

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATALIA NEVES MACEDO DEIMLING

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

D324pi

Deimling, Natalia Neves Macedo.

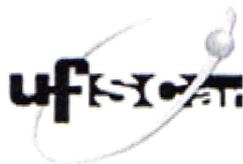
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência :
contribuições, limites e desafios para a formação docente /
Natalia Neves Macedo Deimling. -- São Carlos : UFSCar,
2014.

307 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.

1. Professores - formação. 2. Programa Institucional de
Bolsa de Iniciação à Docência. 3. Condições objetivas e
subjetivas de trabalho. 4. Carreira do magistério. 5. Relação
universidade-escola. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de Doutora em Educação da candidata Natalia Neves Macedo Deimling, realizada em 01/12/2014:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi
UFSCar

Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião
UEMS

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira
UNESP

Aos meus pais e ao meu marido, que tanto me apoiaram e me apoiam em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida, por todas as bênçãos dadas, por todas as graças alcançadas, pela misericórdia, pelo perdão, pelos dons, pela CURA, pelo AMOR... Obrigada Senhor!

À professora Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela orientação dada ao longo de todo esse processo, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência despendida, pelo apoio, pelo carinho, pelos conselhos e também pela confiança.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Professora Dra. Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi, Professora Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, Professora Dra. Lilian Aparecida Ferreira e Professor Dr. Lucéo Ferreira Simião, pelas valiosas contribuições ao trabalho, pelas discussões, pelo aprendizado e por terem aceitado participar desse momento tão importante e especial de minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional.

*Aos meus pais, Gracia e Jesus, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim e me dando todo o apoio, compreensão e amor para que eu pudesse estar aqui nesse momento.
Amo muito vocês!*

Ao meu marido Cesar, pelo amor, pela paciência, pela compreensão e pelo companheirismo, inclusive durante as viagens em busca de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por todos os momentos em que estive ao meu lado, dizendo que tudo daria certo! Obrigada pela confiança que sempre depositou em mim! Te amo!

Ao coordenador institucional do PIBID da UTFPR, coordenadores de área de gestão de processos educacionais, coordenadores de área dos subprojetos, professores colaboradores e bolsistas de iniciação à docência pela preciosa atenção e colaboração a essa pesquisa, sem as quais este estudo se tornaria inviável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: coordenação, professores, funcionários, mestrandos e doutorandos. Obrigada por todos os ensinamentos, trabalhos,

eventos, conversas, discussões, apoio... Agradeço a oportunidade de ter feito parte desse Programa!

Aos membros do grupo de estudos “Formação básica e continuada de professores - UFSCar” pelos momentos de debate, diálogo e discussão e pelas contribuições ao desenvolvimento desse estudo.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Mourão, pela oportunidade de afastamento integral de minhas funções para a realização e conclusão dessa pesquisa.

A todos os amigos, entre eles as amigas Evelin Oliveira de Rezende Piza, Juliana Cristina Perlotti Piunti e Débora Cristina Massetto, pelos momentos de auxílios logísticos devido à distância, pelos ricos diálogos e pelo apoio ao longo desses últimos quatro anos!

Aos meus alunos de graduação, dos quais precisei me afastar temporariamente para o desenvolvimento desse estudo.

A todos aqueles que acreditaram em mim e que, de forma direta ou indireta, me ajudaram nessa caminhada.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota” (Madre Teresa de Calcutá).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de gestão de processos educacionais e de área do Programa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com um coordenador institucional, dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, sete professores supervisores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID da UTFPR: subprojeto Física, *campus* Curitiba, subprojeto Letras-Inglês, *campus* Pato Branco, subprojeto Matemática, *campus* Toledo e subprojeto Química, *campus* Londrina. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, documentos e narrativas escritas disponibilizadas pelos participantes. Para a análise dos dados obtidos, foram considerados os aspectos teóricos e políticos que influenciam de maneira direta ou indireta os processos de formação docente; a política nacional de formação de professores, os instrumentos legais que fundamentam o PIBID e a interpretação que os sujeitos que dele participam fazem sobre suas influências, contribuições e limitações para a formação e atuação docente. A análise dos dados realizada a partir dessa perspectiva nos permitiu discutir a relação entre as escolhas profissionais dos bolsistas de iniciação à docência e as condições objetivas de trabalho e de carreira que observam e vivenciam nas escolas em que se encontram inseridos por intermédio do Programa; as influências – positivas e negativas – das atividades e ações desenvolvidas nas escolas e na universidade - no âmbito dos subprojetos analisados - na formação e na atuação profissional docente dos envolvidos; a relação entre a universidade, as escolas parceiras e a rede Estadual de ensino e o papel e contrapartida de cada uma dessas esferas no desenvolvimento das atividades do PIBID; e os recursos e condições materiais que são oferecidas ao Programa para o alcance de seus objetivos e para a formação e atuação profissional de seus participantes. Cada um desses aspectos foi analisado, separadamente, em quatro grandes categorias de análise, a partir das quais buscamos discutir de maneira ampla e, ao mesmo tempo, particular, as contribuições, limites e desafios do Programa para a formação e atuação profissional de seus participantes. A partir dos resultados alcançados, consideramos que o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial, bem como o estreitamento da relação entre a universidade e a escola, como é o caso do PIBID, torna-se imprescindível tanto para os processos de formação e atuação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia, pensar em uma política educacional e, mais especificamente, em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente – tanto da educação básica quanto do ensino superior -, na busca por uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Condições objetivas e subjetivas de trabalho e carreira docente; Relação universidade-escola.

ABSTRACT

This study had as principal focus the identify and analyze of the contributions and limitations of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) for the training of teaching initiation scholarship fellows and teaching professional practice of supervisors of basic education, employees and institutional, management processes educational and area coordinators program. For both, a qualitative approach research was performed with one institutional coordinator, two area coordinators in managing educational process, four area coordinators, seven supervisors, four employees and forty eight teaching initiation scholarship fellows of four subprojects PIBID UTFPR: subproject Physics, campus Curitiba, subproject English Letters, campus Pato Branco, subproject Mathematics, campus Toledo and subproject Chemistry, campus Londrina. As a tool for data collection, semi-structured interviews, documents and written narratives provided by the participants were used. For data analysis, we considered the theoretical and political affecting that directly or indirectly influence the processes of teacher training aspects; the national policy of teacher education, the legal instruments that based PIBID and the interpretation of the participants about the influences, contributions and limitations to the program for teacher education and action. The data analysis conducted from this perspective allowed us to discuss the relationship between the career choices of teaching initiation scholarship fellows and objective working conditions and career they see and experience in schools in which they are inserted through the Program; the influences - positive and negative - of the activities and actions developed in schools and at the university - in the subprojects analyzed - in training and professional practice of teaching involved; the relationship between the university, the partner schools and the state schools and the role and return each of these spheres in the development activities PIBID; and resources and material conditions that are offered to the program to achieve their goals and for the training and teaching professional practice of its participants. Each of these aspects was analyzed separately in four major categories of analysis, from which we discuss broadly and at the same time, particularly the contributions, limitations and challenges of the program for the training and professional practice of its participants. From the results obtained, we believe that the development of policies and programs that aim to facilitate and mediate the contact of students with professional practice of teaching in the period of initial training, as well as the closely relationship between the university and the school, as is the PIBID case, it is essential for both the processes of teaching and practice professional as to the quality of this process. However, thinking about education policy and, more specifically, a politics teacher training involves dealing with the same seriousness, both the processes of initial and ongoing training as the actual working conditions, salary and teaching career - both basic education as higher education - in the search for quality education in real terms and not just formal terms.

Keywords: Teacher training; PIBID; objective and subjective conditions of work and teaching career; the university-school relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição geográfica dos *campi* que compõem a UTFPR _____ 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	IES públicas e privadas do Estado do Paraná que desenvolvem o PIBID	81
Quadro 2	Relação entre os objetivos da pesquisa, as questões das entrevistas e as categorias de análise _____	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Dados gerais dos subprojetos analisados _____ 114

Tabela 2 Número de participantes do estudo em relação ao número de
participantes dos subprojetos _____ 121

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAP	Comissão de Acompanhamento do PIBID
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEDES	Centro de Estudos Direito e Sociedade
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CTC/EB	Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial/CAPES
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EAAPAR	Escola de Aprendizes Artífices do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Educação Profissional Integrada a Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Educação Continuada
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Pisa	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profop	Programa Especial de Formação Pedagógica
ProInfo	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
Prolind	Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo de Seleção Simplificado
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria Estadual de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SiCapes	Sistema Integrado CAPES
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
Usaid	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

<i>Introdução</i> _____	17
<i>A justificativa para o desenvolvimento do estudo e seus objetivos</i> ____	25
CAPÍTULO 1 – <i>Formação docente no Brasil: aspectos históricos e políticos sobre o tema</i> _____	39
CAPÍTULO 2 - <i>O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil</i> _____	65
<i>2.1. Os dispositivos legais que fundamentam e regulam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</i> _____	65
<i>2.2. Os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e as necessidades de formação docente</i> _____	82
<i>2.3. Contextualizando o objeto de pesquisa: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná</i> _____	99
CAPÍTULO 3 - <i>A opção metodológica e seus procedimentos</i> _____	117
<i>3.1. Procedimentos de construção dos dados</i> _____	118
<i>3.2. Perfil dos participantes</i> _____	123
<i>3.3. Procedimentos de interpretação e análise dos dados</i> _____	130
CAPÍTULO 4 – <i>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente</i> _	139
<i>4.1. O PIBID, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente</i> _____	139
<i>4.1.1. Influência das experiências pessoais na escolha profissional docente</i> _____	140
<i>4.1.2. O PIBID e a influência das condições objetivas na escolha profissional docente</i> _____	142
<i>4.2. O PIBID, as atividades desenvolvidas e suas influências na formação dos envolvidos</i> _____	155
<i>4.2.1. As atividades que envolvem a análise do contexto escolar</i> _____	156
<i>4.2.2. As atividades realizadas na Universidade e suas influências na formação dos envolvidos</i> _____	158
<i>4.2.3. As atividades realizadas nas escolas e suas influências na formação dos envolvidos</i> _____	166

4.2.4. O PIBID e a formação e atuação dos professores supervisores _____	168
4.2.5. O PIBID e a formação dos bolsistas de iniciação à docência _____	186
4.2.6. O PIBID e a formação e atuação dos professores coordenadores e colaboradores _____	197
4.3. O PIBID, o estreitamento da relação entre Universidade e Escola e a questão da melhoria da qualidade da educação básica _____	207
4.3.1. A relação entre a Universidade e as Escolas _____	208
4.3.2. O PIBID e o papel da Universidade para o seu desenvolvimento _____	211
4.3.3. O PIBID e o papel das escolas e das redes de ensino para o seu desenvolvimento _____	216
4.3.4. O PIBID e a questão que envolve a melhoria da qualidade da educação básica _____	226
4.4. O PIBID e as condições materiais para o seu desenvolvimento _____	238
4.4.1. Os recursos financeiros para a aquisição de materiais _____	238
4.4.2. Os recursos financeiros para participação em eventos _____	248
4.4.3. O valor das bolsas pagas pela CAPES aos participantes do Programa e sua necessidade de ampliação _____	251
 Considerações Finais _____	 261
 Referências _____	 283
 Apêndice _____	 295

Introdução

*“Sempre quis ser professor...”
(Bolsista de iniciação à docência do PIBID, 2013).*

Iniciarei este trabalho com uma prática interessante que tenho observado nos trabalhos acadêmicos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: a narrativa de minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Não se trata de uma simples apresentação pessoal, mas sim de uma narrativa que justifica os sentidos de minhas escolhas e, especialmente, de minha opção profissional, o que revela o caráter objetivo e, ao mesmo tempo, idiossincrático da profissão docente. Como este trabalho tem como tema central a Formação de Professores, não poderia deixar de apresentar ao leitor os caminhos que me trouxeram à docência e que me fizeram tê-la como foco de estudos. Assim, proponho-me, de forma breve, a apresentar o histórico dessa trajetória que configura minha formação, discutindo os contextos em que ela se desenvolveu e revelando a função mediadora que a história de vida exerce entre os saberes pessoais e os saberes acadêmicos e profissionais. Darei ênfase, especialmente, ao processo de escolarização e às tramas pessoais e acadêmicas que desencadearam minhas escolhas ao longo desse processo, tendo como base a ideia de Tardif (2012) de que há muito mais continuidade do que ruptura entre a escolha profissional do professor e suas experiências pré-profissionais, inclusive aquelas que marcam a socialização escolar enquanto aluno.

Considerando tais aspectos, buscarei apresentar neste momento um olhar retrospectivo sobre minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, a fim de que o leitor possa compreender o sentido de minha escolha pela docência e pela pesquisa a partir das experiências vivenciadas antes, durante e após a preparação formal para o magistério. Considerando o fato de que a formação docente não se inicia no curso de graduação, tomei a liberdade de expor um pouco de minha trajetória anterior ao curso de formação inicial. E, igualmente, considerando que essa formação não se encerra nesta etapa inicial, narrarei a continuação desse processo a partir da apresentação de minha formação acadêmica na pós-graduação e de minha atuação profissional docente. A própria tese de doutorado aqui exposta também se configura como uma importante etapa desse processo de formação.

Nasci na Cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, onde realizei todo o meu processo de escolarização básica em escolas públicas. Após a conclusão do ensino médio (2003), participei de um curso pré-vestibular comunitário oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2004. Este momento de minha escolarização foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico e serviu como alicerce para minha opção de estudos posterior: a docência.

No mesmo ano, em 2004, participei do vestibular para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Araraquara - SP. E no ano de 2005, iniciei minha graduação. Escolhi esse curso porque, desde a educação básica, sempre quis ser professora. Não tenho familiares próximos atuando na área de educação, mas acredito que minha experiência pessoal na escola com os professores e com os colegas que fizeram parte de minha escolarização tenha sido significativa para minha escolha pelo magistério. Sempre tive muito contato com os professores de todas as disciplinas e gostava muito de colaborar com os colegas de sala sempre que havia oportunidade. Eu admirava muito o trabalho dos professores (da maioria deles), e é provável que eles não tenham conhecimento da influência que exerciam numa decisão que estava se formando pouco a pouco dentro de mim. Muitos professores e colegas diziam que eu tinha perfil para ser professora e talvez eu tenha incorporado essa ideia. O fato é que, realmente, eu não poderia ter feito escolha melhor para minha vida!

No curso de Pedagogia, para além de saberes técnicos, tive contato com conhecimentos acadêmicos, científicos e práticos fundamentais para a compreensão da educação e de seu papel na transformação da sociedade. Foram esses conhecimentos que deram base para minha formação enquanto profissional da área de educação. Acredito que, por mais que nossas inclinações profissionais tenham algumas raízes em nossas experiências pessoais, a formação profissional não se configura por um “dom” inato, mas é elaborada, especialmente, com base em uma formação sólida, coerente e contínua. Afinal, como já dizia Paulo Freire, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor”. Ao contrário, nós nos formamos professores a partir de um longo tempo de exposição teórica e prática ao ato de ensinar e aprender, tendo em vista a análise crítica das relações da educação e desse ato com a prática social mais ampla.

Assim, buscando aprofundar meus conhecimentos no período de licenciatura, fui à procura de atividades relacionadas também à pesquisa. No início do terceiro ano do curso iniciei minha participação em projetos de Iniciação Científica com bolsa de estudos. Para mim, era como se fosse meu “primeiro salário”! Eu estava muito feliz com a possibilidade de me dedicar apenas à minha formação naquele momento, o que foi possível, também, com a ajuda de meus pais.

O primeiro projeto do qual participei intitulava-se *A fundamentação teórica e a síntese oferecidas por pesquisas desenvolvidas a partir dos anos de 1990 que dizem respeito, direta e indiretamente, aos modos de se aprender para ensinar na sala de aula*. O segundo e terceiro projetos articulavam-se entre si, sendo um a continuação do outro. Eles se intitulavam *Modos de ser professor: a identificação dos elementos básicos da organização do habitus professoral I* e *Modos de ser professor: a identificação dos elementos básicos da organização do habitus professoral II*. Esses três trabalhos tiveram como resultado um livro elaborado por minha orientadora de Iniciação Científica, Prof. Dra. Marilda da Silva, denominado “Complexidade da Formação docente: saberes teóricos e saberes práticos” e que teve como colaboradoras suas alunas e ex-alunas de Iniciação Científica que também participaram desses projetos.

Esse período de formação inicial, aliado a experiência de Iniciação Científica, foi muito importante para minha formação e serviu como alicerce para minha opção de continuidade dos estudos na carreira acadêmica na área de Educação. No final de 2008, recebi o diploma de Graduação em Pedagogia e, no início do ano seguinte, participei de dois processos seletivos: para Professor Temporário da Prefeitura Municipal de São Carlos e para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Em fevereiro de 2009, iniciei meu trabalho como professora temporária em uma escola da Prefeitura Municipal de São Carlos, a partir da aprovação no processo seletivo. Em julho do mesmo ano fui efetivada no cargo por meio de um concurso público de provas e títulos. Atuei por um período de oito meses em uma sala de 5º ano do ensino fundamental. Em minha sala de aula havia um aluno considerado “de inclusão”. Ele possuía paralisia cerebral, baixa visão e deficiência intelectual leve diagnosticadas. Este aluno não estava alfabetizado, então, assumi, enquanto sua professora, a responsabilidade de alfabetizá-lo, mesmo atuando em uma etapa que não favorecia esse processo.

Adquirir essa experiência como professora da educação básica foi extremamente importante para minha formação pessoal, profissional e acadêmica. A partir dessa experiência pude observar, como argumenta Tardif (2012), que a atividade profissional também se configura como uma fonte de conhecimento e de aprendizagem, o que nos leva a considerar que a elaboração dos saberes profissionais ocorre, também, no decorrer da experiência de trabalho docente. Foi nesse momento que tive a certeza de que eu havia feito a escolha profissional mais acertada para a minha vida. Eu não poderia fazer outra coisa: lecionar me realiza!

Afastei-me do cargo de professora devido ao recebimento de bolsa de fomento para a realização da pesquisa de Mestrado, já que, no início do mesmo ano, eu também havia sido aprovada no processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Como naquele momento a Prefeitura Municipal de São Carlos, em seu Estatuto da Educação, garantia o afastamento temporário de professores efetivos para a realização de cursos de pós-graduação, optei por me afastar do cargo para poder me dedicar exclusivamente aos estudos acadêmicos.

Minha opção pelo Mestrado em Educação Especial deu-se a partir da realidade prática presente nas escolas, hoje consideradas inclusivas. Como poderão educadores formados para o atendimento educacional de um perfil de alunos considerados “normais” atenderem as diferenças em suas salas de aula? Trata-se de uma questão relacionada à nossa prática enquanto professores, seja qual for o nível de ensino em que atuamos.

Por esta razão, optei por desenvolver uma pesquisa relacionada à formação de professores, a qual teve por objetivo central compreender de que maneira a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, estava sendo contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa documental de caráter qualitativo, tendo como fonte de dados a Proposta Político Pedagógica, a matriz curricular e as ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia dessas Universidades.

Compreendo a Educação Inclusiva como o processo que inclui, em todos os níveis de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais. No entanto, mais do que o mero acesso à educação, entendo como educação inclusiva aquela que garante a todos os alunos a permanência e a apropriação do conhecimento com qualidade. Ou seja, não basta apenas matricular a criança ou jovem na rede regular de ensino, é preciso, igualmente,

garantir-lhes o direito e as condições de permanecerem na escola e de se apropriarem do conhecimento a que todos têm direito, o conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade. Esse é o verdadeiro sentido da democratização da educação.

No ano seguinte, em 2010, além de pesquisadora, tive a oportunidade de atuar, também, como tutora virtual do curso de Pedagogia à Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB – UFSCar). Após a realização do curso de formação de tutores, iniciei, em maio do mesmo ano, meu trabalho como tutora. Essa experiência foi muito importante para minha formação, pois me proporcionou o conhecimento sobre a atuação em um curso de formação de professores em nível superior e me mostrou as responsabilidades desse tipo de atuação.

Toda a formação e experiência adquiridas a partir de meu curso de graduação, de minha atuação como professora da educação básica, da pesquisa de mestrado, dos estudos e trabalhos realizados e de minha atuação como tutora do curso de Pedagogia a Distância, além do incentivo e da confiança de meus pais e do meu noivo, Cesar, serviu de base para que eu pudesse, nos meses de setembro e outubro de 2010, participar do concurso público para Professor do Magistério Superior da UTFPR, *campus* Campo Mourão, na área de Pedagogia / Didática, e ser aprovada.

Desde a graduação, meu objetivo era atuar como professora da educação básica e, depois de algum tempo, iniciar a docência no ensino superior. Fico muito feliz por ter tido essa experiência na educação básica, pois acredito que ela me faz sentir mais segura ao atuar na formação de futuros professores desse nível de ensino. Penso que um profissional da área de educação, para atuar como formador de futuros professores, necessita ter adquirido algum tipo de experiência prática em sala de aula da educação básica, ou ao menos estar próximo de projetos vinculados a esse nível de ensino. Desta maneira, este profissional se sentirá mais seguro ao realizar pesquisas sobre a escola, seu cotidiano e seus profissionais e ao atuar na formação dos licenciandos.

Em novembro do mesmo ano defendi minha dissertação de mestrado e, em dezembro, fui aprovada no processo de seleção para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Em janeiro do ano seguinte, Cesar e eu nos casamos e, então, também me mudei para Medianeira/PR. Em março do ano seguinte iniciei as disciplinas no programa de Pós-Graduação e, a partir de julho de 2011, fui convocada para iniciar minhas atividades como professora na UTFPR.

Na UTFPR sou responsável pelas disciplinas pedagógicas - História da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Políticas Educacionais e Organização e Gestão Educacional - do curso de Licenciatura em Química, até o momento a única Licenciatura do *campus* Campo Mourão. Além disso, participo de projetos de ensino e pesquisa, dentre eles o subprojeto que deu início ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID – Química) do *campus*. Também já atuei como professora de um curso de especialização e do Programa Especial de Formação Pedagógica (Profop), orientando artigos e monografias de final de curso. No ensino superior continuo com aquele mesmo sentimento de realização que senti na primeira vez que entrei em sala de aula como professora da educação básica!

No doutorado, cursei a maioria dos créditos exigidos durante o ano de 2011. Foi a partir da disciplina Seminários de Tese, realizada no segundo semestre de 2012, que a Profa. Aline e eu decidimos modificar o foco do estudo. Inicialmente eu havia proposto uma pesquisa que também tinha como tema a educação inclusiva, tendo em vista dar continuidade aos estudos do Mestrado. No entanto, após algumas ricas discussões nas reuniões do Grupo de Estudos, a Profa. Aline sugeriu que eu desenvolvesse um projeto sobre o PIBID, já que eu estava envolvida com esse programa na Universidade em que trabalho. Considerando o fato de que o problema de pesquisa surge em decorrência de nossa formação e experiência enquanto pesquisadores e profissionais da educação, a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre um programa de formação docente tão recente e do qual tenho participado como colaboradora me deixou bastante animada e, prontamente, me propus a elaborar um novo projeto de pesquisa sobre o tema. A formação de Professores continuou sendo o foco central do estudo, e eu poderia realizar a pesquisa na instituição em que trabalho, tendo em vista contribuir, também, com meu espaço de atuação profissional.

Bem, a partir da leitura dessa narrativa é possível ao leitor perceber que, em se tratando do início da carreira acadêmica e profissional, é notável que esta se encontre num estágio de amadurecimento. E ela não se encerra aqui. O compromisso do educador com a formação de profissionais da educação exige formação e aprendizado constantes. Que esse trabalho de doutorado seja mais um importante momento desse processo de formação e aprendizado pessoal e profissional docente...

Este trabalho se encontra organizado da seguinte forma: no tópico *A justificativa para o desenvolvimento do estudo e seus objetivos*, apresentamos a justificativa pela escolha do tema e para o desenvolvimento desse estudo. Nele, buscamos explicitar as razões e a

importância de se realizar uma pesquisa dessa natureza, tendo em vista ampliar e contribuir com as investigações já realizadas sobre a temática. Da mesma forma, apresentamos os objetivos que nortearam o desenvolvimento desse estudo, resultantes das inquietações que emergiram antes e durante o processo de investigação.

Após essa discussão inicial, organizamos o trabalho em capítulos. Com base em uma perspectiva histórica e teórica sobre o tema, buscamos no primeiro capítulo, intitulado *Formação de professores: aspectos históricos e políticos sobre o tema*, discutir o papel da formação no desenvolvimento e na prática profissional dos educadores e futuros educadores. Com ele, buscamos lançar luz às diferentes maneiras pelas quais essa formação foi compreendida e se realizou ao longo de nossa história e quais delas ainda permanecem nos processos atuais de formação, considerando, para tanto, as múltiplas determinações que interferiram e ainda interferem na maneira de se pensar e desenvolver esses processos. Para tanto, utilizamos como base de discussão alguns autores que tratam dessa temática e alguns documentos legais que regulamentam programas e ações de formação no país.

Tendo em vista situar o objeto de estudo e contextualizar a temática, apresentamos no segundo capítulo, denominado *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência no âmbito das Políticas Públicas de Formação Docente no Brasil*, a legislação que fundamenta e regula o PIBID dentro da Política Nacional de Formação Docente, bem como suas características e objetivos para a formação de professores e futuros professores da educação básica. Igualmente, tendo em vista as finalidades apresentadas por esse Programa, realizamos uma análise das mesmas à luz da literatura que discute o papel e o sentido da formação no desenvolvimento e na prática profissional dos educadores e futuros educadores, a fim de que fosse possível subsidiar nossa discussão sobre o papel do PIBID nesse processo de formação. Ademais, considerando que essa pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, apresentamos um breve histórico dessa Universidade e as principais características dos subprojetos que participaram do estudo e que compõem o Programa em âmbito institucional, tendo em vista contextualizar o objeto de estudo.

No terceiro capítulo, intitulado *A opção metodológica e seus procedimentos*, apresentamos o referencial teórico-metodológico que fundamenta os procedimentos e instrumentos de construção, organização e análise dos dados obtidos, tendo em vista os

objetivos propostos. Nesse capítulo discutimos também o contexto em que a pesquisa foi realizada, o perfil de seus participantes e os detalhes sobre suas etapas de desenvolvimento.

No capítulo quatro, intitulado *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, Limites e Desafios para a Formação Docente*, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos. Tendo em vista os objetivos do estudo e o referencial teórico que o norteia, realizamos neste capítulo a discussão sobre seus principais achados, a fim de que possamos apresentar ao leitor uma análise crítica sobre as possibilidades, limitações e desafios impostos por esse programa numa perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, particular para o desenvolvimento da formação docente e de futuros docentes da educação básica, bem como para o estreitamento da relação entre a Universidade e a Escola. Partindo do princípio de que parte significativa das políticas públicas para a educação e formação docente efetiva-se na prática pelas condições dadas e pela interpretação dos sujeitos que as compõem, tomamos como base para essa análise os documentos e os discursos elaborados pelos próprios sujeitos que desenvolvem o PIBID nessa instituição.

Ao final do trabalho, no item *Considerações Finais*, tecemos algumas considerações e reflexões que se delinearam no decorrer do estudo, com base nos resultados obtidos. Nesse momento, apresentamos também novas inquietações sobre o tema, tendo em vista sugerir o desenvolvimento de novas pesquisas que deem continuidade à análise e compreensão do papel social do PIBID na formação do educador.

A justificativa para o desenvolvimento do estudo e seus objetivos

Com esta pesquisa buscamos trazer algumas contribuições para o tema da Formação de Professores, tema tão abordado e discutido em inúmeros estudos e pesquisas na área da Educação. Embora muito discutido, vemos a necessidade de ampliá-lo, haja vista que encontramos nas políticas públicas de educação pouco ou nenhum indício de apropriação desses estudos e pesquisas desenvolvidas pelas universidades brasileiras, tampouco das reivindicações, discussões e reflexões provenientes dos movimentos sociais, das associações acadêmicas e dos educadores sobre o problema.

A discussão sobre a Formação de Professores não deve ser considerada saturada. Há muito por se discutir, há muito por se realizar. Estudos nesta perspectiva, realizados sob diversos ângulos, são essenciais para compor o quadro da história, do diagnóstico e dos desafios da educação no Brasil. Da mesma forma, são fundamentais para subsidiar as políticas de educação voltadas à formação dos professores da rede básica de ensino. Uma discussão nesse perfil não se inicia do zero. Ela faz parte de um processo de reflexão, sendo continuação do que já foi discutido e base futura para novas inquietações. Uma pesquisa parte sempre da realidade e, a partir dela, busca captar suas configurações e contradições, enxergar seus limites e descobrir possíveis caminhos para sua transformação.

E esta é a finalidade desta pesquisa: captar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para que possamos enxergar nossas possibilidades e, acima de tudo, nossa responsabilidade perante a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O número de estudos e pesquisas sobre formação de professores tem crescido muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%. Já no início dos anos de 2000, esse percentual cresceu rapidamente, chegando a atingir 22% no ano de 2007. Segundo a autora, a mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, cerca de 75% das investigações científicas nessa temática centravam-se nos cursos de formação inicial; já nos

anos de 2000, o foco dirigiu-se ao professor, aos seus saberes, práticas, opiniões e representações, chegando a 53% do total de estudos.

De acordo com Gatti et al. (2011, p. 15), essa mudança de foco das pesquisas, mesmo não deixando de ser positiva, provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores para atuar no mundo atual; por outro lado, “as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. Há outros elementos igualmente importantes - tais como a valorização social da profissão, as condições de trabalho e de carreira, os salários, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, entre outros - que devem fazer parte de uma política geral e global de apoio aos docentes. “São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos ou desconsiderados no delineamento de políticas para os professores”.

Em um mapeamento recente das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros, André (2010) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas nos últimos anos. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 se voltavam para essa temática. Daí reside a importância de pesquisas que realizem um balanço crítico das políticas e programas voltados aos docentes no Brasil.

Dentre os programas de formação docente existentes está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria Normativa no. 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto no. 7.219 de 24 de Junho de 2010 com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010a). Além do incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica, tem por objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo

de ensino-aprendizagem”, “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010a, artigo 3º, incisos IV, V e VI).

O PIBID concede bolsas tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. O coordenador institucional é o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável, perante a CAPES, pelo acompanhamento, organização e desenvolvimento das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição; o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor que apoia o coordenador institucional e auxilia na gestão do projeto na IES, sendo corresponsável pelo seu desenvolvimento; e o coordenador de área é o responsável por elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto do curso vinculado à sua área de atuação acadêmica, atuando, juntamente com o supervisor, na orientação dos bolsistas de iniciação à docência. O professor supervisor é um docente da escola pública que, integrado a um subprojeto do PIBID, tem a responsabilidade de elaborar, desenvolver, acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência em seu processo de inserção nas escolas. O bolsista de iniciação à docência é o estudante de curso de licenciatura que, sob o acompanhamento e orientação do coordenador de área e do supervisor participa das atividades nele definidas¹. A Portaria que regulamenta o Programa permite ainda que, a critério da IES, professores e alunos voluntários / colaboradores sejam admitidos no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

De acordo com Gatti et al. (2011), o PIBID tem tido grande adesão das instituições desde seu surgimento. Em 2007, foram aprovados os projetos institucionais de 23 instituições federais de ensino superior e, no ano de 2009, foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IES, comunitárias e municipais e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no PIBID. De acordo com dados disponibilizados pelo sítio

¹ Informações mais detalhadas sobre as funções, atribuições e deveres dos bolsistas do PIBID definidas pela CAPES podem ser encontradas no item 2.1. do Capítulo 2 deste trabalho, bem como na Portaria no. 96/2013 (BRASIL, 2013b), artigos 39 a 43.

eletrônico da CAPES², participam atualmente do PIBID 284 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 313³ projetos de iniciação à docência em mais de 5 mil escolas públicas de educação básica. Com o edital no. 61/2013, o número de bolsas concedidas atingiu cerca de 90 mil entre alunos de licenciatura, professores da educação básica e do ensino superior, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2012.

Em um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES⁴ e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵, constatamos que 18 trabalhos⁶ - 14 dissertações de mestrado e quatro teses e doutorado - têm o PIBID como objeto de estudo, o que evidencia uma preocupação de alguns pesquisadores e programas de pós-graduação em investigar o PIBID dentro do cenário educacional brasileiro e seu papel no âmbito da formação de professores.

Em seu trabalho de mestrado, Souza (2011) analisou as políticas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e, em especial, o PIBID do curso de Licenciatura em Química desenvolvido nessa instituição. Em seu trabalho a pesquisadora buscou analisar, sob a ótica dos licenciandos, em que medida a prática pedagógica interdisciplinar estava sendo desenvolvida no programa. A partir dos dados, foram elaboradas algumas orientações didático-pedagógicas para as políticas avaliativas da Instituição, as quais foram entregues à Coordenação Institucional do PIBID a fim de constituir-se num suporte metodológico nos planejamentos de ensino e apoio às estratégias didáticas e contribuir para a formação dos futuros professores participantes da pesquisa.

O trabalho de Mestrado de Dorneles (2011) analisou a formação de seis professores de Química da educação básica a partir de sua participação no PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de narrativas escritas elaboradas pelos professores, a pesquisadora discutiu a importância dos processos de formação permanente e identificou a

² Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em 15/05/2014.

³ O número de projetos é maior que o número de IES devido ao fato de que uma mesma instituição pode ter até dois projetos institucionais: o PIBID e o PIBID – Diversidade.

⁴ Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 14 de junho de 2013.

⁵ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em 22/09/2014.

⁶ Tomamos como referência as teses e dissertações defendidas até o mês de dezembro de 2013 e que têm como foco central e direto o PIBID.

importância das narrativas na constituição da profissão docente e na problematização dos dilemas encontrados em sala de aula, o que possibilita ao professor sentir-se formador nesse processo.

Na mesma perspectiva, a dissertação de Firme (2011), também desenvolvida na UFRGS, analisou o processo de formação de quatro professores de Química da educação básica e de dezenove licenciandos do curso de Química Licenciatura, todos participantes de um processo de formação permanente viabilizado pelo PIBID. A partir da análise de portfólios utilizados para a comunicação entre os professores e licenciandos, a pesquisadora pôde identificar diferentes categorias relacionadas à formação e atuação docente e argumentar sobre a importância desse recurso para a constituição do ser professor em rodas de formação.

A formação em Química também foi o foco do trabalho de mestrado de Stanzani (2012), o qual visou investigar as possíveis contribuições do PIBID à formação inicial dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir da observação das atividades dos bolsistas e de entrevistas feitas com os participantes, o autor conclui que o Programa busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente, auxiliando-os em suas atividades de ensino e pesquisa e contribuindo em seu processo de formação inicial.

Da mesma forma, o trabalho de mestrado de Bedin (2012) teve por objetivo entender como o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação de professores de Química. A partir de uma pesquisa de campo realizada nas escolas participantes do subprojeto, o autor verificou que os trabalhos observados possibilitaram o estreitamento das ações da universidade com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professores pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional.

Correia (2012) buscou investigar em sua dissertação os conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID. Com base em um relatório parcial do Programa, em uma reunião dos alunos bolsistas participantes do projeto e da observação de uma intervenção realizada pelos mesmos na escola, o autor chega à conclusão de que se encontram presentes, em suas atividades de intervenção desenvolvidas na escola, alguns dos conhecimentos da base de conhecimento para o ensino elencadas por Shulman.

O PIBID também foi o foco de estudo do trabalho de mestrado de Paredes (2012), a qual teve por objetivo investigar as compreensões e os significados desse programa pelo MEC, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pelos subprojetos de Biologia, Física e Química dessa instituição, bem como as implicações do mesmo para a construção de saberes docentes para formação de professores de Ciências. Tendo como fonte documentos públicos sobre o PIBID, o projeto institucional da UFPR, os subprojetos de Biologia, Física e Química e as entrevistas realizadas com três professores supervisores de cada um dos subprojetos, a autora constata que o PIBID da UFPR, além de promover a melhoria da formação inicial, também tem contribuído para a formação continuada por meio da retomada de estudos e momentos de reflexão, pelos professores da educação básica, sobre novas abordagens para o ensino de ciências, possibilitando a melhoria da prática pedagógica e do ensino de ciências nas escolas da educação básica.

Em sua dissertação, Gaffuri (2012) buscou investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de Inglês inseridos no contexto do subprojeto Letras - Inglês do PIBID da UEL. Para tanto, registrou em áudio dezessete grupos de estudo em que foram discutidas diversas questões relacionadas à importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores. A partir dos dados, a autora afirma que os grupos de estudo contribuíram para aproximar os professores supervisores da educação básica aos moldes em que vê na colaboração uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que todos os professores se colocam como transformadores e produtores de conhecimento.

A compreensão sobre como o grupo de acadêmicos do PIBID Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul percebe sua atividade docente foi o objetivo do estudo de mestrado de Porto (2012). Para o alcance de seu objetivo, o pesquisador aplicou questionários e realizou entrevistas com os alunos bolsistas do Programa. De acordo com o autor, a pesquisa possibilitou problematizar a percepção do grupo do subprojeto PIBID Matemática da referida Universidade em relação a sua atividade docente, mostrando a relevância do planejamento coletivo para as ações desenvolvidas nas escolas e permitindo-os refletir sobre suas concepções no que se refere à aprendizagem discente e sobre questões referentes ao planejamento e à execução das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo.

Já o trabalho de mestrado de Cruz (2012), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, visou compreender como o PIBID se constituiu em dispositivo produtor de práticas discursivas acerca do ensino de Filosofia. A partir da análise de documentos e de

entrevistas, a autora apresenta o mapeamento das práticas discursivas e não discursivas que emergiram, colocando-as em evidência com as conversações teóricas alojadas sob o que denomina de “Filosofia da Diferença”.

Garcia (2013), em seu trabalho de mestrado defendido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), objetivou determinar as principais concepções relacionadas à formação docente, especialmente no que se refere às concepções de racionalidade técnica e racionalidade prática, presentes em dez subprojetos de Química que compuseram a primeira edição (2007) do PIBID nas cinco regiões do país, tendo em vista traçar os princípios e pressupostos relacionados à formação de professores de Química que as IES brasileiras adotam para a formação de futuros educadores. A partir dos resultados obtidos, o pesquisador conclui que há diferenças de concepções em relação à formação de professores nos subprojetos analisados, haja vista o contexto cultural, social e econômico das diferentes regiões do país. Segundo a análise realizada, grande parte dos documentos aponta a necessidade do incentivo a métodos educacionais inovadores e diferenciados para a formação e atuação de futuros professores de Química na educação básica, o que, segundo o pesquisador, vai ao encontro dos princípios que fundamentam a concepção de racionalidade prática na formação docente, bem como da necessidade de se formar professores de Química criativos e reflexivos para a educação básica.

Com o objetivo de compreender o espaço de formação proporcionado pelo PIBID a um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFU que desenvolve atividades em uma mesma escola, Moura (2013) realizou sua pesquisa de mestrado a partir de observações, entrevistas, análises de documentos, fotografias e filmagens tendo em vista compreender os caminhos percorridos pelos estudantes no processo de constituição de espaços de formação profissional; o processo de produção de saberes do grupo e também analisar como o espaço de formação do PIBID tem sido integrado a outros espaços de formação do curso de Licenciatura em Matemática. A partir da construção e análise dos dados, o pesquisador conclui que a trajetória percorrida pelo grupo de estudantes no PIBID foi marcada por um processo de reflexão e de discussão sistemático e coletivo, o que favoreceu a busca por melhores condições profissionais e um caminho possível a ser trilhado no momento de formação inicial docente. Para o autor, o PIBID, entre outros aspectos, se diferencia no processo de formação docente por permitir e valorizar a constituição profissional no cotidiano das escolas.

O PIBID também foi objeto de estudo do trabalho de doutorado realizado por Afonso (2013), a qual tinha por objetivo investigar o papel dos professores supervisores de uma escola pública estadual de educação básica do município de São Carlos – SP que atuam junto aos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Química do PIBID UFSCar. A partir da análise dos dados obtidos, a pesquisadora discute sobre a importância do papel desse profissional na formação dos licenciandos e na construção de sua identidade docente, bem como para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e da troca de experiências entre os participantes do Programa.

Carvalho (2013), em seu trabalho de doutorado, teve como foco os professores supervisores de um subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Física da UEL. Seu estudo consistiu em analisar um dos objetivos apontados pelo próprio Programa: a atuação dos supervisores como coformadores dos licenciandos nas escolas de educação básica. A partir dos dados obtidos, o autor conclui que a mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes determinam o estilo e as características de orientação de cada supervisor. Tendo como base a observação do trabalho desses supervisores e as entrevistas realizadas com os mesmos, o pesquisador apresenta o que ele denomina de “modelo de ampulheta para a supervisão”, no qual deve haver um movimento de interação constante entre supervisor e licenciando, tendo em vista o compartilhamento de experiências para a consolidação da formação e do sistema didático envolvidos nesse processo.

A tese de doutorado de Largo (2013) também apresenta como foco o PIBID e, por meio do depoimento dos bolsistas de iniciação à docência de um curso de Licenciatura em Matemática de uma IES, visa compreender as relações estabelecidas com o ensinar, com o saber e com o aprender que esses estudantes desenvolvem em sua participação no Programa, bem como seu processo de constituição da aprendizagem profissional da docência. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas ao longo de dois anos de implementação do PIBID no curso em questão, a autora argumenta sobre alguns dos resultados alcançados, tais como a decisão de um estudante em se manter na profissão docente por ter participado do PIBID; a valorização por parte dos estudantes dos saberes experienciais dos supervisores e a compreensão do PIBID enquanto momento de formação continuada tanto para os estudantes que já atuavam na docência quanto para aqueles que ainda não possuíam essa experiência profissional.

Fejolo (2013), tendo como foco a formação do professor de Física no âmbito do PIBID, objetivou em seu trabalho de mestrado analisar os tipos de saberes que o professor supervisor comunica aos estudantes bolsistas durante a atividade de supervisão. Para tanto, realizou seu estudo com dois estudantes do curso de Licenciatura em Física da UEL que são bolsistas do Programa e com um professor de Física da rede estadual de ensino. Com base nos resultados alcançados, o autor destaca o papel do supervisor no momento de planejamento dos conteúdos de aprendizagem, das atividades e do ambiente educativo, bem como o processo de construção, pelos estudantes bolsistas, dos saberes sobre o conteúdo específico, o planejamento e avaliação do ensino, a identidade profissional, o processo de reflexão e sobre a docência, entre outros aspectos que envolvem o saber fazer docente, tendo como base a atuação do supervisor como coformador.

Com o objetivo de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização no curso de Pedagogia, Sousa (2013) realizou seu trabalho de doutorado com três coordenadoras, duas supervisoras e cinco bolsistas de iniciação à docência do PIBID do curso de Pedagogia de uma IES. A partir das análises realizadas, a autora afirma a relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador, ressaltando, todavia, que tais práticas devam contemplar as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

A caracterização da aprendizagem profissional da docência no PIBID Biologia por meio dos focos da aprendizagem docente – os quais consideram que a aprendizagem da docência reúne características como interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, participação em uma comunidade docente e identidade docente - foi o objetivo do trabalho de mestrado de Moryama (2013). A partir do estudo realizado com 19 bolsistas de iniciação à docência e três professores supervisores do PIBID, a pesquisadora conclui que os estudantes estão aprendendo a ser professor a partir de sua participação no Programa e que os supervisores também encontram nele uma oportunidade de formação continuada, apesar de esse não ser o seu foco. Além disso, a autora defende que o PIBID tem estimulado o desenvolvimento do interesse pela docência e proporcionado a construção do conhecimento de casos relacionados à prática docente.

A partir desse levantamento inicial, foi possível observar que a grande maioria dos trabalhos tem por objetivo principal analisar os impactos do PIBID na formação dos licenciandos. Poucas pesquisas analisam o PIBID no âmbito das políticas públicas de formação docente, seu papel na formação dos professores supervisores e coordenadores ou sua validade social tendo em vista uma análise mais global sobre as condições objetivas as quais o programa é submetido nas universidades. Além disso, todos os trabalhos analisam um curso específico⁷, com exceção dos estudos de Correia (2012) e Paredes (2012) que têm como base de análise os subprojetos PIBID de dois e três cursos de licenciatura, respectivamente.

Assim, visando ampliar e contribuir com as investigações sobre a validade social e educacional desse Programa, objetivamos com esse trabalho *identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de área de gestão de processos educacionais e de área do Programa.*

Como objetivos específicos, elencamos:

- analisar as influências do Programa nas escolhas profissionais dos alunos de licenciatura e na questão que envolve a valorização do magistério da educação básica;
- analisar como as atividades têm sido desenvolvidas pelo Programa e se essas atividades têm proporcionado mudanças tanto na formação dos licenciandos quanto na prática profissional dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e coordenadores do ensino superior;
- identificar como tem ocorrido a relação Universidade-Escola e se essa relação tem favorecido a formação dos sujeitos participantes do Programa e a melhoria da qualidade da educação básica;
- analisar se e como os recursos e as condições objetivas que são oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento das atividades têm favorecido a formação docente proposta.

Concordamos com Oliveira (2004) quando afirma que cabe às pesquisas que tratam sobre políticas educacionais ir além da interpretação do texto das reformas e dos programas,

⁷ Especialmente cursos de Química. Essa ênfase pode estar relacionada ao fato de que a Sociedade Brasileira de Química (SBQ) foi a primeira associação a reconhecer e introduzir o PIBID enquanto política de formação docente e, desde 2010, já são encontrados nas páginas de suas reuniões anais trabalhos relacionados ao PIBID.

abarcando, também, os sujeitos e o contexto em que se desenvolvem, tendo em vista analisar a possível defasagem entre o texto e o contexto. Para a autora, “a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado apresenta uma grande defasagem” (p. 1139). Daí a importância de se analisar a concretude desses programas, em nosso caso particular, do PIBID, para compreender as mudanças que de fato ocorrem no processo formação daqueles que o compõe no contexto da prática.

De acordo com *Bowe et al. (1992, apud Mainardes, 2006)*, o contexto da prática é o local no qual a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e recriação por parte dos sujeitos que a compõem. Tal compreensão assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Para *Mainardes (2006)*, uma análise nessa perspectiva pode contribuir para a compreensão da trajetória de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Apesar de considerar a riqueza de produção sobre as políticas e as práticas de formação já realizadas, suas sistematizações e suas sínteses, mesmo provisórias, é papel desta pesquisa adentrar os espaços de formação e, apropriando-se da lógica do movimento e de seus nexos causais e identificar, dentro do possível, relações entre o dito e o feito. E os debates em torno da relação entre as políticas e as práticas no contexto da formação apontam para a necessidade do exame criterioso das condições objetivas e subjetivas que envolvem os sujeitos também no cotidiano da prática formativa.

Sabemos das limitações de um estudo dessa natureza que tem como foco apenas um projeto institucional e quatro subprojetos do PIBID. Todavia, é nosso objetivo contribuir para a ampliação das discussões e investigações já realizadas ou em andamento sobre a validade social e educacional do PIBID enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação Docente, tendo em vista, também, a análise do alcance dos objetivos propostos pelo governo federal e a validade desses objetivos em relação às suas condições concretas de desenvolvimento. Essa análise, portanto, deve ser tomada apenas como ponto de partida ou de continuidade para análises de questões mais amplas sobre essa política.

Para além da mera descrição dos dados, esperamos oferecer ao leitor uma análise crítica sobre o PIBID numa perspectiva ampla e global, em seus condicionantes internos e externos, tendo em vista construir um cenário sobre suas reais contribuições, possibilidades, limitações e desafios para o desenvolvimento da formação de professores e futuros professores da educação básica e superior, bem como para o estreitamento da relação entre Universidade e Escola.

Consideramos ainda que essa pesquisa poderá apresentar àqueles que se interessam pelo PIBID e que estejam envolvidos com a formação de professores e a educação básica algumas reflexões e novas ações que poderão ser desenvolvidas no âmbito desse programa para o desenvolvimento de uma formação integral àqueles que dele participam.

É importante ressaltar que esse estudo não visou nenhum tipo de comparação entre os grupos PIBID, tampouco entre as práticas e concepções dos coordenadores, professores supervisores, professores colaboradores e alunos bolsistas de cada grupo e *campi*. A escolha pela análise de diferentes subprojetos do PIBID se deu pela necessidade de se conhecer diferentes contextos formativos e pelo fato de a UTFPR se uma Universidade *multicampi*. Além disso, diferentes grupos podem apresentar diferentes necessidades, possibilidades, limites e desafios para o desenvolvimento de suas atividades, e consideramos necessária uma análise mais ampla desses diferentes aspectos. Com isso, pretendemos fornecer subsídios aos responsáveis e participantes desses e de outros programas para que, aproveitando-se dos resultados deste estudo, possam refletir e discutir sobre as atividades que realizam tendo em vista suas conquistas e necessidades, bem como analisar aquelas que necessitem ser modificadas, tendo em vista a realização de novas ações para o enriquecimento da formação dos professores da educação básica, dos professores universitários e dos alunos da licenciatura e para a efetivação do trabalho colaborativo entre universidade e escola. Ademais, mesmo considerando o fato de que a realidade e as condições objetivas locais interferem de forma direta na realização das atividades, temos como foco o PIBID, enquanto programa que integra uma política nacional de formação de professores, e não os *campi* ou a universidade em que ele se desenvolve.

A partir desse estudo esperamos também proporcionar aos que se interessam pelo tema um espaço de reflexão sobre as atividades que são realizadas nos diferentes grupos PIBID e de análise sobre aquelas que se mostrem bem sucedidas e também aquelas que necessitem ser modificadas, tendo em vista a realização de novas ações para o enriquecimento

da formação dos professores da educação básica, dos professores universitários e dos alunos da licenciatura e para a efetivação do trabalho colaborativo entre universidade e escola. Ademais, esperamos contribuir para que os responsáveis por outros cursos de licenciatura possam identificar possibilidades de concretização dessa iniciativa em seus cursos, constituindo-se como um referencial teórico para a proposição, elaboração e desenvolvimento de novas atividades.

Consideramos o PIBID como um importante espaço de formação tanto para os licenciandos bolsistas quanto para os supervisores da educação básica, professores colaboradores e coordenadores.

CAPÍTULO 1 – *Formação docente no Brasil: aspectos históricos e políticos sobre o tema*

“Não adianta, do meu ponto de vista, você ter todo esse processo de formação na universidade, levar o aluno, fazer todo esse trabalho que nós e muitos por aí fazem, que [...] os programas de formação de professores fazem, se o governo não tem uma política de valorização docente”.
(Coordenadora de área do PIBID, 2013)

Discussões, estudos e pesquisas sobre o tema Formação de Professores têm sido realizados sob diferentes perspectivas e concepções. Nesse momento, focaremos a perspectiva histórica e política sobre o tema, tendo em vista lançar luz às diferentes maneiras pelas quais essa formação foi compreendida e se realizou ao longo de nossa história e quais delas ainda permanecem nos processos atuais de formação, considerando, para tanto, as múltiplas determinações que interferiram e ainda interferem na maneira de se pensar e desenvolver esses processos. Concordamos com Gatti et al. (2011) quando afirmam que, para melhor compreender as políticas docentes, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram, o que requer, por conseguinte, uma análise baseada no contexto nacional e internacional em que se inserem e nas demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder. Assim, para a realização dessa análise, tomamos como base a literatura e os estudos recentes sobre o tema.

Saviani (2009), em seu artigo intitulado *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, faz uma breve retrospectiva para discutir a formação de professores no Brasil. De acordo com o autor, a preocupação com a formação docente tem início já no século XI com as primeiras universidades criadas na Europa e, mais tarde, com os colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Em ambos prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício que se preocupavam com as “artes liberais”.

Todavia, a discussão formal sobre a necessidade de formação de professores foi preconizada por Comenius no século XVII, sendo institucionalizada apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular nos países europeus. Nasceram, então, as Escolas Normais como instituições de formação de professores. Havia uma distinção para a formação de professores de nível secundário e de nível primário: a Escola Normal Superior formava os primeiros e a Escola Normal, os segundos. Essas escolas

foram sendo instaladas nos países europeus e nos Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a preocupação com a formação de professores surgiu apenas após a Independência – quando então se inicia uma “preocupação” com a instrução popular -, com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que obrigava os professores e se instruírem, às próprias custas, no método mútuo de ensino, dominante para a instrução popular no Brasil entre os anos de 1827 e 1838. Coloca-se, então, a exigência do preparo didático dos professores, embora não seja apresentada uma preocupação com a questão pedagógica. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, as províncias passam a ser responsáveis pela instrução primária. A partir de então, adotam-se as Escolas Normais como instituição de formação de professores primários. A primeira Escola Normal do país foi criada em Niterói no ano de 1835, na província do Rio de Janeiro. Na então província do Paraná, a primeira Escola Normal surgiu em 1870 (SAVIANI, 2009). Tais escolas tratavam de uma formação específica e, dessa forma, deveriam se preocupar, também, com a questão didática e pedagógica. Todavia, de acordo com o autor,

predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

A Escola Normal, enquanto alternativa de formação docente, ficou sujeita, portanto, a inúmeras contestações ao longo do Século XIX. Um exemplo foi a ação do então ministro do Império, Couto Ferraz, o qual, considerando esse tipo de formação oneroso e ineficiente, substituiu-o pelos professores adjuntos, pelo Regulamento de 1854. De acordo com esse regulamento, os adjuntos atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Tratava-se, portanto, de uma formação exclusivamente prática. No entanto, esse tipo de formação não prosperou, e as Escolas Normais continuaram a ser instaladas, sendo a pioneira escola de Niterói reaberta no ano de 1859 (SAVIANI, 2009).

Mesmo os cursos normais tendo sido criados no Brasil a partir de 1835, seu funcionamento e expansão se fixaram apenas a partir de 1890 com a reforma da instrução

pública do Estado de São Paulo. Com essa reforma, o próprio plano de estudos desses cursos foi reformulado, tendo em vista o enriquecimento dos conteúdos curriculares já existentes e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, possíveis a partir da criação de uma escola-modelo anexa à Escola Normal. Com essa preocupação com o ensino prático, “os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145). Tendo como base essa reforma, a Escola Normal tendeu a se expandir e se firmar no restante do país.

Todavia, ainda que a reforma paulista tenha fixado o padrão de Escola Normal, sua expansão não representou avanços significativos, tendo sido o padrão até então dominante, voltado apenas ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, conservado nas diferentes escolas que surgiram ao redor do país. Assim, nos início da década de 1930, surge um novo modelo de formação: os Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. A partir dessa nova perspectiva, a reforma instituída pelo Decreto no. 3.810, de 19 de março de 1932, de Anísio Teixeira, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, a qual, diferentemente da primeira, buscava aliar a cultura geral e a cultura profissional. Além dos conhecimentos relacionados aos conteúdos específicos que os professores deveriam lecionar, a Escola de Professores contava com um currículo que contemplava, também, aspectos didático-pedagógicos da formação, bem como aspectos práticos do ensino a partir de uma estrutura de apoio que envolvia jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação. Dessa maneira, os institutos de educação buscavam se organizar de modo a incorporar o modelo pedagógico-didático que permitiria corrigir as insuficiências das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

A partir de então, os Institutos de Educação foram elevados a nível universitário e incorporados às primeiras universidades que surgiam no país. E foi com base nesse modelo que os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei no. 1.190, de 4 de abril de 1939, também se organizaram. A formação resultante do referido Decreto-Lei se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como o clássico “esquema 3+1” para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, assim organizados: três anos para o estudo das disciplinas específicas na área de referência e uma “Seção Especial de Didática”, com duração prevista de um ano para a

habilitação para a docência. Cabe ressaltar que, ao ser generalizado, tal modelo de formação perdeu sua referência de origem, qual seja, as Escolas de Professores dos Institutos de Educação, que contavam com escolas experimentais que buscavam oferecer, além de formação prática, “uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ao serem implantados, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e Pedagogia centraram sua formação num currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando-se a exigência de escolas-laboratório. De acordo com Saviani (2009), essa situação, especialmente no ensino superior, expressou-se numa solução negativa, uma vez que tais cursos resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. Dessa maneira, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um conteúdo a ser transmitido e assimilado teórica e praticamente ao longo de todo o processo de formação docente, foi incorporado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos apenas ao final desses cursos (SAVIANI, 2009), proporcionando, dessa maneira, um dualismo entre teoria e prática e entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos na formação de professores. Trata-se de um modelo característico da racionalidade técnica, que considera que apenas com uma formação teórica sobre os conteúdos específicos os professores estariam preparados para atuar em sala de aula.

Com o advento do regime ditatorial no Brasil (iniciado com o golpe militar deflagrado em abril de 1964 e patrocinado pelos Estados Unidos), foram realizadas algumas mudanças na legislação educacional. A Lei no. 5.692/71 modificou completamente a organização educacional dos ensinos primário e secundário até então vigentes, alterando suas denominações para ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau. Nessa nova estrutura, as Escolas Normais deixaram de existir, sendo em seu lugar instituída a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério. Dessa forma, a formação de professores para o antigo ensino primário foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Vale ressaltar a precariedade da educação pública desse período, que sofria pela falta de financiamento, de profissionais, de estrutura, de formação crítica e, conseqüentemente, de valorização social. A constituição federal de 1967, por exemplo, não previa percentuais

mínimos a serem destinados à educação, e a subvenção à iniciativa privada ocorria tanto para o financiamento da educação de primeiro e segundo grau quanto do ensino superior. Com a centralização dos recursos e da administração apenas em âmbito federal, os estados e municípios, responsabilizados pela oferta do primeiro grau, sentiram-se fragilizados pela ausência de condições financeiras e técnicas para a oferta do ensino público. De acordo com Azevedo (1994), a expansão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos foi realizada através de um padrão bastante perverso, uma vez que não foi acompanhada da qualidade do ensino. Houve grande deterioração da gestão das redes públicas, rebaixamento salarial dos professores, elevação das despesas escolares sem aumento de recursos, redução da jornada escolar, aumento do número de turnos, multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, absorção de professores leigos e desvios de recursos.

Além disso, a profissionalização requerida para o segundo grau (instituído, pela referida Lei, como ensino técnico) não se efetivou em decorrência da ausência de recursos, estrutura escolar, materiais didáticos e de professores formados nas áreas de especialização para ministrar as disciplinas técnicas, o que resultou na formação técnica de uma massa de mão-de-obra desqualificada. Havia, igualmente, um descuido com a formação geral básica, uma vez que as disciplinas de formação técnica eram priorizadas no currículo do segundo grau, haja vista os objetivos educacionais do período: a captação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e a adequação do ensino a estrutura organizacional das empresas, em consonância com a estrutura social e política que se consolidava no país. Para também atender a esses objetivos, foi introduzida no currículo do primeiro e segundo grau e do ensino superior, por meio de disciplinas específicas – Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos e Problemas Brasileiros (EPB) -, a ideologia da ditadura militar, tendo em vista diminuir o senso crítico e a consciência política dos alunos e dos professores sobre a situação vigente.

O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino, levaram à baixa qualidade da educação pública, com altos índices de reprovação. Nos últimos anos da ditadura, havia muitas greves nas escolas públicas (SHIROMA, 2007). Com efeito, esse quadro contribuiu para o sucesso do setor privado (que recebia subvenção do Estado), uma vez que as famílias de classe média, tendo em vista a realidade vivenciada pela escola pública, optavam pela escola particular – que, ao contrário da primeira, visava uma formação geral e propedêutica ao ensino superior – como forma de

evitar as sucessivas greves do ensino público e garantir uma educação de melhor qualidade aos seus filhos. Estavam mantidas e reforçadas, pois, a dualidade e a seletividade escolar.

Dentro desse panorama de tensão se encontrava a formação de professores para atuar nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, base da educação pública obrigatória. Para as quatro últimas séries e para o ensino de segundo grau, a Lei no. 5.692/71 previa a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Segundo Saviani (2009), paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se nos anos finais da ditadura militar um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que reivindicava a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação do país. Devido a essas reivindicações, “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau” (p. 148).

O quadro de mobilização dos educadores, que acreditavam e lutavam pelo processo de retomada da democracia e de reconquista dos espaços políticos pela sociedade civil com o fim da ditadura militar, fizeram-nos crer que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Todavia, a década de 1990, marcada por profundas transformações sociais e políticas de cunho neoliberal, trouxe também intensas reformas na organização da educação do país, com a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior do novo modelo sócio-econômico-produtivo. Nesse cenário são também pensadas e elaboradas as políticas de formação docente. Para Mazzeu (2011),

a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2011, p. 2).

Os princípios que regeram a política e os programas de formação docente no país nos anos 1990 foram marcados pelas novas exigências do capital que traçavam metas para a política educacional que deveria ser estabelecida, tendo em vista a formação de indivíduos adaptáveis ao modelo social. É importante ressaltar, no entanto, que a política educacional

não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas também é parte constitutiva dessas mudanças.

Para a consolidação do consenso foram elaborados documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que tinham como base as recomendações dos organismos multilaterais internacionais, os quais realizavam diagnósticos, análises e propostas para as políticas sociais dos países da América Latina e do Caribe com o objetivo de direcionar essas políticas, dentre elas as de cunho educacional. A centralidade da educação é afirmada por esses organismos internacionais de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países. E, nesse contexto, a formação docente assume uma importância estratégica para a efetiva implementação da reforma educacional que se delineava.

Eventos mundiais foram organizados com o objetivo de apresentar aos países a necessidade de desenvolvimento de uma educação básica que tivesse por objetivo “suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade” (MAZZEU, 2011, p. 2).

Um exemplo foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1990 – realizada em Jontien, na Tailândia – que, financiada pela United Nations Educational Scientific and Cultural (UNESCO), United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), tinha por objetivo difundir a ideia de que a educação, especialmente nos países considerados subdesenvolvidos, deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, sem que, para tanto, fosse necessário aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Essa Conferência marcou o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo, dentre eles o Brasil, um dos 155 signatários da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, documento resultante dessa Conferência (SHIROMA et al., 2007). Firmando o acordo de Jontien, o governo brasileiro traça suas metas locais, acenando aos organismos internacionais que as bases políticas e ideológicas lançadas pela Conferência seriam aqui implantadas. Resultado disso foram as estratégias educacionais lançadas no *Plano Decenal de Educação para Todos*, de 1993.

Dando continuidade aos delineamentos da UNESCO para os países emergentes, foi composta a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo economista Jacques Delors, que ficou responsável por produzir o relatório da Comissão entre

os anos de 1993 e 1996. Conhecido como *Relatório Delors*, o documento discorre sobre a revisão da política educacional de vários países, tendo em vista a adaptação do indivíduo às exigências dos novos processos de produção, desde os primeiros anos da educação básica até o ensino superior. O professor, novamente, é colocado como o agente responsável pela realização desse ideário. Suas principais características seriam, de acordo com o documento, competência, profissionalismo e devotamento, além de outras, como empatia, paciência e humildade. Para garantir essa formação, os professores deveriam ser treinados, tendo por objetivo formar, especialmente nas crianças e adolescentes, os princípios que guiariam a educação do século XXI – ou seja, a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade. O Relatório recomenda ainda que o professor exerça outras profissões além da docência, o que resulta na dedicação não exclusiva ao seu trabalho. Ainda sobre a formação de professores, o *Relatório Delors* destaca que todos deveriam ter formação superior, mas não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial vinculada aos institutos de formação (SHIROMA, 2007).

À semelhança dos eventos e documentos anteriores que tinham por objetivo oferecer diretrizes políticas para o delineamento das reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, foi elaborado em 1995 o documento denominado *Prioridades y estrategias para la educación*, resultado de uma primeira análise do setor realizada pelo BM desde 1980. Nesse documento é recomendada, igualmente, a redefinição do papel do Estado no financiamento e oferta da educação pública – tendo em vista a busca por novas fontes de recursos por meio da parceria com o setor privado -, a descentralização da administração das políticas sociais e maior eficiência no gasto social. O foco desse documento era a promoção da educação básica, responsável por contribuir para o crescimento econômico, para o aumento da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, para a redução da pobreza (SHIROMA et al., 2007).

As recomendações desses e de outros fóruns e documentos promovidos por organismos multilaterais foram sendo contextualizadas e reinterpretadas nos eventos e documentos elaborados no Brasil ao longo da década de 1990, todos em consonância com a legitimação do consenso em andamento sobre o papel do Estado nas políticas sociais e sobre a reforma educacional que deveria ser implementada de acordo com a redefinição desse papel.

Um exemplo disso foi o *Fórum Capital-Trabalho* realizado em 1992 na Universidade de São Paulo (USP), o qual reuniu um seleto grupo da sociedade civil que aprovou, na

ocasião, uma *Carta Educação* que sinalizava o diagnóstico do sistema educacional brasileiro e seguia a risca as determinações da Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de favorecer uma transformação que pudessem conjugar conhecimento com produtividade. Outro evento coordenado pelo então Ministério do Trabalho para discutir e traçar estratégias para a elaboração das políticas educacionais em 1995 gerou o documento-base intitulado *Questões críticas da educação brasileira*, o qual buscava claramente, entre outros aspectos, adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional, bem como a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. As estratégias também recomendavam ações desde pré-escola até o ensino superior. No que tange a formação de professores, o documento indicou a necessidade de mecanismos e facilitação do acesso ao ensino superior para os professores que não tivessem esse nível de ensino, reestruturação dos cursos de formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, extinção dos cursos de habilitação em magistério e a criação de escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura (SHIROMA et al., 2007).

As propostas dos referidos eventos e documentos, os quais guardavam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais, foram disseminadas e influenciaram de forma direta alguns dos anteprojatos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitaram durante oito anos no congresso nacional, “prenunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subseqüentes” (SHIROMA et al., 2007, p. 52; 65). Estavam dadas, pois, as condições para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Nesse mesmo período, inúmeros intelectuais apoiaram a reforma educacional que estava sendo delineada. Tal como os eventos; livros e pesquisas sobre o tema buscavam difundir o novo paradigma sobre a redefinição do papel do Estado na elaboração das políticas educacionais e sobre os caminhos que a educação deveria tomar em nosso país, apontando os “desafios da educação para o novo milênio”.

Algumas dessas publicações defendiam, por exemplo, a redução do papel e da participação dos grupos organizados da sociedade civil, em particular da classe docente, na elaboração das políticas educacionais, alegando que o corporativismo dos professores “concorria para a má qualidade do ensino”. Da mesma forma, consideravam que a recuperação do salário real dos professores deveria ocorrer de modo “menos formalista”, levando em consideração o desempenho dos alunos (SHIROMA et al., 2007, p. 69). Com

isso, a carreira docente ficaria condicionada ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e internacionais que se consolidavam e se ampliavam nessa mesma década, o que acarretaria grande responsabilidade ao professor (e exclusivamente ao professor) sobre o sucesso ou fracasso dos alunos, da escola e do sistema.

Na esteira da difusão desse consenso, a formação docente também foi o foco das atenções. No evento internacional promovido pela UNESCO e organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), a formação de professores foi alvo de algumas críticas pela então secretária de Política Educacional do MEC, Eunice Durham, hoje dirigente do NUPES. Para Durham, as licenciaturas no país estavam falidas no âmbito das universidades que, segundo ela, não realizavam a devida integração do conhecimento com o trabalho ensino-aprendizagem. A partir de então, propôs que o seminário recomendasse que não se restringisse a formação docente à universidade, exaltando a criação de cursos normais superiores em institutos de educação para a formação de professores (SHIROMA et al., 2007).

Nesse mesmo período, o BM apresentava em seus documentos uma clara defesa à criação dos Institutos Superiores de Educação, não a partir de uma oferta exclusiva do setor público, mas também para sua abertura como uma área de negócios ao setor privado. Defendia-se a diversificação das instituições com formação profissional e técnica de curta duração – incluindo as instituições privadas, consideradas menos onerosas, mais atrativas para os alunos e que satisfazem a demanda social – e a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas – por exemplo, com a participação dos estudantes nos gastos. A preocupação com a economia dos gastos por parte do setor público está sempre presente nos discursos e documentos, de forma a obrigar os países-alvo da reforma a manter reservas capazes de garantir o pagamento de suas dívidas. Para essa entidade, os cursos pós-secundários deveriam ser elevados à categoria de nível superior e destinar-se aos mais pobres, sendo pagos e oferecidos pelo setor privado. Com isso, o BM reforçava a necessidade de oferecimento de diferentes modalidades de ensino em um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa, as quais estariam incumbidas de atender a elite intelectual dos países e desenvolver projetos com o intuito de acelerar seu desenvolvimento econômico e a competitividade das empresas (MINTO, 2002; SIQUEIRA, 2004). Em um dos documentos apresentados por esse organismo que busca justificar a reforma educacional nos países em desenvolvimento, essas ideias se apresentam explícitas: “los programas más extensos de

educación humanista no son para todos, ni siquiera para la mayoría de los estudiantes, sino para los más inteligentes y motivados; um amplio espectro del resto de los estudiantes podría acceder a programas menos intensivos” (GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD, 2000, p. 100-101).

Como se sabe, a LDB de 1996 contemplou muitas dessas proposições, a despeito da expectativa e defesa contrária dos educadores que almejavam, entre outros aspectos, o equacionamento do problema sobre a formação docente no Brasil. A partir de sua aprovação, acirraram-se os debates em torno da formação dos profissionais da educação. Essa Lei reforçou a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o *locus* preferencial para a formação do professor para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

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

Art. 63. Os **institutos superiores de educação** manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o **curso normal superior**, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de **formação pedagógica** para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em **cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação**, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, grifos nossos).⁸

Como se pode observar, no caso da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, a LDB indica em seu artigo 62 que a formação “deve ocorrer” em nível superior, mas admite no mesmo artigo essa formação em nível médio. No artigo 87, inciso IV parágrafo 4º, essa Lei recomendava que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em

⁸ Com a aprovação da Lei no. 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e da Lei no. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, a nomenclatura “séries” foi substituída por “anos” para o ensino fundamental e médio.

serviço”. A Década da Educação se completou em dezembro de 2006 e tal recomendação não foi atendida em sua totalidade. Para resolver o problema, o governo sancionou a Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera vários artigos da atual LDB, dentre os quais o artigo mencionado, que teve o parágrafo 4º do inciso IV revogado.

A manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE) a favor dos Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores como *locus* de formação docente para a educação básica foi dada pelo Parecer CNE/CES no. 970/99, de 09 de Novembro de 1999. Em dezembro do mesmo ano foi publicado e homologado o Decreto no. 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Nele, o Artigo 3º, parágrafo 2º estabelece que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, grifos nossos). Mais tarde, o referido parágrafo foi revogado pelo Decreto no. 3.554, de 2000, o qual estabelece que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, grifos nossos). Sobre os Institutos Superiores de Educação, o Decreto no. 3.276 (BRASIL, 1999) determina que os cursos a formação de professores para atuar em campos específicos do conhecimento poderá ser ministrada tanto por institutos superiores de educação quanto por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas.

Com essas disposições, a configuração da formação de professores em nosso país sinalizou seu consentimento à reforma educacional para a educação básica e expansão do ensino superior (não necessariamente universitário) proposta para a década de 1990, em clara subordinação às recomendações dos organismos internacionais. Como se pode observar, no âmbito da formação docente esse consentimento se caracterizou pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – institutos superiores de educação, cursos normais superiores, cursos especiais e cursos semipresenciais ou à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior no país (FREITAS, 2007). Para Saviani (2008; 2009), ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, os quais proviam uma formação mais aligeirada e mais barata por meio de cursos de curta duração, a LDB acabou

por sinalizar para uma política educacional que tendia, no âmbito da formação docente, a efetuar um nivelamento por baixo.

Nesse novo contexto, as universidades, enquanto *locus* privilegiado de formação docente, foram consideradas inadequadas para a constituição do novo perfil de professor que se pretendia. Embora os documentos e a legislação que autorizam e justificam essas mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os Institutos Superiores de Educação, a estes últimos caberia se dedicar exclusivamente à capacitação docente – entendida como formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender à orientação internacional por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão, próprios da formação universitária (MAZZEU, 2011). Um agravante se refere ao fato de que essa oferta de novos e diversificados cursos de formação ocorreu (e ainda ocorre), principalmente, em instituições privadas de ensino que visavam, justamente, oferecer uma formação mais barata e aligeirada aos professores e futuros professores. De acordo com dados apresentados por Michelotto et al. (2006), no período 1991 a 2004 o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional e o número de matrículas, 311%.

A partir dessa nova estrutura organizacional, que colocou no centro do debate sobre a formação de professores os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, as associações, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum de Defesa da Formação de Professores, se posicionaram contrárias a essas iniciativas, pois consideravam que se tratava de uma reformulação às avessas que desconsiderava as universidades como *locus* de produção de conhecimento e agências responsáveis pela formação de profissionais da educação. A ANFOPE posicionou-se claramente contrária à criação da rede paralela de Institutos Superiores de Educação e defendeu uma formação sobretudo universitária para os docentes, tendo em vista a tríplice missão característica dessa instituição e sua atuação no processo formativo de professores articuladamente em âmbito científico, pedagógico, didático, cultural e político. Essa posição foi enviada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” (INEP) para a elaboração do Plano Nacional de Educação (FREITAS, 1999; SHIROMA et al., 2007).

Todavia, sem considerar esse processo de debate das entidades educacionais sobre a formação docente, o poder executivo, às vésperas de sua discussão no CNE, publicou o já citado Decreto no. 3.276/1999 que impunha, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que “a formação

em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Assim, o curso de Pedagogia deixaria de habilitar para o magistério e se incumbiria de formar apenas o especialista. Também a formação docente em cursos de licenciatura foi afetada, uma vez que este Decreto permitia que os mesmos fossem oferecidos tanto pelas universidades quanto pelos Institutos Superiores de Educação ou por outras formas de instituições superiores, em conformidade com o disposto na LDB.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, veio reforçar os termos do artigo 62 da LDB e do Decreto no. 3.276/1999 sobre a formação do professor da educação básica, afirmando que a formação inicial desses profissionais deveria ser responsabilidade, principalmente, das Instituições de Ensino Superior. Como uma de suas metas, o PNE estabeleceu que, dentro do prazo de um ano após sua aprovação, fossem elaboradas diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo Freitas (2007), estava em curso uma política de formação de professores que buscava oferecer diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dissimulada, sob a concepção de equidade, na qual ao Estado caberia oferecer igualdade de oportunidades em contraposição à igualdade de condições de formação aos diferentes segmentos sociais.

Discordantes dessa política que se delineava, as associações, fóruns, especialistas e entidades educacionais voltaram a se manifestar contra essas decisões legais. Juntamente com a ANFOPE, um conjunto de educadores integrantes de outras entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de Estudos Direito e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, provocaram novos debates acerca da formação dos profissionais da educação, a fim de construir e encaminharem propostas de Diretrizes curriculares para a Formação de Professores ao CNE (CAMPOS, 2004).

A despeito dos debates realizados por essas entidades, foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores e, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em

cursos de licenciatura e de graduação plena – Resolução CNE/CP nº 1/2002. Seguida dessas Diretrizes, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. O primeiro documento, considerando que os aspectos relacionados aos investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização da carreira docente, etc.) deveriam ser discutidos em outras circunstâncias e por outras instituições, propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos foram confirmados posteriormente pelas DCN.

Tais documentos buscavam, justamente, legitimar o programa de ação do governo sobre a reforma educacional. E, para formar o novo perfil de cidadão produtivo, era preciso reformular os cursos de formação para que pudessem preparar os professores, responsáveis por materializar a reforma e evitar a perda de suas bases fundamentais. Em razão do tipo de sociedade e de formação que concebem e buscam assegurar, essas diretrizes apresentam em seus textos as competências que reforçam, antes de tudo, a empregabilidade tanto de professores quanto de alunos.

A respeito dessas “competências” que as diretrizes e currículos nacionais buscam desenvolver nos alunos, Gatti et al. (2011) buscam realizar uma discussão com base em alguns autores que discutem esse conceito e seus prejuízos na formação tanto de professores quanto de estudantes da educação básica. Segundo as autoras, se a educação institucionalizada deve ter como horizonte a formação humana de modo integrado, ela transcende, embora não despreze, as questões ligadas a competências, tais como vêm sendo postas nas políticas públicas atuais. Para as autoras, o discurso em que a questão de competência é analisada subordina a educação somente às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada, camuflando as contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente.

Trata-se de um termo polissêmico e que se presta a proposições em educação as mais contraditórias ou reducionistas, havendo negação da dimensão social e relacional da competência. É importante compreender que a atuação de professores no seu trabalho, em

situações em que determinadas competências são requeridas, se dá em um determinado contexto sociocultural, histórico e relacional interpessoal. Por esses motivos, as situações escolares não devem se desvincular das circunstâncias sociais que as constituem especificamente, uma vez que é justamente com apoio no pressuposto desse sujeito desvinculado de suas circunstâncias que as instituições e as políticas educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professores e como sujeitos. Vale ressaltar que não só processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, mas também os processos de avaliação e carreira docente, as políticas de abono salarial e os prêmios (GATTI et al., 2011).

As mudanças curriculares apresentadas para a formação docente enfatizam uma formação flexível, contínua e que atribui ao professor um protagonismo fundamental, a despeito das condições objetivas de trabalho e de carreira as quais é submetido. Por meio delas busca-se colocar no professor a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, o poder de superá-las. Além disso, volta-se o olhar especialmente sobre os aspectos práticos da formação em detrimento da formação teórica, política, crítica e ampla sobre a realidade e as condições educacionais no interior da prática social. Trata-se, portanto, de ideias que se encontram em fina sintonia com os rumos da reforma educacional empreendida pelos organismos multilaterais. Segundo SHIROMA et al. (2007),

Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como aliás recomenda o Relatório Delors. [...] Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma. Eclodem como pedra de toque da reforma as mudanças curriculares (SHIROMA et al., 2007, p. 82).

No mesmo período em que essas disposições normativas referentes ao currículo de formação docente eram elaboradas, o BM, tendo em vista ampliar o nível de proficiência dos alunos no ensino fundamental e médio, sugeria aumentar a quantidade de alunos por professor. A ideia central era a de aumentar a eficiência da educação, ou seja, a de formar mais com o menor tempo e recurso necessário – educar para produzir mais e melhor. Essa ideia penetrava no cenário educacional brasileiro em um período em que as estatísticas sobre

a formação docente continuavam apresentando sérios revezes. De acordo com dados apresentados por Shiroma et al. (2007), nos anos finais da década de 1990 e início de 2000, muitos professores não possuíam formação mínima para atuar no nível de ensino em que lecionavam, sendo que cerca de 45 mil docentes portadores do antigo diploma de segundo grau completo atuavam no ensino médio. Segundo dados do MEC/INEP de 1998, nesse mesmo período, cerca de 100 mil professores possuíam apenas o primeiro grau completo, dentre os quais a maior parte era de professores alfabetizadores.

Com dados tão alarmantes sobre o déficit da formação docente no país, e ciente de que os Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores por si só não seriam suficientes para atender a crescente demanda de formação de professores no país (inclusive daqueles que já atuavam na educação básica sem a formação mínima exigida), o governo colocou em ação nos anos subsequentes programas de formação, especialmente voltados à formação em exercício e as novas tecnologias, tendo como público-alvo docentes de escolas públicas que concluíram o ensino fundamental, mas que não possuem habilitação para o magistério. Esses programas tinham como base as indicações apresentadas pelas entidades internacionais para o delineamento da política educacional. Como destaca Freitas (2007), trata-se de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos e/ou em exercício, em cooperação com os sistemas de ensino.

Situam-se nessa perspectiva, por exemplo, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tais como o de *Formação de Professores em Exercício* (Proformação) – iniciado em 1997 e finalizado em 2004, era desenvolvido na modalidade à distância com duração de dois anos e tinha por objetivo habilitar professores do ensino fundamental sem a titulação mínima legalmente exigida -; o *Pró-Infantil* – iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes -; e o *Pró-Letramento* – no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação (FREITAS, 2007).

Além desses, podemos citar outros exemplos, tais como o *Programa de Educação Continuada* (PEC) – Formação Universitária – desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais de educação e universidades com o objetivo de oferecer formação universitária aos docentes com habilitação em magistério de nível médio -; o *PEC dos Municípios* – dirigido a

professores em exercício da educação infantil e ensino fundamental, com formação em nível médio ou que não tenham licenciatura plena -; a *Pedagogia Cidadã* – com início em 2003, foi desenvolvido pela UNESP em parceria com diversas prefeituras do Estado de São Paulo e com a Secretaria de Estado da Educação visando oferecer o curso de Pedagogia à distância para professores da rede municipal de ensino que não possuíam essa formação -; e o *Projeto Veredas* – com início em 2002 e desenvolvido na modalidade à distância, era destinado a professores do ensino fundamental em exercício das redes públicas estadual e municipal de Minas Gerais pela iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, visando oferecer curso normal de formação superior. Tratava-se, portanto, de cursos distintos de uma graduação que eram destinados a professores em exercício que não possuíam a formação mínima exigida para a atuação docente. Com essas ações o governo buscava diminuir a carência de professores formados e atender a demanda de formação mínima exigida pela legislação no país.

Visando proporcionar mais “oportunidades” de formação aos professores, outros cursos e programas começaram também a ser oferecidos pela iniciativa privada, em diferentes níveis e modalidades. Afinal, em um Estado onde as políticas públicas não são necessariamente estatais, a iniciativa privada também é convocada a compartilhar da responsabilidade sobre a formação dos professores, os quais são chamados a investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação que, nem sempre, se encontra na esfera pública. Como apontam Shiroma et al. (2007):

A política de mercantilização do ensino conta, ademais, com outro elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção “por competência”, avaliada com base em produtividade e certificações, aumenta o “desejo” e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram nas instituições públicas de ensino, procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão (SHIROMA et al., 2007, p. 99-100).

Para as autoras, o discurso dado pelas agências internacionais parece não se ajustar à realidade educacional brasileira. Dentre as contradições apresentadas está a alegada preocupação com a qualidade do ensino que se confronta com a recomendação do aumento de número de alunos por professor, pagando à categoria salários indignos e, ao mesmo tempo, reclamando dela novas qualificações e competências que sugerem apenas gratificações por

desempenho. Além disso, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de profissionalização do professor, retira sua formação inicial da universidade.

Em um trabalho que busca apresentar uma discussão sobre a relação entre a política da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a formação docente, Maués (2011) faz uma análise de quatro documentos elaborados por essa organização na primeira década do século XXI e que dizem respeito, diretamente, a reforma educacional que se busca implementar e consolidar nos países considerados em desenvolvimento e a consequente reformulação dos processos de formação docente, necessária para se adequar ao novo tipo de cidadão que se pretende formar para a então “sociedade do conhecimento”. Ao apreciar esses documentos, a autora discute também a relação de dependência entre as gratificações dadas ao professor ao longo de sua carreira e as avaliações nacionais e internacionais de desempenho dos estudantes.

Dentre os vários instrumentos de regulação da reforma utilizados pela OCDE está o *Programme for International Student Assessment (Pisa)*⁹, uma iniciativa internacional de avaliação aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Este programa tem como objetivo produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da performance exigida pela “sociedade do conhecimento”. Em função do desempenho dos estudantes no exame, a OCDE tem feito algumas análises e indicado aos países participantes da avaliação soluções para seus problemas, sendo que em geral a ênfase tem recaído na formação dos professores, os quais são considerados por esse e outros organismos multilaterais internacionais os responsáveis pelos bons e maus resultados alcançados pelos alunos nas avaliações de desempenho. Um exemplo é o relatório do Pisa do ano de 2000, o qual indica que a metade dos países participantes do exame apresentaram resultados que mostram que os jovens tiveram sua aprendizagem prejudicada em função da falta ou da inadequação de professores (MAUÉS, 2011).

⁹ Criado no ano de 1997, o programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 20 outubro de 2013.

Nessa lógica, o docente passa a ter a obrigação de atingir os resultados desejados pelas avaliações externas, sob pena de que a instituição ao qual está vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização. Essa questão da obrigação de resultados em educação faz com que os próprios cursos e programas de formação tenham as avaliações externas como parâmetros para o desenvolvimento de competências profissionais nos professores e futuros professores, a fim de que possam, em sala de aula, atingir os resultados esperados com os alunos.

No Brasil, essa lógica teve como resultado a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no rendimento do aluno que é submetido a testes de larga escala e em taxas de aprovação. Seu propósito consiste em combinar as evidências de rendimento dos alunos à capacidade da escola de manter o conjunto do alunado estudando e com bom aproveitamento nas avaliações. O programa estabelece ainda metas de rendimento e estipula que até 2021 os estudantes das escolas brasileiras atinjam os padrões de desempenho apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, tendo como base os resultados do Pisa. Para Gatti et al., (2011), o Ideb apresenta, desse modo, uma tarefa às redes estaduais e municipais, diretamente responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da educação básica: a obrigação de se empenharem para que todos aprendam aquilo que a prova mede, ou seja, a obrigação de alcançarem resultados baseados em indicadores padronizados de rendimento, o que induz tais redes a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade. Nessa perspectiva, “o grande desafio da educação no país – a melhoria da qualidade do ensino – tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb” (GATTI et al., 2011, p. 41). Com isso, a instituição do Ideb têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no âmbito nacional e nas políticas de formação docente.

Dando seguimento a essa lógica, a OCDE deu início a um exame sobre a política de formação docente dos países participantes, tendo em vista elaborar estratégias para atrair, formar, recrutar e manter professores no magistério. Nas recomendações apresentados pelo documento elaborado são indicadas as competências que um professor deve possuir para o bom desenvolvimento do ensino e qualidade da educação. Diante dos dados sobre o elevado

número de professores que se aposentariam e da necessidade de novos professores para assumir o magistério na educação básica, a OCDE recomendou algumas estratégias: abaixar o nível de exigência de recrutamento; designar pessoal não qualificado para ministrar determinadas disciplinas; aumentar o número de horas de trabalho dos professores e aumentar o número de alunos por turma. Além dessas estratégias, a OCDE recomenda a valorização e o aprimoramento da iniciação e do desenvolvimento docente ao longo da carreira profissional em detrimento do aumento da duração da formação inicial (MAUÉS, 2011, FERREIRA, 2011). Essas recomendações estão presentes nas políticas de vários países, inclusive no Brasil, apesar da resistência dos movimentos sociais e de algumas entidades acadêmicas. Trata-se de ações compensatórias que, longe de solucionar o problema da falta de professores, agravam ainda mais a formação, as condições de trabalho docente e a inserção e permanência dos professores na profissão.

Outra política sugerida pela OCDE se refere à remuneração docente, o que não implicaria em aumento salarial, uma vez que, de acordo com o relatório da organização, o salário é o último aspecto a ser observado por quem decide ou não escolher a docência, sendo os principais a estabilidade no emprego, o tempo livre para o planejamento do trabalho e as relações que se estabelecem no interior das escolas. Visando solucionar o problema sobre as condições de trabalho docente, o relatório propõe tornar os contratos mais flexíveis, permitindo ao professor também trabalhar em outras empresas (MAUÉS, 2011). Essa mesma recomendação foi apresentada no Relatório Delors em meados da década de 1990, o qual propõe que os professores exerçam outras profissões além da docência. Isso retira do professor a dedicação exclusiva ao seu trabalho e o vínculo com apenas uma instituição de ensino e, como consequência, prejudica o desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que, para complementar sua renda, muitas vezes precisa lecionar em várias escolas diferentes ou mesmo praticar outra atividade não relacionada ao magistério.

Sobre a formação inicial dos professores, o documento da OCDE revela uma preocupação sobre o perfil docente que deve ser formado tendo em vista o perfil de aluno que se almeja para o novo modelo social produtivo. Segundo o documento, esse procedimento é fundamental para orientar como deve se constituir a formação inicial e continuada, a certificação e o sistema de promoção dos professores. Mas esses conhecimentos devem se basear nos objetivos que os alunos devem atingir ao longo da escolaridade, ou seja, nos conhecimentos e habilidades avaliadas pelos exames internos e externos. O mesmo relatório,

a exemplo dos demais documentos já produzidos pelas organizações internacionais e adotados pelos diferentes países, apresenta a importância de programas especiais de formação para aquelas pessoas que possuem formação inicial de nível superior, mas não são licenciadas, ou àquelas que já atuam como professores de uma disciplina específica, mas não possuem formação inicial na área em que lecionam (MAUÉS, 2011; FERREIRA, 2011). No Brasil, temos como exemplo de ações dessa natureza o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor surge como decorrência do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, no qual se afirma que a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores. A regulação desta ênfase na formação de professores pode ser observada, também, nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado simultaneamente ao PDE pelo Decreto no. 6.094, e no Plano de Ações Articuladas (PAR), também implementado a partir do PDE e que contém os diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Como resultado dessa política, foi instituído o Parfor em caráter emergencial para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto no. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), o qual determina a criação, pela CAPES, de cursos de licenciatura ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica. Tendo em vista a existência de professores sem licenciatura que atuam na educação básica, esse programa tem por objetivo habilitar esses profissionais para o magistério, bem como aqueles possuem graduação em diferentes áreas do conhecimento e desejam lecionar na educação básica. De acordo com a Portaria Normativa no. 09, de 30 de Junho de 2009, cabe ao Parfor “ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de dezembro de 1996” (BRASIL, 2009b). Trata-se, mais uma vez, de um exemplo de estratégia compensatória e de uma via paralela de formação criada pelo Estado para suprir a carência de professores de diferentes áreas no país.

Em face dessa carência, e dando continuidade à reforma educacional que se consolidava, uma comissão especial instituída pelo MEC/CNE elaborou no ano de 2007 um relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” que traz uma compilação de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), pela Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela OCDE. O déficit apresentado pelo relatório naquele ano era de 479.906 professores para as séries finais do ensino fundamental e de 246.085 professores para o médio. Para esse último nível, a maior carência estava localizada nas disciplinas de Física, Química e Matemática. Seria preciso, portanto, cobrir cerca de 746 mil postos de trabalho docente no país. Todavia, o mesmo documento apresenta dados alarmantes sobre a formação de professores, especialmente nessas áreas, mostrando a grande evasão existente nesses cursos e o baixo número de professores formados por essas licenciaturas (BRASIL, 2007).

Tendo como base esse quadro, o relatório apresenta algumas “soluções emergenciais” para o atendimento da necessidade de professores para a educação básica, tais como o retardamento das aposentadorias dos professores de ensino médio – por meio de incentivos fiscais ou financeiros -; o incentivo para professores aposentados voltarem a dar aulas nas disciplinas mais deficitárias; a criação de bolsas de estudos para alunos egressos de escolas públicas cursarem licenciatura na rede privada, nos moldes do Programa Universidade para Todos (Prouni); a contratação de profissionais liberais (engenheiros, biólogos, agrônomos, etc.) como docentes da educação básica; o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes por meio de bolsas de iniciação à docência; a contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e o uso complementar das telessalas para o ensino das disciplinas do ensino médio (BRASIL, 2007). Mais uma vez, eram elaboradas metas compensatórias, de caráter minimalista e imediatista e que não indicam, de fato, uma preocupação com a formação ou a valorização da profissão e carreira docente no país. De acordo com Freitas (2007), a escassez de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, não pode ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial, mas sim como um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Para a autora, ao invés de equacionar o problema da falta de professores para educação básica na direção de uma política de valorização da formação dos professores, as alternativas apresentadas pelo relatório podem contribuir para o aprofundamento do quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

Como se pode observar, as recomendações da OCDE e demais entidades internacionais foram adotadas e se seguem até os dias atuais no Brasil. Dentre os cursos e

programas já citados anteriormente, alguns foram mantidos e novos foram criados, tendo em vista justamente atender aos objetivos sinalizados por essas entidades para solucionar o problema da formação docente: formar em serviço para habilitar professores leigos ou sem a formação mínima exigida, especialmente por meio de cursos e programas de curta duração; criar estratégias de atendimento da demanda de cobertura docente no país; elaborar/manter programas que facilitem o acesso às licenciaturas (inclusive de pessoas vindas de outras carreiras); incentivar iniciativas de reformulação do currículo das licenciaturas; elaborar programas que visem manter os estudantes nas licenciaturas; elaborar estratégias inovadoras para o melhor desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais.

Dentre os programas relacionados especificamente à formação docente e ao acesso às licenciaturas desenvolvido no Brasil, podemos citar alguns exemplos: o *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* – criado em 2007 no âmbito da UAB, visa oferecer cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial a professores das redes públicas de ensino -; o *Programa Nacional de Tecnologia Educacional* (ProInfo) com início em 2007¹⁰, visa integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas, à oferta de cursos de formação continuada a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, bem como a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional -; o *Projeto Gestor* – Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – iniciado em 2006, é desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica -; o *Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (PIQDTEC) – com início em 2006, fomenta a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o

¹⁰ O ProInfo, inicialmente denominado de *Programa Nacional de Informática na Educação*, foi criado pelo Ministério da Educação pela Portaria no. 522, de 09 de abril de 1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser denominado *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em 14/07/2014.

intuito de melhorar a titulação dos servidores dessa Rede -; o *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior* – FIES – destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior -; o *Prouni* – concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior, incluindo professores da rede pública de ensino do quadro permanente que não possuem licenciatura -; o programa *Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos* – desde 2007, é destinado aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional -; o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo* (Procampo), com início em 2007, visa o apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em regime de alternância nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais -; *Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais* (Prolind) – Educação Indígena – oferecido desde 2005 em regime de alternância, objetiva apoiar a formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio -; o programa *Rede UAB de Educação para a Diversidade* -; com início em 2008, visa ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores da Educação Básica visando à qualificação desses profissionais para a inserção das temáticas da diversidade no cotidiano escolar -; *Programa Novos Talentos* – fomenta atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica e visa articular programas de pós-graduação e escolas públicas, tendo em vista aprimorar alunos e docentes e disseminar inovação e o uso do método científico na educação básica¹¹.

Com esses e outros programas, o país busca, ao mesmo tempo, suprir a necessidade de formação de professores para a educação básica e delinear uma política de formação docente que adéque a formação e a atuação do professor ao novo modelo de sociedade que se busca estabelecer, em consonância com as exigências internacionais. Essa necessidade em suprir a demanda por formação docente foi intensificada com a aprovação da Emenda Constitucional

¹¹ Mais informação sobre esses programas podem ser obtidas no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>.

n. 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federativa do Brasil. Tal Emenda prevê a universalização do ensino de quatro a dezessete anos, tornando o ensino médio obrigatório. Com essa ampliação da obrigatoriedade seria necessária a contratação de mais professores para atuação na educação básica.

Além dos programas de formação já citados, podemos destacar alguns outros em desenvolvimento. Um deles é o *Programa de Consolidação das Licenciaturas* (Prodocência), criado em 2006 e que tem como base legal as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica. De acordo com o MEC, o programa tem por objetivo ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores por meio de fomento à inovação e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores, bem como o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e de metodologias inovadoras para os cursos. Sua prioridade são os cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Com esse programa, o governo conclama os professores do ensino superior a pensarem novos caminhos, estratégias e desenhos curriculares para formação dos licenciados, futuros professores.

Outro exemplo é o programa UAB, um sistema integrado por universidades públicas criado em 2006 pelo Decreto no. 5.800/2006 que, por meio de uma parceria entre as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras, oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. De acordo com o MEC, o público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados.

Na mesma linha dessas propostas, tendo como objetivo geral a melhoria da formação inicial dos professores para atuarem na educação básica, foi criado pelo governo federal o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência* (PIBID), com seu primeiro lançamento no ano de 2007. Por ser objeto de estudo dessa pesquisa, este programa será mais bem discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil

Visando contextualizar a temática e situar o objeto de estudo, apresentamos neste capítulo a legislação que fundamenta o PIBID no âmbito da Política Nacional de Formação Docente, bem como suas características e objetivos para a formação de professores e futuros professores da educação básica. Considerando as finalidades apresentadas por esse Programa, realizamos também uma análise das mesmas à luz da literatura que discute o papel e o sentido da formação no desenvolvimento e na prática profissional dos educadores e futuros educadores, com vistas a subsidiar nossa discussão sobre o papel do PIBID nesse processo de formação. Outrossim, tendo em vista que essa pesquisa tem como foco o PIBID da UTFPR, apresentamos um breve histórico dessa Universidade e os principais objetivos do Programa em âmbito institucional e também em suas diferentes áreas nos subprojetos dos diferentes *campi* que compõem essa IES, especialmente naqueles em que a pesquisa foi realizada.

2.1. Os dispositivos legais que fundamentam e regulam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

No ano de 2007, o MEC modificou as atribuições e a estrutura organizacional da CAPES pela Lei no. 11.502/2007¹², regulamentada pelo Decreto no. 6.316/2007 e, mais tarde, pelo Decreto no. 7.692 de 2012 (BRASIL, 2012a), que revoga o anterior. De acordo com essa Lei, a CAPES passa a assumir, além de suas atribuições relacionadas ao ensino superior e a pós-graduação, a responsabilidade sobre a formulação de políticas e sobre o desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica, subsidiando o MEC na estruturação de um sistema nacional de formação de professores. A referida Lei apresenta as atribuições da CAPES para a educação básica e para o ensino superior. No que se refere à educação básica, a Lei dispõe, em seu artigo 2º, parágrafo 2º:

¹² Essa Lei modifica as atribuições e a estrutura organizacional da CAPES de que trata a Lei no 8.405, de 09 de janeiro de 1992; e altera as Leis no. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior **públicas ou privadas**, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á **preferência ao ensino presencial**, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de **educação a distância** (BRASIL, 2007, s/p, grifos nossos).

Como podemos observar, a Lei no. 11.502/2007 (BRASIL, 2007a) reforça a importância da relação público-privado para o desenvolvimento da formação docente, em conformidade com os princípios da reforma educacional iniciada na década de 1990. Além disso, a educação a distância é colocada como alternativa central na formação docente, especialmente em processos de formação contínua, o que mantém o caráter imediatista atribuído historicamente à formação continuada e em serviço em nosso país.

Além das atribuições citadas, cabe ainda a “nova” CAPES, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com as IES, articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais em serviço do magistério da educação básica, elaborar programas de atuação setorial ou regional de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica, acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo INEP, promover e apoiar estudos, pesquisas e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério e, por fim, manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2012a). Para o exercício das novas funções, a CAPES conta com o apoio do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e com a Diretoria da Educação a Distância e Diretoria da Educação Presencial, agregadas à sua estrutura organizacional.

Como apontam Gatti et al. (2011), tem sido grandes as responsabilidades e complexos os desafios enfrentados pela CAPES em suas novas atribuições, órgão do MEC que tem conduzido a política de pós-graduação no país há várias décadas, mas sem tradição de trabalho junto aos cursos de graduação e à educação básica, antes de responsabilidade das Secretarias da Educação Básica, da Educação Superior e da Educação a Distância do próprio MEC.

Considerando suas novas responsabilidades, a CAPES tem criado e subsidiado ações e programas junto ao MEC voltados à formação docente em nível superior. Dentre as ações voltadas à formação inicial de professores para a educação básica está o PIBID, disposto no âmbito do MEC, da CAPES e do FNDE pela Portaria Normativa no. 38, de 12 de dezembro de 2007, com base na referida Lei que atribui a CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica. De acordo essa Portaria, o PIBID surge com o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes das IES federais de educação superior e preparar a formação de docentes nesse nível, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007b).

A Portaria Normativa no. 38/2007 priorizava determinados cursos de licenciatura e áreas específicas do conhecimento para o desenvolvimento do Programa. Para a formação de professores para o ensino médio, priorizavam-se as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, nessa ordem, tendo em vista a escassez de professores dessas áreas do conhecimento na educação básica – especialmente nas três primeiras áreas –, a baixa procura por essas licenciaturas e o desempenho dos alunos do ensino médio nessas disciplinas, conforme dados apresentados pelo Relatório do CNE de 2007 e discutidos no capítulo anterior. Para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental, dão-se ênfase as licenciaturas em Ciências e Matemática e, de forma complementar, as licenciaturas em Letras (língua portuguesa), em Educação Musical e Artística e demais licenciaturas, especificadas no documento.

É interessante notar, portanto, o foco dado pela referida Portaria aos cursos da área de ciências exatas e ciências da natureza, em clara sintonia com os dados apresentados pelo Relatório do CNE do mesmo ano e com suas estratégias de solução para o déficit de formação docente nessas áreas do conhecimento. Isso deixou – em certa medida – em segundo plano a atuação do PIBID na formação de professores para as disciplinas que contemplam conhecimentos igualmente importantes para a formação dos alunos da educação básica como, por exemplo, filosofia, sociologia, história e geografia, abrangidas pela área de ciências

humanas. Da mesma forma, o curso de Pedagogia, responsável, atualmente, por formar o professor polivalente responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental, não foi mencionado na Portaria Normativa no. 38/2007.

De acordo com a Portaria no. 38/2007, o PIBID deveria ser desenvolvido apenas em instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura. Em decorrência, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em dezembro do mesmo ano a primeira Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE no. 01/2007 para a apresentação de propostas de projetos pelas IES federais para o desenvolvimento do PIBID. Segundo o Edital, as propostas deveriam contemplar, entre outros aspectos, um professor coordenador por área do conhecimento, 30 bolsistas de iniciação à docência por área do conhecimento e um professor supervisor por escola da rede pública conveniada (BRASIL, 2007). A partir deste primeiro Edital, 23 IES foram contempladas com o PIBID¹³.

Dando continuidade à política de fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, foi instituída, por meio do Decreto no. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O referido Decreto apresenta os doze princípios que devem fundamentar a Política Nacional de Formação Docente, dentre os quais podemos destacar: a colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política, articulada entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. O Documento dispõe também sobre objetivos da Política, em consonância com os princípios apresentados. Um dos objetivos se refere à promoção da integração entre a educação básica e a formação inicial docente (BRASIL, 2009a), uma das metas traçadas também pelo PIBID.

¹³ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Projetos_Aprovados-PIBID_1Publicacao.pdf>. Acesso em 14/09/2014.

Segundo o disposto no Decreto no. 6.755/2009, os objetivos da Política Nacional de Formação devem ser alcançados por intermédio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações e programas específicos do MEC. Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

À semelhança da Lei no. 11.502/2007, o Decreto no. 6.755/2009 recomenda que a formação inicial seja realizada preferencialmente em cursos presenciais, conjugados com tecnologias da informação e comunicação, e a formação continuada, pela modalidade à distância.

Dentro dessa política de formação de professores destacam-se também as iniciativas de iniciação à docência que devem ser incentivadas pela CAPES para a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. De acordo com o Decreto no. 6.755/2009, esses programas devem prever, entre outros aspectos, “a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica” e “a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública” (BRASIL, 2009a, Art. 10º).

Com consonância com os novos dispositivos, foi publicada nova Portaria (Portaria no. 122 de 16 de setembro de 2009) que dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES, com base na Lei no. 11.502/2007, na Resolução no. 22, de 24 de abril de 2009 – que delega competência a CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do PIBID – e considerando o disposto na Portaria no. 9, de 30 de junho de 2009 – que institui o Parfor no âmbito do MEC. Em relação à Portaria anterior, trata-se de um documento mais bem detalhado sobre o Programa, suas finalidades, seu financiamento, suas características e sobre as responsabilidades de cada bolsista participante.

A Portaria no. 122/2009, em seu Art. 1º, instituía como finalidade do PIBID o apoio à iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009c). Assim, o PIBID foi ampliado também às instituições públicas estaduais e estendido, também, a outras licenciaturas e áreas do conhecimento, dessa vez mais bem especificadas. A partir dessa referida Portaria, outros cursos de licenciatura, tais como Filosofia, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia foram contemplados para a atuação no ensino médio. Para o ensino fundamental foram incluídos os cursos de licenciatura em Pedagogia – com destaque para a prática em classes de alfabetização – e a licenciatura em Educação artística e musical. De forma complementar, destacam-se as licenciaturas em Letras – Língua estrangeira, licenciaturas interculturais (como, por exemplo, formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

No mesmo ano, ainda em setembro de 2009, foi publicado pela CAPES o Edital no. 02/2009 para o recebimento de propostas contendo projetos de iniciação à docência submetidas pelas IES públicas, federais e estaduais, com todas as normas que deveriam ser obedecidas de acordo com a Portaria até então vigente. De acordo com este Edital, poderiam ser contemplados até seis subprojetos por IES proponente e, caso tal montante não fosse alcançado na primeira seleção, os recursos restantes poderiam ser redistribuídos as IES que apresentassem subprojetos complementares (BRASIL, 2009d). A partir deste segundo Edital, 66 IES tiveram seus Projetos Institucionais e Subprojetos aprovados e 23 IES, além desses, também seus subprojetos complementares, totalizando 89 IES contempladas¹⁴, o que corresponde a um aumento de 287% em relação ao Edital anterior.

A Portaria no. 122 foi revogada no dia 9 de abril de 2010 pela Portaria no. 72/2010 que, contemplando todas as modificações trazidas pela Portaria anterior, ainda estende o PIBID às IES públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, abrindo caminho, portanto, à parceria entre os setores público e privado. Além disso, a Portaria no. 72/2010 inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como

¹⁴ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Resultado_PIBID2009_Edital_02.pdf>. Acesso em 14/09/2014.

prioridade dentro dos cursos de Pedagogia, além de formação de professores para a educação infantil.

No mesmo mês em que essa Portaria entrou em vigor foi publicado um Edital (Edital no. 18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. Pág. 18 de 13/04/2010) para submissão de propostas pelas instituições públicas municipais e pelas IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. De acordo com este Edital, cada projeto institucional poderia apresentar apenas um subprojeto por licenciatura. Em caso de instituições *multicampi*, poderia haver mais de um subprojeto de uma mesma área do conhecimento, desde que as licenciaturas fossem localizadas em *campi* diferentes. Com este Edital, mais 31 instituições foram contempladas pela CAPES com o PIBID¹⁵, totalizando, assim, no ano de 2010, 120 IES públicas federais, estaduais e municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos.

Em 25 de junho de 2010, foi publicado no DOU nº 120 o Decreto no. 7.219 de 24 de Junho de 2010 (BRASIL, 2010a) que, como instrumento legal, substitui as Portarias anteriores e institucionaliza o PIBID, apresentando suas finalidades, os sujeitos a quem se destina, as modalidades de bolsa a serem oferecidas, os critérios para a participação de IES no Programa, as disposições sobre a publicação de editais, as funções das instituições participantes, os níveis de ensino abrangidos pelo programa e as responsabilidades da CAPES para a criação de regulamentos próprios para o desenvolvimento do PIBID. No mesmo ano, em 30 de dezembro, foi aprovada pelo então Presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, a Portaria no. 260/2010 (BRASIL, 2010b), que aprova as normas do Programa. Essa Portaria apresenta normas gerais sobre o programa, focando-se especialmente nos procedimentos técnicos para a submissão de projetos pelas IES e nos itens que devem ser respeitados por essas instituições para a aprovação de suas propostas. Esse documento também dispõe sobre os objetivos do PIBID, as modalidades de bolsas, os critérios de custeio e a avaliação das propostas, entre outros aspectos.

No mesmo ano, em 22 de outubro, foi lançado o Edital Conjunto CAPES/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECADI, Prolind e Procampo. Poderiam participar desse Edital apenas instituições públicas, universidades e centros universitários

¹⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/ResultadoEdital_PIBID_040610.pdf>; <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/ResultadoDosRecursos_30jun10_PIBID.pdf>. Acesso em 14/09/2014.

comunitários, confessionais e filantrópicos sem fins econômicos que desenvolvessem os projetos do Prolind e Procampo, aprovados pela SECADI. De acordo com esse Edital, as propostas deveriam levar em consideração as especificidades da formação para a diversidade e das escolas situadas em comunidades indígenas e do campo, harmonizando essas realidades aos objetivos estabelecidos para o PIBID. Em conformidade com as normas gerais do Programa, cada instituição poderia apresentar um único projeto institucional, podendo, ainda, ser apresentados subprojetos distintos no âmbito do Prolind e do Procampo para quatro áreas de licenciatura: Línguas/Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico. A partir desse Edital, 21 IES foram contempladas pela CAPES com o PIBID Diversidade¹⁶, totalizando, juntamente com o PIBID, 141 instituições em todo o Brasil.

Em 2011, mais um Edital foi aberto pela CAPES (Edital no. 001/2011/CAPES), destinado a todas as IES públicas que estivessem interessadas em submeter propostas contendo projetos de iniciação à docência a serem apoiados no âmbito do PIBID, bem como àquelas que, já possuindo projetos e subprojetos aprovados, tivessem interesse em alterar o projeto vigente (por exemplo, ampliando-o com novos subprojetos). A partir deste Edital, 104 projetos foram aprovados (entre propostas novas e de ajuste)¹⁷.

No ano seguinte, em março de 2012, foi lançado o Edital PIBID 11/2012, também destinado as IES públicas que tivessem interesse em enviar novas propostas e àquelas que optassem por alterar o projeto institucional vigente. Diferentemente dos editais anteriores que estabeleciam o prazo de 24 meses para o desenvolvimento do projeto, o Edital PIBID 11/2012 estabeleceu o prazo máximo de um ano para aos projetos aprovados, com vigência final para 31 de julho de 2013. De acordo com o documento, os projetos poderiam ser prorrogados uma única vez por até 12 meses, a critério da CAPES (BRASIL, 2012b). Com este Edital, 262 projetos (novos ou de ajuste) foram aprovados. De acordo o sítio eletrônico da CAPES¹⁸, participavam do PIBID, até o ano de 2013, 195 IES de todo o país que desenvolviam 288¹⁹

¹⁶ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Resultado_Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade.pdf>. Acesso em: 14/09/2014.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 14/09/2014

¹⁸ Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em 24 de agosto de 2013.

¹⁹ PIBID e PIBID Diversidade.

projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica.

No dia 04 de abril de 2013 foi aprovada a Lei no. 12.796 (BRASIL, 2013a) que altera alguns artigos da LDB (Lei no. 9.394/1996) e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. Dentre as várias modificações trazidas por essa Lei está a inclusão do PIBID na atual LDB em seu artigo 62, parágrafo 5º:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013a).

Vê-se, portanto, uma preocupação em implantar nos termos da Lei o processo de iniciação à docência como parte constituinte da formação do futuro professor da educação básica nas licenciaturas, sinalizando, ao menos em partes, sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais.

No mesmo ano, em 18 de julho, a Portaria no. 260/2010 foi revogada pela Portaria no. 96/2013 (BRASIL, 2013b), que aprova o Regulamento do PIBID. Essa última encontra-se atualmente em vigor. Com base nas normas gerais apresentadas pela Portaria que a antecede, e tendo como bases legais a Lei no. 9.394/1996, a Lei no. 12.796/2013 e o Decreto no. 7.219/2010, a Portaria no. 96/2013 apresenta detalhadamente as finalidades técnicas e administrativo-pedagógicas do Programa, alterando e acrescentando algumas das normas apresentadas pela Portaria anteriormente em vigor. Devido à alteração da Portaria, os Projetos aprovados no Edital PIBID 11/2012 tiveram seu prazo de desenvolvimento estendidos até dezembro de 2013, momento em que todas as IES contempladas com o PIBID até o momento e aquelas que estivessem interessadas em aderir ao Programa deveriam submeter a CAPES suas propostas para início em 2014.

De acordo com o Decreto no. 7.219/2010 e com a nova Portaria no. 96/2013 que regulamenta o Programa, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010a). Além do incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica, tem por objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes

oportunidades de “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”, “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010a, artigo 3º, incisos IV, V e VI).

Diferentemente da Portaria no. 260/2010, a Portaria no. 96/2013 estabelece como um dos objetivos do PIBID, além dos já propostos pela Portaria anterior, “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013b). Além disso, a nova Portaria estabelece que o Programa deva abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, dando foco não apenas ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, mas, igualmente, ao conhecimento do contexto escolar e dos diferentes espaços escolares, bem como à participação nas atividades de planejamento e à leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos, tendo em vista a articulação entre teoria e prática.

Em que pese o maior detalhamento que a Portaria no. 96/2013 apresente a todas as normas que regulamentam o PIBID, podemos destacar outros aspectos que foram modificados ou acrescentados. Segundo o novo documento, o Programa terá validade de quatro anos, prorrogáveis por igual período, diferentemente do que se estabelecia na antiga Portaria, a partir da qual o PIBID teria apenas dois anos de duração, sendo prorrogável por igual período mediante avaliação da CAPES. No que se refere à avaliação feita pela Coordenação, essa nova Portaria estabelece que os relatórios parciais de atividades dos projetos devam ser encaminhados à CAPES a cada ano após o início do projeto, diferentemente do que exigia a Portaria anterior, segundo a qual os relatórios parciais deveriam ser elaborados e encaminhados a cada seis meses.

Além disso, o novo Regulamento apresenta na Seção IV a exigência de elaboração de um Regimento Interno a ser aprovado por cada instituição e apresentado à CAPES, contendo as características do programa, os critérios de seleção e acompanhamento das escolas participantes, a composição da equipe gestora do programa, as atribuições de cada membro e

a sistemática de avaliação de cada participante, os instrumentos de acompanhamento dos egressos do PIBID, os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores, os instrumentos de registro das atividades, tendo como obrigatório o uso de portfólio ou instrumento equivalente, a formação da gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do programa e os motivos de desligamento dos membros do PIBID. Além da criação de um Regimento, cada instituição deve criar uma Comissão de Acompanhamento do PIBID, a qual deverá ser composta por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como por membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno. Cabe a essa comissão desenvolver e avaliar atividades relacionadas à avaliação do Programa, à solicitação ou desligamento de bolsistas, à aprovação de orçamento, ao contato com a direção das escolas participantes e à proposição de soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas participantes e nos subprojetos.

A criação do Regimento Interno e da Comissão de Acompanhamento do PIBID representam, de um lado, uma maior autonomia por parte das instituições proponentes no desenvolvimento de seus projetos, dadas as características e especificidades de cada localidade e curso em que o programa é desenvolvido e, de outro, uma descentralização de responsabilidades por parte do órgão superior que regulamenta o PIBID, haja vista que, por meio desses dois instrumentos, as IES participantes passam a ter maior responsabilidade sobre o desenvolvimento das atividades, bem como sobre as dificuldades, sucessos ou fracassos que possam emergir desse processo.

A Portaria no. 96/2013 recomenda ainda, em seu artigo 8º, inciso I, que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas que tenham obtido Ideb abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, “a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb” (BRASIL, 2013b, s/p)²⁰. Podemos observar, aqui, um claro atendimento às estratégias sugeridas pelos organismos multilaterais internacionais – e adotadas pela política nacional de educação do país – em articular processos de formação e atuação docente ao rendimento dos estudantes em avaliações externas. Nessa perspectiva, como afirmam Gatti et

²⁰ A mesma orientação se encontra nas Portarias anteriores (Portaria Normativa no. 38/2007; Portaria Normativa no. 122/2009 e Portaria Normativa no. 260/2010).

al. (2011), a melhoria da qualidade do ensino acaba por se traduzir fundamentalmente em termos da capacidade de se alcançar bons resultados nas avaliações.

O PIBID concede bolsas tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. A seguir apresentamos sucintamente algumas das atribuições de cada participante do PIBID, de acordo com o disposto no Decreto no. 7.219/2010 e na Portaria no. 96/2013:

- *Coordenador institucional*: sendo nomeado pelo Reitor da IES, cabe ao coordenador institucional do PIBID, entre outras atribuições, se responsabilizar, perante a CAPES, as escolas, a IES e as secretarias de educação pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição. Além disso, cabe ao mesmo empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas, comunicar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa e encaminhar a essa Fundação relatórios das atividades desenvolvidas no projeto. Visando o desenvolvimento de atividades integradas nas escolas conveniadas e a promoção da formação interdisciplinar, cabe também ao coordenador institucional articular docentes de diferentes áreas e promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber, buscando, também, compartilhar as boas práticas do Pibid. Como requisito para assumir as funções de coordenador institucional, o professor deve possuir título de mestre ou doutor, pertencer ao quadro efetivo da IES e possuir o mínimo de três anos como docente do ensino superior. Além disso, o mesmo deve ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES, possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino e não ocupar cargo na instituição (especificamente os cargos de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES). Cada IES poderá submeter apenas um projeto institucional e, para cada projeto, será concedida apenas uma bolsa de coordenação institucional pela CAPES.

- *Coordenador de área de gestão de processos educacionais*: trata-se do professor de licenciatura que, nomeado pelo Reitor da IES ou indicado pelo Coordenador Institucional, auxilia este último no desenvolvimento do projeto na IES. Cabe a ele promover reuniões periódicas com a equipe do programa e representar o coordenador institucional em todas as

demandas solicitadas pela IES ou pela CAPES, quando couber. Os requisitos para assumir as funções de coordenador de área de gestão de processos educacionais são os mesmos exigidos para ao coordenador institucional. De acordo com a Portaria no. 96/2013, são concedidas até o limite de três bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional, observados o número de bolsas de iniciação à docência concedidas. Caso o projeto envolva quatro ou mais *campi* – em casos instituições *multicampi* -, é permitida a concessão de até quatro bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, desde que conceda mais de 400 bolsas de iniciação à docência.

- *Coordenador de área*: professor de licenciatura que deve responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional da IES, bem como elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto. Ao coordenador de área cabe também participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto, orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas e apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena. Para assumir as funções de coordenador de área, o professor deve possuir graduação ou pós-graduação na área do subprojeto, pertencer ao quadro permanente da IES e ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto. Além disso, assim como coordenador institucional, o coordenador de área deve estar em efetivo exercício na IES, ter experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino e, no mínimo, três anos no magistério superior, não podendo, igualmente, ocupar cargo na instituição (especificamente os cargos de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES). As bolsas de coordenação de área e de supervisão são concedidas pela CAPES de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo a razão de um coordenador de área para o mínimo de cinco e o máximo vinte bolsistas de iniciação científica.

- *Professor supervisor*: trata-se do docente da escola pública que está integrado ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos a fim de acompanhá-los e supervisioná-los em suas atividades na escola. Cabe também ao professor supervisor participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa, compartilhar com a direção da escola, com a comunidade escolar e seus pares as atividades e as boas práticas do projeto e enviar ao coordenador de área relatórios e documentos de acompanhamento das

atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitados. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá possuir licenciatura – preferencialmente, na área do subprojeto -, ter experiência mínima de dois anos no magistério na educação básica, ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto. Além disso, para assumir a função de supervisor do Programa, o professor deverá ser selecionado pelo PIBID da IES por meio de processo público de seleção. À semelhança do que ocorre com as bolsas de coordenação de área, o número de bolsas de supervisão são concedidas de acordo com o número de alunos bolsistas do subprojeto, observada, todavia, a regra do atual regulamento de um supervisor para, no mínimo, cinco bolsistas e, no máximo, dez bolsistas de iniciação à docência.

- *Bolsista de iniciação à docência*: cabe ao licenciando – bolsista participar das atividades definidas pelo projeto e dedicar-se as atividades do subprojeto no período de vigência da bolsa sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente. Durante sua participação no Programa, o bolsista deve também elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição. Para ser bolsista do PIBID, o aluno deve estar regularmente matriculado no curso de licenciatura da IES que seja da mesma área do subprojeto, ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso, possuir bom desempenho acadêmico e ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES. O estudante de licenciatura que possui vínculo empregatício também poderá ser bolsista PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto e disponibilidade de 32 horas mensais para dedicação às atividades do projeto²¹. São aceitos, no mínimo, cinco alunos por subprojeto.

A Portaria no. 96/2013 permite ainda que, a critério da IES, professores e alunos voluntários sejam admitidos no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa. A partir dessa nova Portaria, as bolsas de coordenação e de supervisão passaram a ter duração de até 48 meses, prorrogáveis por igual

²¹ Tal concessão sobre vínculo empregatício não estava prevista na Portaria no. 260/2010. Esta Portaria dispunha, também, que o bolsista de iniciação à docência deveria dedicar, no período de vigência da bolsa, o mínimo de 30 horas mensais às atividades do PIBID (BRASIL, 2010b).

período, e a bolsa de iniciação à docência a duração de até 24 meses, também prorrogáveis por igual período, todas limitadas à vigência do Projeto²².

Além do desenvolvimento da proposta de trabalho com as escolas e os bolsistas, as instituições cujos projetos são selecionados devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas e, ao mesmo tempo, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES em seu impacto na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição.

No que se refere ao financiamento do Programa, a Resolução/CD/FNDE nº 22, de 24 de abril de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), delegou competência à CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do PIBID, tendo em vista a ampliação das atribuições regimentais da Fundação no sentido de subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica, e considerando que os recursos para pagamento das ações previstas nos programas destinados a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério foram alocados, na forma do disposto na Lei no. 11.502/2007, no orçamento da CAPES, a quem compete a supervisão dessas ações.

Da mesma forma, o Decreto no. 7.219/2010 estabelece em seu artigo 9º que os recursos serão destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES. Em seu artigo 10º estabelece ainda que as despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, “devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente” (BRASIL, 2010a). Tais dotações orçamentárias advém do MEC que, segundo o artigo 9º do Decreto no. 6.755/2009 (que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica)

²² A disponibilidade dos bolsistas de iniciação à docência de 32 horas mensais para dedicação às atividades do projeto passou a vigorar apenas a partir da Portaria no. 96/2013. A Portaria anterior (no. 260/2010) estipulava uma duração máxima de 24 meses para todas as modalidades de bolsas, limitadas à vigência do projeto. A Portaria no. 260/2010 permitia, ainda, apenas uma bolsa de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional e uma bolsa de coordenação de área para cada subprojeto apresentado na proposta (BRASIL, 2010b).

oferece apoio as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante “apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2009a, Art. 9º, inciso II).

Em agosto de 2013 foi lançado um novo Edital da CAPES para o PIBID (Edital no. 061/2013), em atenção às normas e exigências da nova Portaria no. 96/2013. Neste Edital, não apenas as IES públicas federais, estaduais, municipais e as IES privadas confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos poderiam submeter suas propostas, mas, também, as IES privadas que tivessem alunos de licenciatura vinculados ao ProUni. De acordo com o Edital, das 72.000 bolsas destinadas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das IES e das escolas da rede pública de ensino, 10.000 seriam destinadas a alunos de licenciatura do ProUni e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão (BRASIL, 2013c).

A inserção das IES privadas no Edital no. 061/2013 da CAPES se deu por força das reivindicações feitas especialmente pelas IES privadas do Estado de São Paulo, as quais alegaram que neste Estado – e em toda a região Sudeste - a formação de professores ocorre predominantemente nessa esfera. Isso pode ser observado no Relatório de Gestão PIBID da CAPES (BRASIL, 2013d), segundo o qual o Sudeste é a região onde há maior participação de instituições privadas nos programas da Diretoria de Educação Básica Presencial/CAPES (DEB), em especial devido à inclusão dos bolsistas ProUni no PIBID: 64%, contra 36% de instituições públicas. Segundo o documento, o maior volume de recursos em âmbito nacional, todavia, é destinado às IES públicas.

A partir de março de 2014, 284 Instituições de Educação Superior de todo o país passaram a participar do PIBID desenvolvendo 313 projetos de iniciação à docência em mais de 5 mil escolas públicas de educação básica. Só no Estado do Paraná são 14 IES públicas e privadas e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia participantes do Programa com cerca de 200 subprojetos a ele vinculados (BRASIL, 2014a):

Quadro 1 - IES públicas e privadas do Estado do Paraná que desenvolvem o PIBID²³:

IES	Área da Licenciatura
1-Centro Universitário Internacional	Pedagogia (2) – presencial e a distância
2-Faculdade Cenecista de Campo Largo	Pedagogia
3-Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco	Pedagogia; Educação Física
4-Faculdade Guairacá	Matemática; Educação Física; Biologia; Pedagogia
5-Faculdade Sant'ana	Filosofia; Pedagogia
6-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Química; Letras–Inglês; Artes Plásticas e Visuais; Educação Física; Biologia; Ciências Sociais; Física; Letras–Português; Pedagogia.
7-Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Música; Educação Física; Física; Interdisciplinar; Filosofia; Letras–Espanhol; Química; Letras–Inglês; Pedagogia; Letras–Português; Matemática; Biologia; História; Ciências Sociais.
8-Universidade Estadual de Londrina	Ciências Sociais; Física; Pedagogia; Música; Letras–Inglês; Artes Plásticas e Visuais; Letras–Português; História; Educação Física; Geografia; Filosofia; Letras–Espanhol; Química; Interdisciplinar; Matemática; Biologia.
9-Universidade Estadual de Maringá	Interdisciplinar; Letras–Inglês; História (2); Letras–Francês; Física (2); Pedagogia (2); Ciências; Matemática; Química; Biologia; Geografia; Ciências Sociais; Filosofia; Letras–Português; Educação Física; Educação do Campo.
10 – Universidade Estadual de Ponta Grossa	Química; Física; Letras – Espanhol; Biologia; Interdisciplinar; Letras – Francês; Matemática; Pedagogia; Letras – Inglês; História; Geografia; Música; Educação Física; Artes Plásticas e Visuais.
11-Universidade Estadual do Centro Oeste	Filosofia; Interdisciplinar; História (2); Letras–Inglês (2); Letras–Espanhol; Matemática (2); Letras–Português (2); Biologia; Química; Pedagogia; Educação Física; Geografia (2); Física; Música; Pedagogia.
12-Universidade Estadual do Norte do Paraná	Matemática (2); Biologia(3); Informática; História; Interdisciplinar; Letras–Português (2); Pedagogia (2); Geografia; Letras–Inglês (2); Filosofia.
13-Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Letras–Espanhol; Enfermagem; Letras–Inglês (3); Letras–Português (2); Ciências Sociais; Pedagogia (3); Educação Física; História; Biologia; Filosofia; Química; Matemática (2); Geografia (2); Educação do Campo.

²³ Período de referência: março de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 24/07/2014. O fato de existir mais de um subprojeto da mesma área da Licenciatura na mesma IES está relacionado ao número de *campi* dessa Instituição.

14-Universidade Estadual do Paraná	Letras–Inglês (4); História (4); Letras–Português (5); Geografia (3); Matemática (5); Biologia (3); Filosofia; Pedagogia (5); Educação Física; Letras–Espanhol (2); Música (2); Dança; Artes Plásticas e Visuais (2); Química; Teatro.
15-Universidade Federal da Fronteira Sul	Interdisciplinar; Química; Biologia; Física; Letras – Espanhol; Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática.
16-Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Física; Química; Biologia.
17-Universidade Federal do Paraná	Física; Filosofia; Matemática; Artes Plásticas e Visuais; Letras–Inglês; História; Pedagogia; Biologia; Ciências Sociais; Letras–Português; Ciências; Química; Letras–Espanhol; Geografia; Interdisciplinar; Educação Física.
18-Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Letras–Inglês (2); Química (6); Interdisciplinar; Letras–Português (2); Matemática (4); Física; Biologia; Informática; Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática; Educação do Campo.

* Fonte: produzido pela própria pesquisadora.

A seguir, discutiremos com maior profundidade as características e objetivos do PIBID, tendo em vista analisá-los à luz da literatura que discute o papel e o sentido da formação no desenvolvimento e na prática profissional dos educadores e futuros educadores e subsidiar nossa discussão sobre o papel do Programa nesse processo de formação.

2.2. Os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e as necessidades de formação docente

Feita a análise do PIBID a partir de um contexto histórico, social, político e econômico mais amplo, buscaremos neste momento tecer algumas discussões que visam abordar as características internas do Programa e os objetivos de formação que propõe, sem perder de vista, porém, os contextos que os constituem. Concordamos com Libâneo (2005) quando destaca a necessidade de análises internas associadas às análises externas sobre as políticas de formação, a fim de que não nos percamos em conclusões unilaterais sobre os caminhos (e a superação) dos processos educativos em nosso país.

Como discutimos no capítulo anterior, as entidades e sindicatos ligados à formação e à atividade profissional de educadores têm se esforçado em explicitar os fatores econômicos e

políticos que têm influenciado e afetado as políticas sociais, especialmente as educacionais. As reformas sociais implantadas ou em fase de implementação tem mantido a precariedade do ensino em defesa da eficácia, da eficiência e da flexibilização no desenvolvimento de processos de ensino e de formação docente. Entre as consequências dessas políticas no campo da educação está a precariedade do atendimento às escolas públicas e a carência de formação, valorização e condições de trabalho para os professores da educação básica.

Nesse cenário mais amplo, Libâneo (2005) aponta alguns fatores que podem dificultar ou até mesmo impedir a efetivação de políticas públicas de formação docente, dentre os quais destacamos: falta de cultura pedagógica por parte dos governantes e da classe política em geral acerca do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país; desarticulação dos órgãos do governo ligados à educação na definição e organização institucional e curricular de políticas de formação, o que se reflete também, na desarticulação da legislação; ausência de articulação entre as políticas educacionais e as necessidades e demandas apresentadas pela realidade escolar e docente; dificuldade em se formular uma frente ampla para se pensar o sistema de formação devido a posições divergentes dentro do campo entre pesquisadores, militantes de associações, dirigentes de cursos de formação, dirigentes de secretarias de educação, legisladores, etc.; a reconhecida e recorrente falta de relação orgânica entre a universidade e a educação básica; desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura; desconexão entre a pesquisa e as práticas escolares, junto com uma linguagem acadêmica distanciada do mundo de representações dos professores.

De fato, esses e outros fatores dificultam sobremaneira a elaboração e desenvolvimento de uma política global e permanente de formação e valorização do magistério da educação básica e superior no país. Assim, considerando que os programas de formação se encontram dentro de um contexto de influência global e neoliberal sobre as reformas educacionais – especialmente no que se refere à estruturação curricular e de avaliação e às modalidades de programas de formação docente – e suas “estratégias” para suprir as necessidades de formação de professores, cabe a nós, aliada a uma análise externa, realizar também uma análise interna dos objetivos formais apresentados por esses programas propostos no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tendo em vista problematizar as formas pedagógicas, operacionais e metodológicas de viabilização dessa formação. Trata-se de necessidade de analisar as políticas educacionais em seus processos macro e micro e de considerar que os problemas da educação são igualmente

de ordem política e técnica, havendo uma relação de reciprocidade entre ambas. Além disso, como já exposto, partimos do pressuposto de que a política educacional, ao mesmo tempo em que é determinada pelas mudanças que ocorrem em âmbito social, é também fator determinante dessas mudanças.

Um dos programas articulados à Política Nacional de Formação Docente e objeto de análise desse estudo é o PIBID, o qual apresenta como objetivos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a **integração entre educação superior e educação básica**; IV – **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação**, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus **professores como coformadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura **se insiram na cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013b, s/p, grifos nossos)²⁴.

Em determinados objetivos, podemos observar algumas das “soluções emergenciais” para o atendimento da demanda por formação de professores apresentadas pelo CNE em seu Relatório de 2007. O próprio PIBID se configura como uma das soluções emergenciais acionadas pelo governo federal para tentar suprir a carência de professores da educação básica e manter os estudantes nas licenciaturas. Todavia, não podemos desconsiderar a importância de algumas das metas traçadas por esse programa e suas possibilidades de viabilização em termos de formação docente. Um dos objetivos se refere à integração entre educação básica e superior, um dos fatores que muitos estudiosos colocam como necessário para o desenvolvimento da formação inicial e para a efetivação de uma política global de formação docente.

Tardif (2012), em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* discute sobre a necessidade de se repensar a formação para o magistério levando em conta, também – mas

²⁴ O inciso VII é apresentado apenas a partir da Portaria no. 96/2013.

não somente -, as realidades específicas do cotidiano escolar. Para o autor, é necessário encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. E completa:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2012, p. 23).

Há muitos anos, observamos uma desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas. De um lado as universidades, consideradas espaço hegemônico de construção e disseminação do conhecimento e, de outro, as escolas, consideradas “campos de prática” nas quais estagiários devem aplicar as práticas aprendidas na universidade.

Essa desconexão advém de dois modelos de formação equivocados: o *modelo da racionalidade técnica*, a partir do qual se considera que os professores em formação devem aprender as teorias na universidade para, depois, ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico; e o *modelo da racionalidade prática*, no qual se pressupõe que os conhecimentos que os professores principiantes precisam aprender sobre o ensino podem ser adquiridos no exercício da função, na prática mesmo, isso porque o papel da universidade pode, nesse processo, ser minimizado, sem que demande grandes perdas (ZEICHNER, 2010).

Visando a superação desses modelos de formação, surge o *modelo gradual*, a partir do qual a responsabilidade por uma classe de alunos vem *em conjunto* com uma substantiva integralização curricular e uma extensa passagem pela iniciação à docência, sob a orientação cuidadosa de um professor que é responsável pela turma (ZEICHNER, 2010). Todavia, essa concepção de formação pressupõe a inserção do licenciando em um contexto de atuação profissional.

E esse é justamente um dos objetivos propostos pelo PIBID: inserir os licenciandos desde o início do curso no cotidiano escolar onde possam ser orientados por um professor da

academia e outro da escola. Em seu artigo 7º a Portaria que regulamenta o Programa estabelece que o projeto seja “desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica” (BRASIL, 2013b)²⁵. Trata-se, assim, de uma preocupação do Programa, ao menos em termos formais, em aproximar a universidade e a escola, instituições historicamente separadas pela natureza dos saberes que produzem. Tornando realidade essa aproximação, os licenciandos, professores da educação básica, professores do ensino superior e, em última instância, as comunidades escolar e universitária e o sistema público de ensino, poderiam se beneficiar desse processo de formação e articular suas ações.

As características e dimensões da iniciação à docência apresentadas pela Portaria indicam ainda que nesse momento de inserção do estudante na prática escolar seja realizado o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, incluindo-se a participação dos bolsistas nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola e nas reuniões pedagógicas (Art. 6º, incisos I e IV)²⁶. A partir desse contato com a escola desde o início do curso, a relação entre os saberes científicos e acadêmicos da universidade e os saberes experienciais da escola, tão defendida pelos estudiosos da área, também poderia ser favorecida nesse processo de formação inicial.

Sabemos que, na grande maioria dos casos – especialmente no caso da formação inicial -, os saberes científicos e pedagógicos precedem a prática da profissão, não provendo dela. Ou seja, nesses casos, os saberes da prática não são considerados como elementos de análise para a discussão dos conteúdos científicos. Segundo Saviani (2009), esse modelo pressupõe que a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se, por conseguinte, que a formação prática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Como vimos no início do primeiro capítulo, esse modelo de formação predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram, especialmente, da formação dos professores secundários.

Mesmo nesse modelo de formação, existem algumas disciplinas que incluem experiências de campo, como, por exemplo, as disciplinas de práticas de ensino, mas o tempo

²⁵ O mesmo é disposto na Portaria no. 260/2010 no item 2.1.1., subitem c.

²⁶ O mesmo é disposto na Portaria no. 260/2010 no item 2.1.4.1., subitem b.

que os futuros professores passam nas escolas, com frequência, não é suficiente e, quando ocorre, se limita à observação. Existem também algumas escolas de aplicação em faculdades e universidades em que determinadas abordagens de ensino podem ser demonstradas e praticadas sob a orientação dos docentes da universidade. Em outros casos, algumas universidades criam laboratórios de prática de ensino, nos quais algumas práticas são ensinadas com o objetivo de modelar, nas disciplinas da universidade, as práticas que eles esperam que seus estudantes usem em suas salas de aula da Educação Básica.

Nessas situações ocorre o contato do licenciando com a prática, não como ação, mas, na maioria dos casos, como observação, o que não favorece a efetiva integração entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade escolar. É muito comum, por exemplo, que os professores com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco ou nada sabem sobre as práticas específicas desenvolvidas na Educação Básica.

Para Tardif (2012), essa desarticulação entre conhecimentos acadêmicos e práticos faz com que muitos professores, ao assumirem suas funções, desvalorizem sua própria formação profissional, associando-a, muitas vezes, “às teorias abstratas dos formadores universitários”. Para o autor, alguns docentes vivem essa distância como um “choque com a realidade”²⁷ quando de seus primeiros anos de ensino. Tal noção remete ao “confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”²⁸ (p. 82). Ao se tornarem professores sem terem tido, durante o período de formação inicial, oportunidades de problematização crítica da prática por meio de um maior contato com a realidade escolar, acabam não dando o necessário valor aos seus saberes pedagógicos. Além disso, segundo Kemmis e Heikkinen (2011), assim como existem países que desenvolvem políticas e programas que visam oferecer suporte aos professores iniciantes ou ainda em processo de formação inicial, existem também aqueles em que muitos desses

²⁷ Já se tornou clássico o trabalho desenvolvido por Simon Veenman (1988) que popularizou o conceito de “choque com a realidade” para se referir, sobretudo, à diferença entre o ideal e o real, ou seja, entre a visualização da docência por meio de seu caráter normativo e de seu caráter prescritivo. Trata-se de uma situação que muitos docentes atravessam em seu primeiro ano de docência. Segundo esse autor, o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem e caracterizado por um princípio de sobrevivência do professor na prática profissional.

²⁸ Tardif (2012) também denomina esse processo de “choque de transição” do ser estudante para o ser professor.

professores iniciantes, sem o acompanhamento adequado e necessário, adentram a profissão e, já em seus primeiros anos de atuação, se veem obrigados a assumir cargas excessivas de trabalho, o que acaba por afastar muitos desses jovens da docência já no início da carreira.

Como um exemplo de superação ou minimização dessa realidade, surge o conceito elaborado por Zeichner (2010) de *espaço híbrido* ou *terceiro espaço* de formação. De acordo com o autor, os terceiros espaços envolvem uma rejeição das “binaridades”, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico e entre universidade e escola.

Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e entre conhecimentos científicos e práticos, os terceiros espaços ou espaços híbridos reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores da Educação Básica provêm de fontes diferentes, mas possuem a mesma importância (ZEICHNER, 2010).

Alguns pesquisadores (MARCELO GARCIA, 2010; ZEICHNER, 2010; 2013; KEMMIS; HEIKKINEN, 2011) têm discutido sobre experiências de inserção profissional desenvolvidas em diferentes países, tais como Argentina, Chile, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre outros. Essas experiências abarcam programas voltados a estudantes ainda em formação – como é o caso, no Brasil, do PIBID – e também aqueles direcionados a professores em seus primeiros anos de atuação profissional, tendo em vista sua transição de estudantes para docentes. O período de inserção ou iniciação à docência e as atividades próprias que o acompanham, bem como a forma de organização e a política que fundamenta tais programas variam muito entre os diferentes países. Todavia, em ambos os casos, objetiva-se superar o vazio entre a formação inicial e a prática profissional e a dicotomia entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade prática escolar, fatores que, como aponta a literatura, podem dificultar a efetivação de políticas públicas de formação docente. Segundo Zeichner (2013), no processo de iniciação à docência ou “inserção pré-serviço” busca-se também proporcionar aos estudantes da licenciatura um maior contato com a prática escolar por meio da orientação e acompanhamento de professores universitários e de professores experientes da educação básica, dando a estes últimos o papel de mentores e coformadores de futuros professores. Para o autor, além do contato com a prática profissional, os “espaços híbridos” de formação contribuem (ou devem contribuir) para que os estudantes realizem a análise das práticas ocorridas no contexto escolar a partir da formação recebida.

Pelo fato de a fase de iniciação à docência ser um momento particularmente sensível no desenvolvimento profissional do professor, Nóvoa (2009) também defende que o mesmo seja organizado como parte integrante do programa de formação inicial dos futuros professores. Segundo o autor, nestes anos em que há a transição de aluno para professor é fundamental que se consolidem as bases de uma formação que tenha como referência a análise da prática e a integração na cultura profissional docente.

Nessa perspectiva, consideramos que a criação de terceiros espaços na formação de professores pode proporcionar uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional, a fim de dar apoio à aprendizagem dos sujeitos em formação. Segundo com Tardif (2012), aliada a formação acadêmica sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos, os futuros professores necessitam adquirir uma formação prática, uma experiência direta no futuro campo de trabalho, a fim de que possam conhecer e analisar o aspecto prático da profissão. Dessa forma, ao assumirem suas funções, esses professores se sentirão mais seguros, sobretudo para enfrentar condições difíceis de trabalho.

Trata-se, portanto, de proporcionar, no momento da formação, a associação entre dois aspectos claramente indissociáveis da atividade docente: a forma e o conteúdo, o saber e o “saber-fazer”. De acordo com Saviani (2009), uma vez que a dissociação entre esses dois aspectos se dá por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade é necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, ou seja, tal como ele ocorre efetivamente no interior das escolas. Para tanto, é necessário favorecer a integração do licenciando no cotidiano escolar ao longo de seu processo de formação, meta proposta pelo PIBID. Nessa perspectiva, o licenciando não teria uma visão sobre a prática apenas ao ser ensinado sobre ela, mas também vivenciando-a e discutindo as possibilidades de sua ação.

Vale ressaltar que não estamos buscando com essa discussão dar maior ênfase à formação prática em detrimento da formação teórica, como propõem, por exemplo, os relatórios da OCDE e as próprias DCN para a formação de professores. Para esses documentos, a formação teórica apresenta um caráter puramente instrumental, enquanto que a formação prática proporciona, ao contrário da primeira, a reflexão sistemática sobre o cotidiano escolar, devendo, portanto, ser a categoria fundante e central do processo formativo. Tais documentos regulamentam, por meio de suas proposições, o esvaziamento da teoria na formação dos profissionais da educação, bem como sua limitação à contingência da prática.

Duarte Neto (2013), em um trabalho muito relevante que discute as implicações da epistemologia da prática para a formação de professores da educação básica, argumenta que as instituições formadoras que organizam suas práticas curriculares influenciadas por essa epistemologia têm contribuído aparentemente para um processo de esvaziamento da teoria na formação dos professores, uma vez que, ao enfatizarem a formação prática em detrimento da formação acadêmica, subordinam as condições sócio-históricas aos interesses da parcialidade e da prática imediata. De acordo com o autor, esse ideário baseia-se na compreensão de que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas, aos limites do empírico, o que leva a considerar que apenas o contato com a prática já permite o domínio sobre ela. Todavia, para o autor, apesar de importante, o mundo empírico não é por si só suficiente para responder à complexidade do processo educativo e, nesse caso particular, da formação de professores, haja vista que “tornar a experiência compreensível requer considerá-la nas relações que a estruturam. Relações que certamente transcendem o campo do imediato” (p. 111). E para analisar essas relações, é imprescindível o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado como mediação da formação e atuação profissional e da qualidade das ações desenvolvidas.

Por concordarmos com esse posicionamento, consideramos pertinente deixar claro que, mesmo argumentando com base em alguns autores que discutem a formação e atuação docente sobre a importância da experiência prática nos processos de formação de professores, não estamos aderindo à ideia de que essa formação deva se dar exclusiva ou especialmente na e/ou pela prática. Ao contrário, consideramos que a formação prática só é possível tendo como base uma sólida e longa formação acadêmica que garanta, por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, a problematização dessa prática não apenas em seu aspecto imediato, mas, principalmente, em sua dimensão sócio-histórica. Da mesma forma, não estamos dando maior ênfase à teoria ou à prática na formação do professor, como se fossem elementos dissociáveis. Ao contrário, consideramos que é fundamental compreender e reconhecer que a formação teórica, composta pela formação científica e acadêmica de conhecimentos específicos e pedagógicos sobre a área de atuação, e a formação prática, possível por meio da inserção dos estudantes no ambiente escolar, se configuram como diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem docente e são, portanto, igualmente importantes e necessárias para a formação do educador e para a práxis pedagógica.

Neste trabalho, tendo como base as ideias de Sánchez Vázquez (1990), compreendemos a práxis como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. Tomando como referência a filosofia de Marx e Engels, este autor afirma que a atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – só existe *por* e *em* relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. Segundo o autor, para produzir mudança, “não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso também atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 209). Da mesma forma, segundo o autor, a atividade prática só encontra sentido e significado na medida em que se relaciona e se fundamenta em uma atividade consciente, cognoscitiva e intencional. Ao contrário, seria concebida apenas a partir de seu caráter utilitário e, portanto, acrítico, passivo e esvaziado de ingredientes teóricos, como defende o pragmatismo.

Com isso, Sánchez Vázquez (1990) mostra-nos o equívoco em se considerar que a atividade teórica, por si só, seria capaz de transformar a realidade e, de maneira semelhante, que a atividade prática, independente da finalidade, da consciência e das diversas operações ou manipulações do sujeito que a realiza para sua transformação, teria em si a capacidade de realizar tal transformação. Para o autor, nem a teoria nem a prática, isoladamente, podem ser consideradas como práxis, uma vez que esta se configura como uma atividade em que o homem exerce sua capacidade de agir sobre uma determinada realidade à luz de uma atividade teórica, o que resulta na transformação da realidade, da própria teoria e dele mesmo. Tal conceito, portanto, implica uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente, mas que também se manifestam concretamente.

Tendo como base tais princípios, entendemos como necessária uma formação docente que tenha por objetivo considerar os problemas postos pela realidade prática imediata e mediata para, a partir da análise (proporcionada por um profundo contato com os conhecimentos científicos e acadêmicos), voltar-se a ela de uma forma mais elaborada e sintética, visando sua superação e transformação. Uma formação desenvolvida a partir dessa perspectiva deve considerar as dificuldades e facilidades encontradas pelos sujeitos nesse processo, tendo em vista, também, a realidade concreta vivenciada por eles.

Essa articulação entre a teoria e a prática na formação docente é defendida também pela ANFOPE, associação que, desde o início da década de 1990, vem promovendo seus

encontros nacionais na luta pelos seus princípios que foram se configurando historicamente em defesa da formação dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito a sua proposta de elaboração de uma Base Comum Nacional como matriz para essa formação. Entre as diretrizes curriculares norteadoras para os cursos de licenciatura, a ANFOPE apresenta a necessidade de uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Aliada a essa formação teórica, a entidade defende uma formação prática que atravesse todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Para a ANFOPE, a articulação entre teoria e prática deve consistir o núcleo integrador e ser o referencial da organização da formação docente, visando o trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e a realidade da rede pública da educação básica, em consonância com as exigências da vida social (ANFOPE, 2012).

Além dos já mencionados, outros estudos que discutem sobre a formação de professores (MIZUKAMI, et al, 2002; REALI et al. 2005; SHULMAN, 2005; MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2009) têm mostrado que as experiências práticas, aliadas aos saberes científicos e acadêmicos, se constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente. E essa socialização pode ser favorecida, também, pelo PIBID que objetiva, entre outros aspectos, articular a formação acadêmica dos licenciandos ao saber proveniente da experiência dos professores das escolas e das universidades. Trata-se de um espaço de formação tanto para licenciandos quanto para os professores da educação básica e do ensino superior.

Outro objetivo do PIBID se refere à participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Essa participação pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, esses últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também sua própria prática, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professores e alunos, aprendem. Além disso, ao atuarem como coformadores de futuros professores, esses

profissionais são também reconhecidos pela universidade, o que pode favorecer ainda mais a aproximação entre o ensino superior e a educação básica.

Segundo Marcelo Garcia (2010), muitos programas de inserção ao ensino desenvolvidos em diferentes países tem incluído a figura do professor experiente na formação dos futuros professores ou de professores iniciantes. Para o autor, esse profissional desempenha um papel de grande importância nesses programas de formação, pois é a pessoa que ajuda, dá orientações e integra o licenciando ou professor em início de carreira na cultura escolar. Além disso, como aponta França (2006), considerando que a aprendizagem ocorre por meio da relação com outro, da troca de ideias e experiências, da parceria e da vivência compartilhada, parece coerente que o processo de aprendizagem docente ocorra, também, pelo estabelecimento do contato dos estudantes da licenciatura com os futuros pares, ou seja, com professores já em atuação, tendo em vista a aquisição da experiência da prática social e a significação da atividade docente “mediante a apropriação, pelo futuro professor, dos conhecimentos socialmente elaborados sobre o fazer docente” (p. 02).

Sabe-se que, em muitas situações, o corpo docente da educação básica é desvalorizado em relação aos saberes que possui. Todavia, esses professores têm uma função social estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica e dos grupos considerados produtores de saberes. Seria de se esperar, assim, que ocorresse um certo prestígio e reconhecimento social positivo do papel desempenhado também por esses profissionais no processo de produção dos saberes sociais (TARDIF, 2012). Com o objetivo do PIBID de colocar os professores da educação básica como co-protagonistas na formação inicial dos licenciandos, sinaliza-se o reconhecimento do papel desse profissional e de seus saberes, alguns dos quais adquiridos pela experiência.

Além disso, o contato dos estudantes com os saberes e práticas dos professores da educação básica pode favorecer, ainda, uma articulação entre as políticas educacionais e as necessidades e demandas apresentadas pela realidade escolar e seus profissionais, um dos aspectos apontados como necessários por associações de educadores e pesquisadores para a elaboração de uma política global de formação docente. Conforme aponta Libâneo (2005), não é possível resolver a questão das políticas de formação sem encarar os interesses, as necessidades e as dificuldades encontradas dentro da própria escola e, numa perspectiva mais ampla, dentro da própria sociedade. Daí a importância desse contato da universidade e dos licenciandos com a realidade escolar para o processo de formação docente.

Sabe-se que, com frequência, as necessidades e demandas da realidade escolar não são consideradas quando da elaboração e regulação de políticas e programas educacionais e, especialmente, de formação docente. Em muitos casos, o professor, especialmente da educação básica, é visto como um “consumidor de reformas”, desenhadas pelas elites nacionais ou, em alguns casos, importadas de outros países. Como já discutimos, ao longo dos anos 1990 e início da década de 2000 foi promovida uma intensa reforma educacional desenhada por administrações internacionais e nacionais convencidas de que a melhoria da qualidade da educação dependia sobremaneira da formação de seus profissionais. Nessa perspectiva, traduzia-se uma visão do docente como responsável pelas mazelas do ensino e como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma. Tais programas de formação, que buscam “atualizar” os professores em cursos de curta duração, se encontram afastados dos problemas identificados na realidade escolar. Essa visão do docente e dos processos de formação, ao mesmo tempo em que desconhece a realidade e as condições sociais e históricas que geram essa realidade, deprecia a prática profissional docente e considera que as mudanças na educação são processos lineares que se implantam de forma simples, contanto que saibamos “explicar” bem aos docentes em que consistem (MARCELO GARCIA, 2010).

Todavia, como aponta Marcelo Garcia (2010), os processos de mudança tanto nos indivíduos quanto nas organizações não funcionam de maneira puramente racional. Para o autor, os sistemas complexos geram seus próprios processos de autorregulação para se acomodarem ou modificarem as propostas de mudança que nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras. Por isso a necessidade de programas que se relacionem diretamente com as necessidades e demandas escolares e que reconheçam o professor como sujeito dessa formação. Nesse sentido o PIBID, ao dar ao professor da educação básica o *status* de coformador de futuros professores – o que sugere sua participação ativa -, poderia contribuir para a superação desse modelo de formação que visa apenas “atualizar” o professor da educação básica e torná-lo mero executor de um processo do qual esteve completamente alheio.

Outro exemplo de reconhecimento do papel e dos saberes dos professores da educação básica na formação dos licenciandos é apresentado no inciso VII do artigo 6º da Portaria no. 96/2013 que regulamenta o PIBID. Nele é indicado que o projeto deve abranger o “cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos

professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos” (BRASIL, 2013b, s/p). Com isso evidencia-se ao mesmo tempo uma preocupação em articular as discussões teóricas à experiência prática e em valorizar os saberes dos professores como fontes de aprendizagem docente no processo de formação de futuros professores.

Em um trabalho que discute a importância da prática na formação do professor, Nóvoa (2009) defende justamente que a formação de professores deve assumir uma componente prática que leve em consideração o estudo de casos concretos, tendo como referência, também, o trabalho escolar e os saberes dos professores mais experientes. Para o autor, a formação docente deve compreender, entre outros aspectos, o contato com a instituição escolar e o aprendizado com seus profissionais, já que é também no contato com a escola e no diálogo com os outros professores que se constitui a profissão docente. Com isso as práticas profissionais, assim como a formação científica, seriam transformadas em conhecimento e instituídas como elemento de formação.

Todavia, é importante que essa inserção dos licenciandos no meio das práticas docentes e seu contato com professores experientes da educação básica e superior não contribua apenas para a compreensão de casos didático-pedagógicos ou para a “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador”, como propõe o PIBID, mas, principalmente, para discussões sobre as questões sociais que fazem emergir as condições sob as quais essas experiências se realizam. Trata-se de questões que afetam diretamente a formação e a atuação docente, tais como aqueles relacionados à relevância e ao papel social do professor, à valorização da carreira docente, às condições concretas e objetivas de trabalho, ao financiamento da educação, às políticas públicas de educação básica e suas intencionalidades, à relação entre a escola e a comunidade e entre a comunidade e o Estado, às concepções e fundamentos de educação que permeiam os programas e a organização do ensino, ao papel da gestão escolar, entre outros aspectos.

Da mesma forma, consideramos que a incorporação de saberes práticos, defendida por alguns autores, não pode se dar de forma acrítica e descontextualizada, sem que se estabeleçam os reais vínculos entre a prática e as condições sócio-históricas em que se situa. A inserção do estudante de licenciatura na cultura escolar e seu contato com os professores já em exercício contribuem para sua formação na medida em que proporciona não a sua adaptação ao sistema ou às práticas desses professores, mas, ao contrário, a sua capacidade de

análise do que está posto tendo como base o conhecimento adquirido na universidade, conhecimento este elaborado ao longo da história por teóricos e estudiosos dos diferentes campos do conhecimento e que visam discutir as relações de poder e de interesse que permeiam e determinam as ações educativas. A ausência dessa análise pode levar à pura e simples imitação acrítica de condutas observadas, o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino, a compreensão parcial do processo educativo e, conseqüentemente, a alienação sobre o trabalho. Concordamos com Nóvoa (2009) quando afirma a necessidade de uma formação que contemple também o processo histórico da profissão docente, seus determinantes sociais e políticos, bem como a análise do conhecimento e do processo educativo em suas diferentes dimensões. E o contato dos estudantes com a realidade escolar pode contribuir de maneira significativa para essa compreensão global e dimensional da educação e da profissão docente ainda no momento da formação inicial.

Compondo esse processo de formação de futuros professores, a Portaria no. 96/2013 recomenda ainda que o trabalho seja realizado de forma coletiva (Art. 6º, inciso II). Esse trabalho seria desenvolvido, como se propõe, entre os professores supervisores, professor coordenador de área e alunos bolsistas de iniciação à docência de um mesmo subprojeto – juntamente com professores colaboradores, quando for o caso -, não numa relação hierárquica (onde, por exemplo, os conhecimentos acadêmicos se sobrepõem aos conhecimentos escolares), mas numa relação colaborativa, o que favoreceria, novamente, a aproximação entre os centros de formação e a escola, objetivo do Programa.

Kemmis e Heikkinen (2011), em um artigo que discute sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir do que eles denominam de *Theory of Practice Architectures*, argumentam que em um trabalho coletivo as atividades não devem ser apenas distribuídas, mas também orquestradas entre os sujeitos. De acordo com os autores, nesse processo os participantes, apesar de atuarem com maior ou menor ênfase em uma das partes que compõem o projeto, devem possuir consciência do todo e, por esse motivo, participar do projeto de forma abrangente numa rede de apoio e colaboração mútua, tornando-se parte de um todo coletivo. Traduzindo tais ideias ao contexto do PIBID, parece clara a necessidade de que os participantes envolvidos – coordenadores, colaboradores, supervisores e alunos -, dadas suas diferentes funções, especificidades e limites de atuação, trabalhem de maneira colaborativa e compreendam não apenas uma parte do processo, mas sua totalidade, tendo em vista minimizar possíveis conflitos e articular ações para o alcance dos objetivos comuns.

Para os autores, porém, um trabalho desenvolvido nessa perspectiva demanda igualdade na relação entre os sujeitos que compõem o projeto de formação.

Essa necessidade de trabalho coletivo é reforçada também por Nóvoa (2009), o qual aponta a necessidade de um reforço das dimensões coletivas e colaborativas no trabalho escolar e da intervenção conjunta nos projetos educativos tanto para a realização do trabalho escolar quanto para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo o autor, a escola deve se configurar como um espaço de análise partilhada de práticas docentes, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional.

Considerando tais aspectos, o trabalho coletivo pode, também, contribuir para a superação ou minimização do isolamento que caracteriza o trabalho do professor na escola. De acordo com Marcelo Garcia (2010), existe um grande paradoxo na profissão docente: enquanto a literatura expõe a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula. Para o autor, existe um grande individualismo no trabalho dos professores, sendo este ocasionado, também, pela própria organização e arquitetura escolar em sua distribuição de espaço e de tempo, o que coloca as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. Marcelo Garcia (2010, p. 16) argumenta ainda que o isolamento docente possui certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores, pois, embora facilite o trabalho individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os “priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira”. Por esse motivo, o autor defende o trabalho coletivo e colaborativo entre os professores, a fim de que possam, nesse trabalho, reconhecer suas dificuldades, pedir ajuda quando necessário e aprender também com seus pares, convertendo, assim, a própria experiência individual em experiência coletiva.

Além dos objetivos e características já citadas, a Portaria no. 96/2013 indica que o projeto institucional deve abranger ainda outras dimensões da iniciação à docência, entre as quais podemos destacar: planejamento e desenvolvimento de atividades nos espaços formativos; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-

pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade; sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento (BRASIL, 2013b)²⁹.

Feita a análise interna dos objetivos e dimensões do PIBID a partir da literatura que trata sobre a formação e atuação docente, cabe-nos analisar se os mesmos têm sido atendidos não apenas em termos formais, mas também em termos reais, sem deixar de considerar, todavia, o fato de que as políticas, quando postas em prática, são modificadas pelas condições e contextos em que se desenvolvem. Para a realização dessa análise, faz-se necessário conhecer também o que os sujeitos envolvidos no projeto pensam sobre o Programa e como o interpretam e o concebem, não apenas em seu aspecto formativo, mas, igualmente, em seu aspecto social e político.

Concordamos com Mainardes (2006) quando afirma que a análise de uma política ou programa educacional implica não apenas o exame das influências internacionais, nacionais e locais sobre ele, mas, igualmente, a compreensão de como essa política ou programa é reinterpretado e recriado pelos profissionais que atuam no nível micro. Por esse motivo, considerando que o objeto de estudo dessa pesquisa se refere a um programa de formação articulado à Política Nacional de Formação Docente – e, portanto, a uma política educacional –, faz-se necessário, além de sua análise em um contexto social e histórico mais amplo, incidir sobre a interpretação ativa que os profissionais que participam desse programa fazem para relacionar o texto da política à prática, tendo em vista identificar processos de aceitação, resistência e acomodações no contexto da prática, bem como o possível delineamento de conflitos e disparidades entre a prática e a política proposta. Compreendemos o processo político como multifacetado e dialético, o que implica, portanto, a necessidade de articular as perspectivas macro e micro de sua análise.

Cumpre-nos, portanto, analisar um contexto particular do PIBID a partir de uma análise ampla e global e em seus condicionantes externos e internos, tendo em vista construir um cenário sobre suas contribuições, possibilidades e limitações para o desenvolvimento da formação de professores e futuros professores da educação básica e superior.

²⁹ Parcialmente disposto, também, na Portaria no. 260/2010, no item 2.1.4.1.

2.3. Contextualizando o objeto de pesquisa: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Considerando que essa pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, apresentamos neste momento um breve histórico dessa Universidade e as principais características dos subprojetos que participaram do estudo e que compõem o Programa em âmbito institucional, tendo em vista contextualizar o objeto de estudo.

A UTFPR, enquanto Instituição de Ensino Superior, é relativamente recente. Todavia, sua história remete ao início do século XX quando, pelo Decreto Federal no. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em todos os estados do país. Para compreendermos seu processo de transformação de Escola para Universidade, faz-se necessário realizar uma breve retomada histórica que vise contextualizar esse processo e explicar os determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos subjacentes a essa transformação.

A abolição da escravatura e o fim do império ainda no final do século XIX resultaram em grandes mudanças para o país, especialmente de ordem econômica e cultural. A chegada dos imigrantes estrangeiros, juntamente com a intensificação do trabalho assalariado, assegurou a primeira etapa do desenvolvimento brasileiro, especialmente no setor do comércio, onde atuavam como empresários e operários. Consolidava-se, aos poucos, uma burguesia industrial e comercial urbana na República. Aliado a esses fatores, existia um forte interesse do Estado em incentivar e proteger as empresas nacionais, tendo em vista estabelecer uma economia interna e atender as necessidades da classe dominante (composta pela oligarquia latifundiária e pela crescente burguesia industrial urbana).

De acordo com Prado Júnior (1987), entre os anos de 1890 e 1895 foram fundadas 425 fábricas no país. Em 1907, com a realização do primeiro censo geral e completo das indústrias brasileiras, foram registrados 3.258 estabelecimentos industriais. Com o advento dessas indústrias e também com o fortalecimento do comércio interno, a demanda por mão-de-obra para alimentar esses setores cresceu. Foi então que a escola foi acionada e considerada um os principais instrumentos de supressão dessa demanda. Como ato administrativo, o governo federal tomou a decisão de promover o ensino profissionalizante no país, tendo como

argumento o advento à modernidade e o progresso nacional. Estava estabelecida, assim, a relação entre a formação escolar – resumida, ao menos à classe menos favorecida, à preparação para o trabalho – e o modelo econômico que se fortalecia.

É no calor desse modelo econômico, do crescimento das cidades e da emergência das classes operárias que ganha sentido para a classe dirigente a opção pelo ensino de ofícios industriais. Nesse contexto, nascem as Escolas de Aprendizizes Artífices, instituídas pelo Decreto no. 7.566/1909, promulgado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, representando o início da atuação direta do governo federal na área de formação profissional. Segundo Leite (2010), este Decreto, determinava que o ensino profissionalizante oferecido nessas escolas se voltasse aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, com idades variando entre os 10 e 13 anos, devendo sua condição de pobreza ser atestada por pessoas idôneas. O referido Decreto estabelecia ainda que fosse criada uma Escola de Aprendizizes Artífices em cada uma das capitais dos Estados da República. Tais escolas seriam mantidas pelo governo federal por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e seriam destinadas ao ensino profissional primário.

Foi a partir desse contexto e objetivos que, em 16 de janeiro de 1910, foi inaugurada a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (EAAPR). A escola oferecia, de início, oficinas de alfaiataria, marcenaria, sapataria, serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro, todas aliadas à instrução primária (LEITE, 2010). Devido a forte influência das ideias positivistas na educação do período (ideias que também influenciaram a Reforma Benjamin Constant na Primeira República), o ensino nas escolas de aprendizes e artífices limitava-se a uma instrução técnica para o treinamento dos jovens operários.

O curso deveria ser concluído em quatro anos, no entanto, a maioria dos aprendizes abandonava a escola em menos tempo por diferentes razões, dentre elas: a pressão do mercado exercida sobre eles, o que representava mão-de-obra a custo reduzido; a violência física por parte dos professores para a manutenção da disciplina durante as aulas; as doenças que atingiam os alunos (especialmente no período de inverno, pois não possuíam agasalhos para se aquecer); falta de transporte público para chegar à escola (a grande maioria morava na periferia, muito longe do centro); subnutrição (falta de dinheiro das famílias para alimentar seus filhos). Aliado a esses aspectos, havia grande rotatividade de professores nas disciplinas do ensino primário, escassez de recursos e investimentos por parte dos governantes para a manutenção das oficinas e da infraestrutura escolar, forte centralização do Estado sobre o

currículo e as normas administrativas e uma ênfase acentuada na industrialização das escolas (LEITE, 2010).

A partir de 1929, as Escolas de Aprendizes Artífices começaram a sofrer algumas transformações, especialmente de cunho administrativo, devido às mudanças políticas e econômicas que culminaram nesse período em vários países e, especificamente, no Brasil. Até então, a base econômica do país girava em torno da produção e exportação do café. Naquele período, um dos maiores compradores de café produzido no Brasil eram os Estados Unidos que, em 1929, sofreu com a chamada “grande depressão” ou “crise de 1929”, resultado de uma recessão econômica que já estava em curso naquele país. Tal crise afetou duramente a economia de muitos países considerados industrializados, os quais tentaram transferir para os economicamente dependentes os efeitos da crise mundial, como foi o caso do Brasil, que dependia em grande medida da exportação do café para a manutenção de sua economia. De acordo com Romanelli (2010), a saturação do mercado mundial acabou acarretando a queda de nossas exportações desse produto, ao mesmo tempo em que a crise geral fez cessar a entrada de capitais para a compra de sua superprodução. Com isso, o Brasil ficou entregue a sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que se complicavam, o que acarretou a crise de superprodução do café.

No entanto, o país conseguiu emergir da crise utilizando seus próprios recursos, os quais vinham de dois fatores importantes: a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno, os quais possibilitaram a consolidação de seu desenvolvimento industrial que vinha se delineando desde o início do século, graças à imigração e ao trabalho assalariado. Com a queda acentuada das exportações, a renda aplicada no setor agrícola responsável por essas exportações passou a ser desviada para a produção industrial voltada ao mercado interno (ROMANELLI, 2010). Assim, a alta oligarquia latifundiária brasileira encontrou na indústria e no comércio uma alternativa de investimento e retomada de sua posição social. Para a autora, essas transformações resultaram em

consequências benéficas para o setor industrial que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada e que, até então, vinha operando em regime de subaproveitamento, por causa da concorrência das importações (ROMANELLI, 2010, p. 50).

A Grande Depressão acelerou, portanto, o processo de industrialização no Brasil e deu início a implantação definitiva do capitalismo no país.

Aliada a essas mudanças econômicas o Brasil sofria também profundas transformações políticas. No mesmo ano da crise, em 1929, as lideranças paulistas romperam a aliança política com os mineiros, conhecida como “política do café-com-leite”, e indicaram Júlio Prestes para concorrer à presidência da República pelo Partido Democrático de São Paulo. Como reação, os mineiros apoiam a candidatura do então presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, o qual, por sua trajetória política, gozava de grande apoio neste e em diferentes estados republicanos. Em março de 1930 Júlio Prestes vence as eleições pela maioria dos votos, mas as acusações de fraude e alegações de perseguição feitas por Vargas e seus aliados, juntamente com o descontentamento popular devido à crise econômica de 1929, constituíram a justificativa (ou pretexto, na visão de Júlio Prestes) para a conhecida “Revolução de 1930” ou “Golpe de 1930”. Com esse movimento Vargas assume em caráter “provisório” a presidência em novembro do mesmo ano.

Uma das primeiras medidas de Getúlio Vargas quando assumiu o governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a indicação de Francisco Campos para o cargo de ministro. Já nos primeiros meses de mandato, Campos baixou um conjunto de decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos. Tal reforma tratava, pela primeira vez, a educação como problema nacional, convertendo-a em objeto de regulamentação nos seus diversos níveis e modalidades (níveis primário e secundário, universitário, modalidade do ensino comercial e formação de professores) por parte do governo central (SAVIANI, 2010). De acordo com Shiroma et al., (2009, p. 16), tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que se definiam tanto no campo político quanto no educacional, visando criar um “ensino adequado à modernidade que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária”.

A Reforma Francisco Campos foi o resultado de um grande embate entre conservadores e liberais em torno da educação. Todavia, os dois projetos educacionais – dos conservadores e dos liberais – eram diversos apenas na superfície, uma vez que ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes e nem um nem outro as colocavam em questão. Assim, tendo em vista não se comprometer, Vargas e Campos procuraram conciliar as reivindicações divergentes em seus discursos e, sempre que puderam, manipularam-nas em seu proveito (SHIROMA, et al., 2009; LIBÂNEO et al., 2011).

Enquanto isso, a cisão entre tenentistas – que apoiavam a permanência de Vargas no poder – e constitucionalistas oligarcas – oposição formada em sua maioria por oligarcas latifundiários que reivindicavam uma nova constituição – marcou os primeiros anos que se seguiram à implantação do Governo Provisório de Vargas. O clima de tensão entre tenentes e oligarcas culminou, em 1932, na Revolução Constitucionalista de São Paulo, a qual revelava uma oposição contra a tendência centralizadora do governo que retirava dos Estados a autonomia de que vinham gozando desde a Proclamação da República. Todavia, Getúlio Vargas conseguiu derrotar as forças oposicionistas e, tendo como objetivo se manter no poder, reformulou o governo e formou uma Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição (promulgada em 1934). Nessa reformulação, os tenentistas perderam o espaço e a força antes garantida pelo governo, que caminhou na direção do compromisso com os velhos interesses. A nova constituição estabelecia que a primeira eleição para presidente deveria se dar pelo voto da Assembleia Constituinte. Com isso, Vargas garantiu sua permanência no poder nos anos subsequentes (ROMANELLI, 2010).

Em 1935, a Aliança Nacional Libertadora, criada com o objetivo de lutar contra as ideias fascistas que influenciavam o governo de Vargas, realizou uma tentativa de golpe contra o governo, mas, por falta de apoio e de adesão dos estados, foi derrotada. Getúlio Vargas, sentindo-se ameaçado, utilizou esse episódio para justificar e declarar “Estado de Sítio”. A partir de então, ampliou seus poderes políticos, perseguiu os opositores, desarticulou o movimento comunista, anulou a Constituição de 1934, dissolveu a Assembleia e inaugurou o “Estado Novo”. Para Romanelli (2010, p. 54), com o Golpe de 1937 “os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária”.

Com o novo modelo político (conhecido também como A Ditadura de Vargas), Getúlio outorgou uma nova Carta Constitucional no ano de 1937, a qual se apresentava bem menos flexível que a promulgada em 1934. Com ela, o debate sobre a educação e a política educacional passou a ser restrito à sociedade política (com forte centralização das decisões) e várias garantias constitucionais se tornaram letra morta. No que se refere à educação, a constituição previa um ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas, oferecido com a colaboração das indústrias, estabelecendo em seu Artigo 129º: “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o

primeiro dever do Estado [...]”. Nesse período, o ensino técnico profissionalizante passou a ser de competência da União (LIBÂNEO et al, 2011).

Nos anos em que Getúlio Vargas permaneceu no poder (1930 – 1945), consolidou-se o capitalismo industrial monopolista de estado no Brasil e, com ele, o surgimento de novas exigências educacionais. Mais uma vez a escola é entendida como o principal instrumento para atender à demanda por mão de obra nas indústrias que surgiam e se fortaleciam, comandadas pela burguesia. Nesse período houve grande desenvolvimento do ensino primário e secundário – apenas o primeiro era público e obrigatório – e uma intensa multiplicação das escolas técnicas, que passaram de 133 em 1933 para 1368 em 1945 (SHIORMA et al., 2009)

Nesse contexto, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices tiveram que ampliar o atendimento oferecido e ministrar também o ensino secundário em caráter profissionalizante. No mesmo ano, atendendo às determinações da Lei no. 378, de 13 de janeiro de 1937, essas escolas foram transformadas em Liceus, destinados exclusivamente ao ensino profissional. Em Curitiba, a EAAPR passou a ser denominada Liceu Industrial do Paraná (LEITE, 2010). Foi também por este mesmo Decreto que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a ser denominado Ministério da Educação e Saúde Pública.

De acordo com dados apresentados por Leite (2010), o Estado Novo se utilizava da rede de ensino para sua propaganda ideológica e para angariar apoio popular. Em conformidade com a política nacionalista de Vargas, as escolas passaram a fortalecer o patriotismo, a disciplina, o conservadorismo e o trabalho – os próprios uniformes utilizados pelos alunos nos Liceus eram réplicas das vestimentas militares. O objetivo central dos Liceus consistia em formar os técnicos exigidos pelas indústrias.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública entre os anos de 1937 e 1945, pôs em curso uma nova reforma educacional, conhecida como “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas do Ensino”, a qual reforçava a centralização e as contradições do Estado Novo. Exemplos são o Decreto-Lei no. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto no. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que equipaleu o ensino industrial ao grau secundário; e o Decreto-Lei no. 4.244 de 9 de abril de 1942, que reestruturou o ensino secundário com exames rígidos e seletivos que dificultavam ou até mesmo impediam o acesso das classes populares ao ensino propedêutico e ao ensino superior. Nesse ínterim, foi lançado também o Decreto no. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou os Liceus

Industriais em Escolas Técnicas Federais (ROMANELLI, 2010; SAVIANI, 2010). A partir desse Decreto, o Liceu Industrial do Paraná passou a ser denominada Escola Técnica de Curitiba.

Dando continuidade à Reforma, foi criado pelo Decreto-Lei no. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) destinado ao ensino profissionalizante. Assim, consolidava-se o sistema dual de ensino nos Estados Unidos do Brasil, no qual a classe favorecida realizava seus estudos em escolas de conhecimento geral e propedêuticas ao ensino superior e a classe menos favorecida, em escolas de conhecimento técnico e profissionalizante que lhes davam acesso ao mercado industrial. Após a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, a industrialização crescente deu início ao movimento da “educação para o desenvolvimento”, com claro incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. (ROMANELLI, 2010; LEITE, 2010). Os cursos se ampliavam nas escolas técnicas, aliando formação geral à formação profissional. Algumas dessas escolas aderiram ao regime de internato, como foi o caso da Escola Técnica de Curitiba, visando contribuir para a permanência dos estudantes na instituição, especialmente daqueles que vinham do interior (LEITE, 2010).

A partir de meados da década de 1940, os Estados Unidos iniciaram uma intervenção direta na educação brasileira. Em 1946 foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) que se constituía de um acordo entre os governos dos dois países em termos de cooperação educacional. O principal objetivo consistia na formação de professores para atuar no ensino industrial. Para alcançar esse objetivo, os Estados Unidos enviavam especialistas ao Brasil para o desenvolvimento do ensino industrial e recebiam professores e técnicos brasileiros para treinamento em seus centros de estudos. No período que compreendeu o primeiro decênio da CBAI, uma comissão formada pelo chefe da Divisão do Ensino Industrial do recém-criado Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁰ decidiu que a Escola Técnica de Curitiba deveria sediar um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores por ser, naquela época, a mais bem equipada escola técnica da rede federal. Mais tarde, a CBAI também seria transferida para a capital paranaense. O treinamento de novos professores, coordenado por um brasileiro e um norte-americano, era o projeto primordial da CBAI. As aulas aos futuros professores eram ministradas por um técnico americano, com

³⁰ Com a promulgação da Lei no. 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi desmembrado em duas pastas independentes do poder executivo: Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde (MS).

assistência de um professor brasileiro, e visava apenas uma formação de Prática de Oficina em determinada especialidade. Participavam dos cursos professores, técnicos e instrutores de escolas federais, estaduais e municipais, do SENAI e de entidades convidadas de todas as regiões do Brasil. A CBAI, como organismo paralelo, atuou no treinamento de professores (e também no financiamento) na Escola Técnica de Curitiba até o ano de 1963, quando então foi extinta por decreto pelo presidente da República, João Goulart (LEITE, 2010).

No ano de 1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias pela Lei no. 3.552, o que, de acordo com o MEC, traria as mesmas maior autonomia. Com essa mudança, a Escola Técnica de Curitiba passou a ter uma nova denominação: Escola Técnica Federal do Paraná – ETFPR (LEITE, 2010). Em 1961, foi promulgada a primeira LDB, que dividiu o ensino secundário em grau ginásial, de quatro anos, e grau colegial, com duração de três anos e formado pelos cursos industrial, agrícola e comercial. Criava-se, assim, a equivalência entre os cursos colegiais de escolas técnicas e não técnicas. Esta combinação pretendia superar a dicotomia entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal. Aos estudantes do ensino técnico e industrial, a referida Lei representou a possibilidade (ao menos nos termos da Lei) de ingresso no ensino superior.

Em 1964, dá-se início a um novo momento político do Brasil: a Ditadura Militar e, com ela, novos acordos de cooperação educacional entre Brasil e Estados Unidos. A descentralização do ensino proposta pela primeira LDB não se alinhava ao centralismo da ditadura. Assim, a partir desse período, o governo federal tomou para si as decisões no âmbito das políticas educacionais. As reformas elaboradas nesse período visavam, acima de tudo, vincular a educação às aspirações do mercado de trabalho, formar “capital humano”, modernizar hábitos de consumo e reprimir e controlar ideologicamente a vida intelectual e artística do país, objetivos e reflexos do acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (Usaid). Partia-se do princípio de que os verdadeiros clientes das escolas eram as empresas e, os alunos, produtos que os estabelecimentos de ensino deveriam fornecer aos seus clientes. A Lei no. 5.540/68, que dispunha sobre a reforma universitária, estabelecia a ampliação de cursos de curta duração no ciclo profissional, e a Lei no. 5.692/71, que tratava da reforma do 1º e 2º graus, estabelecia a criação da escola única profissionalizante no ensino de segundo grau (segundo grau técnico). Para o governo militar,

era preciso ampliar a oferta de ensino técnico e profissionalizante para o bom desenvolvimento e progresso industrial e econômico do país.

Com isso, expandiu-se o ensino técnico colegial também nas escolas técnicas federais que, nesse período, ampliaram suas vagas no período noturno. Diretamente vinculadas aos interesses econômicos da sociedade política, essas escolas, na condição de autarquias federais, recebiam financiamento para a ampliação de suas estruturas físicas, materiais e de recursos humanos (LEITE, 2010), enquanto que às escolas das redes estaduais não havia um percentual mínimo destinado ao repasse de recursos federais para o desenvolvimento e manutenção dos cursos técnicos que se propunham (ROMANELLI, 2010).

Devido ao reconhecimento nacional pela formação técnica que ofereciam, e tendo em vista os objetivos da reforma educacional que se implantava no país, o MEC selecionou, em dezembro de 1969, a ETFPR e as escolas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro para ofertar cursos profissionais de nível superior de curta duração. Tais cursos se enquadravam em uma modalidade de ensino adaptada dos cursos de curta duração que já existiam na Europa desde o pós-guerra para a formação de mão-de-obra. Para a ampliação de suas dependências e infraestruturas, essas escolas recebiam suporte financeiro do Acordo do Empréstimo Internacional que havia sido firmado entre o governo militar e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), em 1971. A partir de 1973, a ETFPR passou a oferecer também cursos superiores de engenharia, que se ampliavam com o passar dos anos. Em obediência à determinação da Lei no. 5.540/68 – que também estabelecia a realização de exames vestibulares para acesso aos cursos superiores -, a ETPFR adotou o vestibular para a seleção de seus alunos (LEITE, 2010).

Com a promulgação da Lei no. 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). De acordo com essa Lei, os CEFETs passariam a compreender o ensino de segundo grau técnico e a graduação e pós-graduação na área tecnológica com direcionamento para a atividade industrial³¹.

A partir dessa transformação, e considerando sua condição de autarquia, os prédios que fossem construídos no CEFET-Paraná deveriam utilizar recursos próprios e sua execução ser coordenada por profissionais da própria instituição, exceto os prédios já financiados pelo

³¹ Em 8 de dezembro de 1994, Itamar Franco instituiu, pela Lei no. 8.948, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando em CEFET todas as demais Escolas Técnicas Federais.

MEC (LEITE, 2010). À instituição estava posta, pois, a autonomia de administração de recursos e de procura de suas fontes, o que acarretava uma diminuição do papel do Estado e uma responsabilização da instituição pela manutenção de sua estrutura, projetos e recursos humanos e físicos. Uma das estratégias adotadas para o arrecadamento de recursos, segundo Leite (2010), era o encaminhamento de projetos aos órgãos de fomento e à iniciativa privada, bem como a utilização do que era possível pela arrecadação própria da instituição.

Nesse período, havia uma preocupação do CEFET-PR em investir na formação do corpo docente da escola. No ano de 1984, deu-se início aos cursos emergenciais para a formação de professores, conhecidos como Esquema I e Esquema II, os quais contemplavam, respectivamente, os profissionais de nível superior que não possuíam licenciatura na área em que atuavam e os professores que possuíam apenas o curso técnico. Tais cursos haviam sido criados pelo MEC com o objetivo de suprir a falta de professores de ensino técnico habilitados em nível superior no país³². No CEFET-PR esses cursos eram ofertados em convênio com instituições de ensino federais, estaduais e também particulares. Além disso, para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, a instituição passou a se aproximar do meio industrial da cidade de Curitiba e também de estados vizinhos, oferecendo-lhes assessoria técnica e serviços de produção (LEITE, 2010). Estavam mantidas, pois, as relações entre a demanda de mão de obra industrial e educação oferecida, bem como o convênio entre os setores público e privado para a manutenção da educação pública. Para este trabalho de relacionamento foi criado, segundo Leite (2010, p. 88), “o Conselho Empresarial, composto por representantes de empresas de áreas correlatas às dos cursos do CEFET-PR, por representantes de ex-alunos e da Diretoria de Relações Empresariais”. Esse convênio interessava também às empresas, as quais se beneficiavam dos estudos e produtos desenvolvidos especificamente para a solução de seus problemas, pagando valores reduzidos pelos mesmos em relação ao valor de mercado.

Todavia, havia também alguns projetos de cunho social desenvolvidos pelo CEFET-PR. Um exemplo foi o acordo firmado entre o Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Paraná para a produção de bengalas e regletes para as pessoas com deficiência visual assistidas pelo Estado. Além disso, professores e alunos do curso de

³² Tais cursos seriam destinados apenas aos professores das escolas e centros técnicos e tecnológicos federais e estaduais já que, não conseguindo suprir a defasagem da formação oferecida no segundo grau técnico nas escolas estaduais, o governo outorgou a Lei no. 7.044 de 1982, que dispensava tais escolas da obrigatoriedade da profissionalização.

Engenharia Biomédica desenvolveram um conjunto de aparelhos de fisioterapia que foi entregue ao Hospital das Clínicas da UFPR (LEITE, 2010).

No ano de 1986, foi solicitado pelo Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), órgão vinculado ao MEC, que o CEFET-PR projetasse e construísse Unidades de Ensino Descentralizadas³³ (UNEDs) nas cidades de Medianeira e Cornélio Procópio, interior do Estado do Paraná. Tais unidades eram integrantes da rede federal de educação tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e vinculadas a um CEFET, a uma escola Agrotécnica Federal ou à uma Escola Técnica Federal, mantendo com estas dependência administrativa, pedagógica e financeira. Surgiram em decorrência de um estudo realizado pelo MEC que mostrava a escassez de escolas técnicas e industriais de segundo grau no país. Conforme o estudo, existiam apenas 20 dessas escolas no país, todas situadas nas capitais dos estados. Com a criação dessas UNEDs, seria atendida a demanda de formação profissional para as indústrias e empresas (especialmente estrangeiras) que se instalavam também nas localidades afastadas dos grandes centros. Nesse período, foram criadas 38 unidades de escolas técnicas e industriais em todo o país pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC (LEITE, 2010).

No Paraná, a expansão do CEFET teve início no ano de 1990 com a inauguração da primeira UNED, no município de Medianeira. A partir de então, novas UNEDs foram criadas: Cornélio Procópio e Pato Branco, em 1993 e Campo Mourão, em 1995. Dois anos depois, em 1997, a instituição foi pleiteada com um novo local para a implantação de mais uma unidade na região centro-oeste da capital – Unidade Ecoville – a qual, devido à ausência de liberação de recursos financeiros por parte do governo federal, foi inaugurada somente três anos depois.

O ano de 1997 ficou também marcado pelos primeiros indícios que surgiam de uma futura transformação do CEFET-PR em Universidade. Tal ideia surgiu em decorrência da publicação do Decreto no. 2.208/07, que regulamentava o capítulo da educação profissional constante na LDB de 1996, e da Portaria Ministerial no. 646, de maio do mesmo ano, que extinguiu o ensino técnico integrado, modalidade oferecida pelo CEFET-PR. De acordo com o então diretor, Paulo Alessio, tais medidas afetavam o processo educacional desenvolvido na

³³ Tais Unidades eram integrantes da rede federal de educação tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do MEC e vinculadas a um CEFET, a uma escola Agrotécnica Federal ou à uma Escola Técnica Federal, mantendo com estas dependência administrativa, pedagógica e financeira (LEITE, 2010).

instituição desde sua transformação em CEFET, mais diretamente seus cursos técnicos integrados ao ensino médio (LEITE, 2010).

Além disso, na visão do diretor e dos responsáveis pelas UNEDs, o CEFET-PR não se enquadrava no novo modelo determinado pelo governo para essas instituições, pois, além do ensino médio, ofertava cursos de graduação e de pós-graduação. Para eles, esse distanciamento poderia implicar no cancelamento de verba destinada aos gastos com o ensino superior. Assim, para evitar o retrocesso da instituição, o diretor sugeriu como solução o disposto no parágrafo único do art. 52 da Lei no. 9.394/96: “é facultada a criação de universidades especializadas por campo de saber”. Essa possibilidade prevista pela legislação, mais as características do CEFET-PR, poderiam resultar em uma Universidade Tecnológica. A partir de então, iniciou-se a elaboração de propostas que, após discussão e apreciação interna, foram encaminhadas aos órgãos competentes da União. Todavia, naquele momento a o MEC não se mostrou interessado em tal transformação (LEITE, 2010).

Foi apenas em maio de 2003 que o projeto voltou a ser analisado pelo então novo ministro da educação, Cristovam Buarque, o qual se mostrou favorável à mudança. Nesse mesmo ano o CEFET-PR havia recebido reconhecimento de 16 cursos de graduação e contava com três programas de mestrado e um de doutorado. Além disso, mais uma UNED havia sido inaugurada na cidade de Dois Vizinhos (LEITE, 2010).

Assim, após dois anos de tramitação no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados e nas comissões do Senado em Brasília, foi sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei no. 11.184, de 7 de outubro de 2005, que dispôs sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná³⁴. Tal transformação acarretou modificações no setor administrativo da instituição e na atualização de seu estatuto. Da mesma forma, cada UNED que havia sido criada ganhou o status de *Campus* Universitário.

De acordo com essa Lei, a UTFPR se diferenciaria das demais universidades federais do país pela

ênfase na formação de recursos humanos, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados, notadamente, para o

³⁴ Em 2008, a promulgação da Lei no. 11.892 abriu aos demais CEFETs e escolas profissionalizantes a possibilidade de se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2005, Art. 2, inciso I).

No ano seguinte, em 2006, o MEC lançou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia com o objetivo de orientar os estudantes e as instituições sobre a oferta de cursos nessa modalidade. Todavia, de acordo com Leite (2010), foram poucos os cursos da UTFPR que sofreram alterações para migrar aos novos perfis de formação, conforme determinava o MEC. Alguns deles foram transformados em bacharelados.

A Lei no. 11.184/05 permitia ainda a expansão da Universidade em novos *campi*. E foi exatamente o que aconteceu. No ano de 2007, quatro novos *campi* foram inaugurados nas cidades de Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo.

Atualmente, a UTFPR conta com 13 *campi*: Curitiba (Reitoria e sede Ecoville), Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo. Até o segundo semestre de 2013, havia 30.234 nos 18 cursos técnicos de nível médio, 99 cursos de graduação (sendo 36 cursos na área de tecnologias e 63 cursos de bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação (sendo 76 cursos de especialização, 30 programas de mestrado e seis programas de doutorado) oferecidos pela instituição (BRASIL, 2014b).

Dezesseis cursos de licenciatura são atualmente oferecidos pela instituição em todos os seus *campi*. São eles: Licenciatura em Química (Apucarana, Campo Mourão, Londrina, Medianeira), Licenciatura em Matemática (Cornélio Procópio, Curitiba, Pato Branco e Toledo), Licenciatura em Física (Curitiba), Licenciatura em Informática (Francisco Beltrão), Licenciatura em Letras Português – Inglês (Curitiba e Pato Branco), Licenciatura em Ciências Biológicas (Dois Vizinhos e Santa Helena), Licenciatura em Ciências Naturais (Ponta Grossa) e Licenciatura em Educação do Campo (Dois Vizinhos). Como podemos observar, apesar de abranger todas as grandes áreas do conhecimento, a maioria dos cursos de licenciatura contemplam a área de ciências exatas.

No ano de 2009, num momento em que alguns cursos de licenciatura se consolidavam e outros eram criados, a UTFPR enviou uma proposta de Projeto Institucional a CAPES tendo em vista aderir ao PIBID. De acordo com dados do Projeto Institucional, o mesmo era composto inicialmente pelos subprojetos dos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura

em Letras – Português³⁵ e Licenciatura em Química do *campus* Curitiba e dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras – Português e Licenciatura em Química do *campus* Pato Branco. Mediante a aprovação do projeto institucional e de seus subprojetos iniciais, outros cursos de licenciatura foram gradualmente aderindo ao Programa. Em 2011, o PIBID da UTFPR contava com onze subprojetos e em 2012, atingiu dezesseis subprojetos.

Em 2010, ano de início do PIBID na UTFPR, o Programa contava com 125 bolsas de iniciação à docência, as quais foram ampliadas para 195 em 2011 e para 261 nos anos de 2012/2013. Atualmente, 10 *campi* da UTFPR participam do PIBID com 18 subprojetos aprovados³⁶. De acordo com dados disponíveis no sítio eletrônico da CAPES³⁷ são concedidas à Instituição, no ano de 2014, 433 bolsas de iniciação à docência, 71 bolsas de supervisão, 35 bolsas de coordenação de área, quatro bolsas de Coordenação de área de gestão de processos educacionais e uma bolsa de coordenação institucional. Tais números demonstram um significativo crescimento do PIBID na IES desde o seu início até os dias atuais. O curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* Dois Vizinhos não integra o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mas, sim, o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), composto nesta IES por dois subprojetos: 1) Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática; 2) Educação do Campo. Como já mencionado anteriormente, o PIBID Diversidade é resultado de um trabalho conjunto entre a CAPES e a SECADI e tem como objetivo o “aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo”³⁸. Assim, a UTFPR conta com dois Projetos Institucionais: O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – UTFPR), com início das atividades no ano de 2010, e o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade

³⁵ Apesar de ser um único curso – Letras Português-Inglês -, os subprojetos são independentes. O mesmo ocorre no *campus* Pato Branco.

³⁶ Os cursos de Letras Português-Inglês dos *campi* Curitiba e Pato Branco possuem dois subprojetos cada: um com foco em Letras-Português e outro em Letras-Inglês. Não se incluem nessa contagem os dois subprojetos do curso Educação do Campo do *campus* Dois Vizinhos, uma vez que os mesmos integram o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade).

³⁷ Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespid/relatorios-e-dados>>. Acesso em 15/05/2014.

³⁸ Desde 2010 o PIBID Diversidade seleciona projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas Procampo e Prolind e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas, conforme Decreto no. 7219, de 09 de abril de 2010, que institui o programa (MEC/CAPES, 2010).

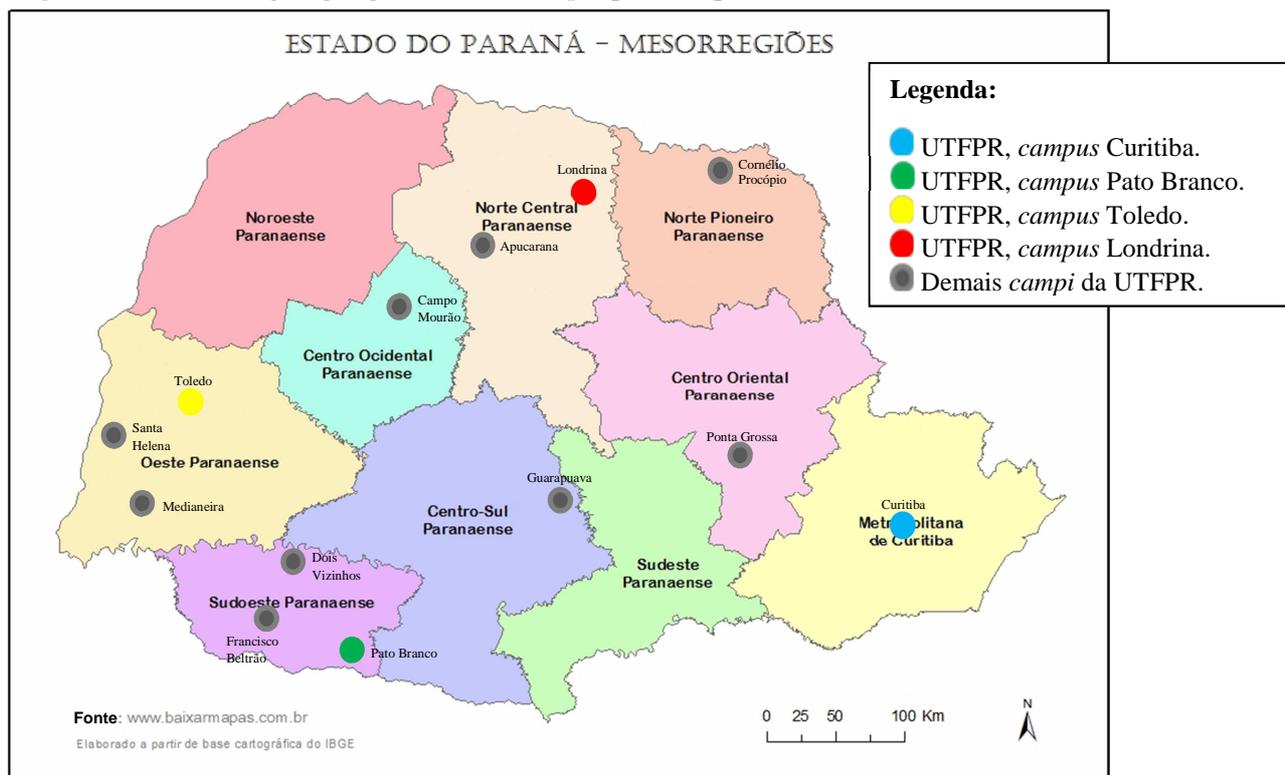
– UTFPR), com início de suas atividades no ano de 2011. Nesse estudo focamos o PIBID – UTFPR, uma vez que os subprojetos que fizeram parte dessa pesquisa compõem esse projeto.

De acordo com os editais lançados pela CAPES para a submissão de projetos institucionais por partes das IES, o projeto deve visar à articulação entre as instituições formadoras e o sistema público de educação básica e contemplar, em seu texto, as estratégias de inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, o contexto educacional da região onde será desenvolvido; as atividades de socialização dos impactos das atividades que serão realizadas e os resultados esperados. Com base nessas disposições, o Projeto Institucional do PIBID da UTFPR contempla em seu texto o plano de trabalho no qual é apresentado o referencial teórico que norteia a proposta e seus eixos formativos; a descrição das escolas da educação básica onde o projeto será desenvolvido; as ações previstas para o desenvolvimento das atividades propostas por cada subprojeto e seus respectivos cronogramas – contemplando as atividades de inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica -; os critérios de seleção das licenciaturas que compõem os subprojetos e dos envolvidos nos mesmos (professores supervisores e alunos bolsistas); os dados sobre os coordenadores de área e os resultados pretendidos com o desenvolvimento do projeto.

Cada subprojeto possui atividades diferenciadas, dadas as especificidades de contexto e área de formação, mas todos se encontram vinculados ao projeto institucional. Na impossibilidade de abarcar todos os subprojetos do PIBID da UTFPR para a realização do estudo, optamos por analisar os subprojetos de quatro cursos distintos de licenciatura ofertados em diferentes regiões do Estado (um da região norte, um da região sul, um da região leste e um da região oeste do Estado), tendo em vista conhecer diferentes áreas e contextos formativos. São eles: *campus* Curitiba (PIBID Física), *campus* Pato Branco (PIBID Letras- Inglês), *campus* Toledo (PIBID Matemática) e do *campus* Londrina (PIBID Química).

Podemos observar a distribuição geográfica dos *campi* que compõem a UTFPR e daqueles que contemplam os subprojetos analisados (em destaque) na Figura 1:

Figura 1 - Distribuição geográfica dos *campi* que compõem a UTFPR:



* Fonte: parcialmente produzido pela própria pesquisadora.

A seguir, apresentamos também um quadro com as principais características de cada subprojeto analisado e o número de participantes:

Tabela 1 - Dados gerais dos subprojetos analisados:

PIBID - UTFPR					
01 Coordenador institucional			02 Coordenadores de área de gestão de processos educacionais		
Subprojetos PIBID	Início das atividades	NO. De coordenadores de área	NO. De supervisores	NO. De colaboradores	NO. De bolsistas de iniciação à docência
Física <i>campus</i> Curitiba	2010	01	04	03	24
Letras-Inglês <i>campus</i> Pato Branco	2011	01	01	0	10
Matemática <i>campus</i> Toledo	2012	01	02	03	12
Química <i>campus</i> Londrina	2012	01	03	01	10

* Ano de referência: 2013.

* Fonte: produzido pela própria pesquisadora.

Feita a apresentação e discussão do objeto de pesquisa, apresentamos a seguir o método e os procedimentos adotados para a realização desse estudo, bem como o perfil dos participantes. Em seguida, iniciamos a discussão dos principais achados da pesquisa, tendo em vista analisar as possíveis contribuições, limitações e desafios do PIBID para a formação dos envolvidos nos subprojetos, bem como para o alcance de seus objetivos em relação às suas condições concretas de desenvolvimento e às interpretações que os sujeitos fazem desse programa de iniciação e formação para o magistério.

CAPÍTULO 3 - A opção metodológica e seus procedimentos

Neste capítulo, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos selecionados e percorridos para o desenvolvimento deste estudo, tendo em vista atender aos quatro objetivos específicos e norteadores elencados: 1) analisar as influências do Programa nas escolhas profissionais dos alunos de licenciatura e na questão que envolve a valorização do magistério da educação básica; 2) analisar como as atividades têm sido desenvolvidas pelo Programa e se essas atividades têm proporcionado mudanças tanto na formação dos licenciandos quanto na prática profissional dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e coordenadores do ensino superior; 3) identificar como tem ocorrido a relação Universidade-Escola e se essa relação tem favorecido a formação dos sujeitos participantes do Programa e a melhoria da qualidade da educação básica; 4) - analisar se e como os recursos e as condições objetivas que são oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento das atividades têm favorecido a formação docente proposta.

Considerando o processo de pesquisa como uma atividade sistematizada e intencional, faz-se necessário que o pesquisador, ao longo desse processo, tome consciência da situação, capte seus problemas, reflita sobre eles, formule-os em termos de objetivos realizáveis, organize os meios para atingir os objetivos propostos e intervenha na situação utilizando os meios selecionados. Gil (2002), ao discutir sobre projetos de pesquisa, afirma que os meios utilizados para o desenvolvimento de um estudo configura-se uma opção de trabalho que possibilita a descoberta de uma realidade a partir das inquietações que o pesquisador possui. Dessa forma, o método configura-se como o caminho para se chegar a determinado fim, um conjunto de procedimentos intelectuais adotados para se atingir o conhecimento.

Tendo como base tais princípios, e considerando a natureza do problema e dos objetivos deste estudo, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa por esta permitir, dentre outros aspectos, a descrição, a análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada, bem como a utilização de variadas fontes de informação e a possibilidade de representação dos diferentes pontos de vista presentes numa situação social, sendo o pesquisador o principal instrumento do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), um aspecto significativo da pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo-analítico. Neste tipo de pesquisa, todas as informações retiradas do

estudo mostram-se com um rico potencial de fornecimento de dados, que vão além de dados estatísticos. Para estes autores, na pesquisa qualitativa os dados não são construídos para confrontar uma hipótese pré-estabelecida, mas sim para construir um cenário. Dessa forma, a direção tomada para a análise e a organização dos dados aparece após a sua construção e após ter-se dispensado certo tempo com esses dados, estudando-se o que pode ser extraído do mesmo para a caracterização do fenômeno em estudo e do contexto ao qual se encontra inserido, tendo em vista os objetivos do estudo e o referencial teórico que o norteia. Assim, mantém-se ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, próprio da atividade sistematizada, a qual se caracteriza pela constante vigilância da reflexão.

3.1. Procedimentos de construção dos dados

Com a realização de uma pesquisa qualitativa, revelou-se o equívoco que seria tomar o PIBID como uma problemática isolada das questões que, historicamente, o debate acadêmico e o movimento dos educadores foram construindo em torno dos cursos e programas de formação docente, bem como da influência das reformas educacionais implementadas em âmbito nacional e internacional. Assim, tendo em vista a compreensão do objeto de pesquisa a partir dos determinantes externos e internos que o constituem, buscamos o delineamento de um *corpus* teórico que, em concordância com o método adotado, tomasse a realidade como totalidade. Neste momento catalogamos algumas das obras pertinentes ao tema central da pesquisa a fim de que pudéssemos obter discussões atuais e relevantes sobre o assunto, angariando, desta forma, o arcabouço teórico que fosse capaz de orientar os objetivos norteadores deste estudo. Tal etapa ocorreu concomitantemente as demais etapas da pesquisa, haja vista as mudanças que a realidade foi acrescentando ao objeto de pesquisa e as categorias que foram sendo elaboradas para análise e discussão dessa realidade em contínuo movimento.

Delineados os objetivos do estudo e seu método de investigação, foram pensados os instrumentos e técnicas de coleta dos dados que serviriam de base para o alcance dos objetivos propostos. Assim, tendo em vista compreender como os próprios sujeitos envolvidos compreendem e avaliam o PIBID no âmbito de sua formação, foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas diferentes para cada participante do estudo (Apêndice 4) e organizada uma relação prévia e flexível de categorias de análise, a fim de que fosse

possível criar uma articulação entre os eixos de análise, as questões das entrevistas e os objetivos da pesquisa.

Optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados devido sua flexibilidade na obtenção das informações. Segundo Lüdke e André (1986), essas entrevistas, por não imporem uma ordem rígida de questões, permitem a obtenção das informações de forma notável e autêntica, permitindo ao entrevistador realizar as adaptações necessárias. Ademais, para as autoras, a entrevista configura-se em um importante instrumento de coleta de dados por admitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Neste estudo, consideramos a entrevista semiestruturada como um instrumento que possibilita aos participantes a elaboração de suas próprias narrativas, constituindo-se, assim, como um caminho para atingir a prática e as percepções dos envolvidos e também como um recurso de pesquisa que possibilita o contato com o pensamento dos sujeitos, bem como o questionamento destes a respeito de si mesmos, de sua prática e de suas experiências, concepções e conhecimentos. De acordo com Cunha (1997), quando uma pessoa relata os fatos vividos, acaba por reconstruir a trajetória por ela percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não deve ser considerada como a verdade literal dos fatos, mas sim como uma representação que deles faz o sujeito, podendo ser transformadora da própria realidade. Segundo a autora, “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (p. 3). Há, portanto, uma relação dialética entre narrativa e experiência, pois, assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Para Bruner (1991, *apud* GALVÃO, 2005), esse é o verdadeiro significado da narrativa: ao mesmo tempo em que exprime as ideias pelo discurso, opera como instrumento do pensamento ao construir e organizar a realidade.

Para a construção dos dados, foi realizado no segundo semestre do ano de 2013 o contato com o Coordenador Institucional do PIBID da UTFPR, com os coordenadores de área de gestão de processos educacionais e com os coordenadores de área dos subprojetos de quatro *campi* e cursos (Apêndice 3): *campus* Curitiba (PIBID Física), *campus* Pato Branco (PIBID Letras-Ingês), *campus* Toledo (PIBID Matemática) e do *campus* Londrina (PIBID Química); a fim de que pudessemos apresentar a proposta de pesquisa e seus objetivos. Em

seguida, entramos em contato com aos professores supervisores, professores colaboradores e alunos bolsistas para, igualmente, apresentar-lhes a proposta de trabalho e os objetivos do estudo. Diante do consentimento dos participantes por meio da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 2) - elaborado a partir da exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (Apêndice 1) - iniciamos efetivamente a coleta e construção dos dados.

Feito esse primeiro contato, partimos para a realização das entrevistas com o coordenador institucional, as coordenadoras de área de gestão de processos educativos e com o coordenador, professores supervisores, professores colaboradores e alunos bolsistas de cada subprojeto, visando atender aos objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2013. Todavia, após a análise dos dados, foi constatada a necessidade de uma entrevista complementar com o coordenador institucional, a qual foi realizada no segundo semestre do ano de 2014.

Aos participantes do estudo foi dada a liberdade para se organizarem individualmente ou em grupos, de acordo com sua disponibilidade. No caso do coordenador institucional, coordenadores de área de gestão de processos educacionais e coordenadores de área, as entrevistas foram realizadas individualmente. O mesmo ocorreu com os colaboradores, exceto em um dos subprojetos, no qual dois dos colaboradores participantes optaram por conceder a entrevista conjuntamente. Outrossim, nos subprojetos em que mais de um supervisor participou, houve a preferência pela entrevista em grupo. Quanto aos bolsistas de iniciação à docência, em todos os subprojetos houve a preferência pela entrevista em grupo. Em alguns *campi* os alunos bolsistas, denominados “pibidianos” – exceto no PIBID Letras-Inglês do *campus* Pato Branco, no qual os alunos bolsistas se denominam “pibiders” -, optaram por discutir as questões do roteiro de entrevista em um único grupo e, em outros, os mesmos optaram por se dividir em grupos de acordo com os professores supervisores que os orientam na escola. Por esse motivo, não foi estipulado um número mínimo ou máximo de alunos bolsistas participantes.

Devido a essa forma de organização, escolhida pelos próprios participantes do estudo, foi possível aos mesmos, com base nas questões que lhes eram destinadas, discutir coletivamente sobre as atividades e experiências desenvolvidas cotidianamente no âmbito dos subprojetos, bem como refletir sobre essas experiências, tendo em vista seus alcances, contribuições, possibilidades, lacunas e limitações em termos de formação docente. Para cada

questão feita em grupo, era dada a liberdade para que os participantes pudessem expor e contrapor suas ideias e argumentos sobre o tema, tendo em vista acrescentar, enriquecer ou complementar as falas dos colegas participantes. Com isso, a entrevista em grupo tornou-se, também ela, um momento de formação para esses participantes.

No total, um coordenador institucional, dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, sete professores supervisores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de iniciação à docência participaram e colaboraram com o estudo, como é possível observar na Tabela 2. A expressiva participação dos diferentes sujeitos que compõem os subprojetos analisados nesta pesquisa indica, de certa maneira, a relevância que os mesmos atribuem ao PIBID, bem como seu comprometimento com o Projeto:

Tabela 2 – Número de participantes do estudo em relação ao número de participantes dos subprojetos:

PIBID – UTFPR				
01 Coordenador Institucional		02 Coordenadores de área de gestão de processos educacionais		
Subprojetos PIBID analisados	Coordenadores de área	Supervisores	Colaboradores	Bolsistas de iniciação à docência
Física <i>campus</i> Curitiba	01	04	03	24
<i>Entrevistados</i>	01	02	02	17
Letras-Inglês <i>campus</i> Pato Branco	01	01	0	10
<i>Entrevistados</i>	01	01	0	10
Matemática <i>campus</i> Toledo	01	02	03	12
<i>Entrevistados</i>	01	01	01	11
Química <i>campus</i> Londrina	01	03	01	10
<i>Entrevistados</i>	01	03	01	10
Total de participantes dos subprojetos	04	10	07	56
Total de Participantes do Estudo	04	07	04	48

* Fonte: produzido pela própria pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho ou estudo dos participantes³⁹ e agendadas de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada um deles. Todas as entrevistas foram registradas com um aparelho de gravação e reprodução de sons, mediante consentimento dos participantes. Além da gravação, foram realizadas anotações e registros em um diário de pesquisa, tendo em vista captar os dados de natureza observacional. Assim, foi possível relacionar o que estava sendo perguntado com as reações dos entrevistados.

Além das narrativas orais obtidas por meio das entrevistas, utilizamos como instrumento de coleta de dados os documentos disponibilizados pelos participantes do estudo. Tal instrumento mostra-se eficiente em pesquisas qualitativas, seja complementando as informações obtidas por outros instrumentos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisados. Para as autoras, os documentos são fontes naturais, ricas e estáveis, que surgem de um determinado contexto e que fornecem informações sobre este mesmo contexto.

Para esta análise, foram utilizados todos os documentos disponibilizados pelos participantes, tais como o projeto proponente do PIBID da instituição e os subprojetos dos grupos analisados, os relatórios semestrais enviados ao órgão fomentador, as atividades documentadas que foram desenvolvidas nas escolas e artigos e resumos publicados pelos participantes. Além disso, alguns dos alunos que não puderam participar das entrevistas enviaram, por espontânea vontade, narrativas escritas com suas reflexões, análises, concepções e opiniões sobre as experiências que estão vivenciando enquanto alunos bolsistas do PIBID na universidade e na escola.

Assim, buscamos por meio destes instrumentos de coleta de dados obter informações que complementassem e enriquecessem os dados coletados nas entrevistas para que pudéssemos realizar uma análise mais aprofundada e consistente sobre as contribuições, limitações e desafios do Programa para a formação dos sujeitos envolvidos.

³⁹ O motivo pelo qual alguns bolsistas e voluntários dos subprojetos analisados não terem participado da pesquisa está relacionado ao fato de alguns deles não terem comparecido aos horários agendados previamente para cada entrevista.

3.2. Perfil dos participantes

Antes de iniciarmos a apresentação do perfil dos participantes, é importante ressaltar que os dados aqui analisados têm como referência o segundo semestre do ano de 2013. A partir da publicação da nova Portaria Normativa no. 96/2013 que estabelece, entre outros aspectos, nova duração de bolsas conforme a modalidade de concessão, os responsáveis pelos projetos e subprojetos de cada IES e curso tiveram que submeter novamente suas propostas, de modo a atender aos novos dispositivos da CAPES para esse Programa. Com isso, novos editais de seleção de bolsistas foram abertos, o que pode ter acarretado mudanças também na composição dos grupos PIBID de cada curso e *campi* para início de suas atividades em 2014. Todavia, como os dados dessa pesquisa foram construídos ao longo do segundo semestre de 2013, foram considerados para análise o projeto institucional e os subprojetos vigentes até esse período, bem como as narrativas dos sujeitos que os compunham até então.

Esclarecido esse aspecto, apresentamos a seguir o perfil dos coordenadores, colaboradores, supervisores e alunos dos subprojetos PIBID analisados.

Coordenadores – institucional, de gestão e de área

O Coordenador Institucional do PIBID da UTFPR assumiu esta função em agosto de 2012. Antes de assumir o cargo, atuou entre julho de 2011 e julho de 2012 como Coordenador de Gestão Educacional do Programa e, entre abril de 2010 e junho de 2011, como Coordenador de área do PIBID Física do *Campus* Curitiba, dando início ao Projeto. De acordo com dados da entrevista, possui licenciatura em Física com mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e experiência docente de 15 anos, sendo 10 anos como professor da educação básica e cinco anos como professor do ensino superior. Além de suas atribuições como coordenador institucional, atua como coordenador de estágios do curso de Licenciatura em Física, como professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Formação Educacional, Científica e Tecnológica e em projetos de pesquisa e extensão nas áreas de Formação de professores de Ciências e de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências.

Com formação em Química – graduação (licenciatura e bacharelado), mestrado, doutorado e pós-doutorado pela UFPR -, uma das coordenadoras de área de gestão de processos educacionais entrevistadas atua nesta função desde 2012, ano em que deixou a

coordenação de área do PIBID Química do *campus* Apucarana após dois anos de trabalho. De acordo com os dados disponibilizados na entrevista, possui 16 anos de experiência docente, tendo iniciado sua carreira como professora assistente em um curso pré-vestibular, ainda durante o curso de graduação. Após o término do curso, atuou como professora de Química do ensino médio na rede particular de ensino. Entre os anos de 2003 e 2004, atuou como professora do ensino superior e, a partir de 2008, ingressou como professora substituta na UTFPR e, em 2011, foi efetivada. Além de suas atribuições como coordenadora de gestão, ministra disciplinas no curso de Licenciatura em Química e atua em projetos de pesquisa e extensão na área de ensino de ciências da natureza e matemática e de Química.

A segunda coordenadora de área de gestão de processos educacionais entrevistada possui Graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio, especialização em Língua Portuguesa pela UEL, mestrado em Letras pela UEL, doutorado em Estudos Linguísticos pela UFPR e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com dados da entrevista, possui 24 anos de experiência docente, sendo sete anos de docência na educação básica e 17 anos no ensino superior. Na UTFPR, *campus* Curitiba, atua como professora desde 1994 (então CEFET-PR). Dando início ao Projeto na instituição, atuou como coordenadora institucional do PIBID da UTFPR entre os anos de 2010 e 2012, quando então passou a assumir a função de coordenadora de gestão. Além de suas atribuições como coordenadora, ministra disciplinas no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e de Tecnologia em Comunicação Institucional e também em cursos de especialização e formação pedagógica. Da mesma forma, atua em projetos de pesquisa e extensão da área de Letras e de letramento e linguagem para a educação básica e na orientação de estudantes em trabalhos de conclusão de curso e em cursos de formação continuada.

Com formação em Física – graduação, mestrado e doutorado pela USP – a coordenadora de área do subprojeto PIBID Física do *campus* Curitiba atua no Programa desde setembro de 2011. De acordo com dados da entrevista, possui 17 anos de experiência docente, sendo um ano como professora da educação básica e 16 anos como professora do ensino superior. Na UTFPR, leciona desde o ano de 2011. Além de suas atribuições como coordenadora de área do PIBID, atua como docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Física, lecionando as disciplinas de Produção e Uso da Computação Educativa e Fundamentos da Física Experimental. Além disso, desenvolve e participa de projetos de

pesquisa e extensão na área de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Ciências e na formação de educadores e atua como co-orientadora em pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

A Coordenadora de área do subprojeto PIBID Letras/Inglês do *campus* Pato Branco atua no Programa desde o início de suas atividades, em meados do ano de 2011, possui licenciatura em Letras Português/Inglês com mestrado e doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês dessa mesma Universidade. Segundo dados da entrevista, possui 25 anos de experiência docente. Até o ano de 1990 havia atuado como professora do ensino fundamental em escolas públicas e particulares e entre os anos de 1990 e 2000 como professora de Inglês na rede pública estadual do Paraná. A partir do ano de 1995, passou a lecionar no antigo CEFET-PR. Além de suas atribuições como coordenadora de área, atua em projetos de pesquisa e extensão relacionados à formação dos professores de Língua Inglesa – nos quais atuam alunos de graduação e especialização -, como docente do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e como orientadora de Monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização.

O Coordenador do subprojeto PIBID Matemática do *campus* Toledo possui formação em Matemática, especialização em Educação Matemática e mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL. De acordo com dados da entrevista, possui 18 anos de experiência docente. Iniciou como professor de música aos 14 anos e, após ingressar no curso de Matemática, passou a lecionar em cursos reparatórios para exame vestibular como bolsista. Ao final do mestrado, iniciou sua carreira no ensino superior em faculdades particulares em cursos presenciais e a distância e, no ano de 2009, ingressou como professor da UTFPR, onde atua como coordenador de área do PIBID desde o início do Projeto, em setembro de 2012. Durante o período em que foram realizadas as entrevistas, além de coordenador de área do PIBID, atuava também como Diretor de Graduação e Educação profissional do *campus*. Além disso, atua em projetos de pesquisa e extensão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática na educação básica e como diretor da regional do Paraná da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM.

Com graduação em Química (Licenciatura e Bacharelado), mestrado e doutorado na mesma área pela USP e pós-doutorado em ciência dos materiais pela UNESP, o coordenador do subprojeto PIBID Química do *campus* Londrina assumiu sua função no Programa em

setembro de 2012, mesmo período em que o projeto foi iniciado. Segundo dados da entrevista, possui 10 anos de experiência no ensino superior, dos quais quatro anos na UTFPR. Pelo período de um ano, lecionou Química em três escolas estaduais no município de Londrina como professor substituto. Além de suas atribuições como coordenador de área do PIBID, atua como docente e coordenador do curso de Licenciatura em Química e desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de ensino de Química, especialmente no que se refere à utilização de oficinas temáticas como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos químicos. Além disso, atua como professor e orientador dos cursos de especialização Educação Profissional Integrada a Educação Básica (PROEJA) e em Engenharia de Segurança do Trabalho.

De acordo com normas da CAPES, o coordenador institucional deve ser indicado pelo Reitor da IES e o(s) coordenador(es) de área de gestão de processos educacionais, designado pelo coordenador institucional. Já os coordenadores de área devem ser selecionados pelo coordenador institucional por meio de edital aberto aos professores do curso que esteja vinculado ao subprojeto⁴⁰, respeitados os requisitos mínimos exigidos pela Portaria que regulamenta o Programa.

Professores Colaboradores

Participaram deste estudo quatro professores colaboradores: dois colaboradores do PIBID Física do *campus* Curitiba, um colaborador do PIBID Matemática do *campus* Toledo e uma professora Colaboradora do PIBID Química do *campus* Londrina. De acordo com dados obtidos por meio de entrevista, apesar de no texto do subprojeto do PIBID Letras/Inglês do *campus* Pato Branco contar alguns nomes de professores colaboradores, os mesmos não atuam, na prática, como colaboradores do Programa.

O professor colaborador do PIBID Física do *campus* Curitiba possui experiência de 21 anos no ensino superior, atuando na UTFPR desde 1993. Formado em Física com mestrado e doutorado na mesma área, colabora há um ano e seis meses na orientação dos alunos bolsistas que trabalham com o tema astronomia. Além de colaborador do subprojeto, ministra disciplinas de Física em cursos de graduação e desenvolve projetos de pesquisa e extensão nas áreas de astrofísica do Sistema Solar e de ensino de Física e Astronomia. A professora

⁴⁰ A Portaria no. 96/2013 regulamenta, também, a criação de uma Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) que, entre outras atribuições, deve elaborar e publicar editais de seleção dos bolsistas do Programa (BRASIL, 2013b).

colaboradora do mesmo subprojeto possui licenciatura em Física com mestrado e doutorado em Educação para a Ciência. Iniciou sua carreira docente na educação básica em 2006 e, a partir de 2011, passou a atuar no ensino superior. De acordo com dados da entrevista, atua como colaboradora do Programa há um ano, colaborando na orientação dos alunos que trabalham com o tema interdisciplinaridade. Além de colaborar com os trabalhos desenvolvidos no PIBID, atua como professora na graduação e na pós-graduação e participa de projetos relacionados à área de Formação Docente e de processos de ensino-aprendizagem de Física.

O professor colaborador do PIBID Matemática do *campus* Toledo possui licenciatura em Matemática com ênfase em informática e mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. De acordo com dados da entrevista, atuou como professor da educação básica entre os anos de 2006 e 2012 e, a partir de 2011, passou a atuar também no ensino superior em faculdades particulares e públicas. Ingressou na UTFPR em 2013 e, desde então, atua como colaborador do subprojeto. Além de professor do curso de Licenciatura em Química, desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão nas áreas de Educação Matemática, Tecnologias no Ensino de Matemática, Modelagem Matemática e Filosofia da Matemática.

A professora colaboradora do PIBID Química do *campus* Londrina possui habilitação para o magistério e iniciou sua carreira docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e como instrutora de Inglês. Finalizada sua graduação em Química, trabalhou como professora da área do ensino médio na rede Estadual do Paraná e, mais tarde, como coordenadora pedagógica em outra rede de ensino. Segundo dados disponibilizados pela entrevista, possui especialização em ensino de Química e em didática do ensino superior. Finalizando seu mestrado, em 2010, passou a atuar como professora colaboradora em uma universidade pública estadual do Paraná e, em 2012, ingressou como docente na UTFPR. Atua como professora colaboradora do subprojeto desde o seu início, em setembro de 2012. Além de professora do curso de Licenciatura em Química, desenvolve projetos de pesquisa nas áreas de Etnografia e Estudos Culturais da Ciência e Desenvolvimento de Jogos Didáticos Eletrônicos para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos químicos.

Não há normas na Portaria que regulamenta o Programa sobre a seleção dos professores colaboradores. Há apenas, na Portaria no. 96/2013, um artigo que estabelece que, a critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do

Programa. Todavia, a esses voluntários não será concedido auxílio financeiro pela CAPES (BRASIL, 2013b).

Professores Supervisores:

Ao todo, sete professores supervisores participaram desta pesquisa: dois professores do subprojeto PIBID Física do *campus* Curitiba, uma professora do subprojeto PIBID Letras/Inglês do *campus* Pato Branco, uma professora do subprojeto PIBID Matemática do *campus* Toledo e três professores do subprojeto PIBID Química do *campus* Londrina.

Um dos professores supervisores do subprojeto PIBID Física possui bacharelado e licenciatura em Física e mestrado em educação. Com 17 anos de experiência docente na educação básica, atua como supervisor do Programa há três anos. Outro professor supervisor do mesmo subprojeto também possui licenciatura em Física, atua na educação básica há 12 anos e desde agosto de 2011 atua como professor supervisor do Programa.

A professora supervisora do subprojeto Letras/Inglês possui licenciatura em Letras Português/Inglês e em Pedagogia, Especialização em Metodologia de Língua Estrangeira/Inglês, mestrado em Letras-Inglês e Literatura Correspondente e 23 anos de experiência docente. Por um longo período, atuou como professora de inglês no ensino fundamental e médio em escolas particulares e em cursos particulares de língua estrangeira. No ano de 2008, atuou como professora de Inglês na rede pública municipal de Pato Branco e, a partir de 2009, assumiu o cargo de professora de Inglês na rede Estadual do Paraná. Concomitantemente, entre os anos de 2011 e 2012, atuou como professora substituta no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês na UTFPR. Desde abril de 2013 atua como professora supervisora do subprojeto.

A professora supervisora do subprojeto PIBID Matemática se formou em Matemática no ano de 2000 e, em 2002, iniciou sua carreira como professora lecionando as disciplinas de Matemática e Física. Sentindo a necessidade de ter a formação na área, licenciou-se também em Física em 2006 e, em seguida, assumiu como professora de Matemática e Física na rede pública estadual do Paraná. Com 11 anos de experiência docente, atua como colaboradora do PIBID desde o início do subprojeto, em setembro de 2012.

No subprojeto PIBID Química, dois professores supervisores possuem licenciatura em Química e uma professora possui formação em ciências com habilitação em Química. Duas professoras atuam desde o início do subprojeto – setembro de 2012 – como supervisoras do

Programa. Uma delas possui 28 anos de experiência docente e a outra, 15 anos, ambas na educação básica. Já o professor supervisor possui 22 anos de experiência docente, também na educação básica, e atua no Programa desde março de 2013.

De acordo com a Portaria no. 96/2013 e com as normas da UTFPR, os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência devem ser selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP), a qual, constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas e de membros externos do Programa, deve providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas julgadas pertinentes. O coordenador de área deve ter papel ativo nesse processo de seleção. Os critérios para a seleção dos bolsistas são os mesmos constantes na Portaria que regulamenta o PIBID.

Bolsistas de iniciação à docência:

Participaram deste estudo quarenta e oito alunos bolsistas. Desses, cerca de 20 participam do PIBID há mais de dois anos, 10 atuam há pouco mais de um ano e os demais, entre duas semanas e 10 meses. A partir das entrevistas, foi possível observar que cerca da metade dos alunos (25 dos entrevistados) participa do Programa desde o início de seus respectivos subprojetos. Quanto ao período do curso, a grande maioria se encontra no segundo e terceiro períodos, 12 alunos entre o sexto e sétimo período, 11 entre o quarto e quinto período e quatro deles no primeiro período. Assim, podemos observar que os subprojetos analisados têm abrangido alunos de praticamente todos os períodos dos cursos, o que, como já discutimos, pode favorecer a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos ao longo de toda a formação inicial do futuro educador.

Vinte e dois bolsistas entrevistados relataram possuir formação anterior. Trata-se de formação em cursos de graduação, técnicos e tecnólogos de diversas áreas, tais como gestão financeira, teologia, tecnologia mecânica, contabilidade, direito, filosofia, técnico em processos automotivos, técnico em alimentos, técnico em Química, técnico em laboratório e técnico em comércio. Quatro bolsistas relataram possuir formação do magistério e um deles bacharelado em Física com mestrado, doutorado e pós-doutorado na área. Segundo esse último bolsista, a licenciatura surgiu como uma necessidade para que ele possa atuar futuramente como docente.

Quando questionados sobre possuir experiência docente, seis bolsistas relataram atuar ou já terem atuado como professores substitutos pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS)⁴¹ do Estado do Paraná, nove como professores particulares e três como estagiários da prefeitura do município em que residem, atuando como auxiliares de professores de salas de ensino regular que possuem alunos com deficiência.

3.3. Procedimentos de interpretação e análise dos dados

Após a construção dos dados, partimos para a etapa de interpretação, análise e discussão dos resultados alcançados. A análise dos dados e dos resultados obtidos, a partir do universo do estudo, respalda-se no referencial teórico obtido pelo levantamento bibliográfico tendo em vista quatro aspectos: os aspectos teóricos e políticos que influenciam de maneira direta ou indireta os processos de formação docente; a política nacional de formação de professores, o PIBID e a interpretação que os sujeitos que dele participam fazem sobre suas influências, contribuições e limitações para a formação e atuação docente.

Para esta análise, tomamos como base, também, as Portarias que normatizam e regulam o Programa: Portaria Normativa no. 260/2010 e Portaria Normativa no. 096/2013. A primeira fundamentou as características e atividades dos projetos e subprojetos do PIBID até 18 de julho de 2013, data em que foi revogada pela Portaria no. 96/2013, a qual entrou em vigor neste mesmo período. Todavia, considerando o fato de que todos os projetos e subprojetos em vigor até julho de 2013 tiveram seus prazos de execução prorrogados até dezembro de 2013⁴², tomamos como base de análise para este estudo ambas as Portarias, respeitadas as suas diferenças e especificidades no que concerne a forma de regulação do Programa no âmbito da CAPES.

⁴¹ De acordo com informações do Edital N.º 170/2013–GS/SEED, o Processo Seletivo Simplificado (PSS) tem por objetivo selecionar profissionais para atuar em estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e rede conveniada, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as vagas existentes em todo o Território Estadual, mediante Contrato em Regime Especial. O processo consiste em Prova de Títulos referentes à Escolaridade, Aperfeiçoamento Profissional e Tempo de Serviço. Para contratação, o PSS admite candidatos que estejam cursando a partir do 2º período do Curso de Licenciatura específico na disciplina selecionada no momento da inscrição.

⁴² Todos os projetos e subprojetos do PIBID até então em vigor passaram por reestruturação a partir do edital no. 061/2013 que previa a seleção de novos projetos e subprojetos e a adequação daqueles já existentes, tendo em vista atender ao disposto na nova Portaria Normativa no. 096/2013.

Tendo em vista o caráter metodológico da pesquisa, a análise dos dados ocorreu durante todo o desenvolvimento do estudo. Todavia, ao final, quando a coleta dos dados foi finalizada, partimos para a análise dos resultados alcançados nesse processo. Neste momento, foi preciso destacar os principais achados da pesquisa.

De posse das gravações de voz obtidas pelas entrevistas com os participantes, iniciou-se a transcrição integral das mesmas pela própria pesquisadora⁴³. Para tanto, foi necessário escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, todas as verbalizações. De acordo com Manzini (2008), o pesquisador, no momento da transcrição, distancia-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. A transcrição, portanto, se configura como uma pré-análise dos dados, pois é nesse momento que o pesquisador deve saber quais são os seus objetivos e assinalar o que lhe convém para análise. De acordo com o autor,

apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. Essas impressões e hipóteses podem ser anotadas para depois serem investigadas pelo pesquisador. Esses apontamentos, na maioria das vezes, são muito válidos para a interpretação dos dados. Essas impressões podem ser impressões que se corroboram, ou poderão, no futuro, ser descartadas. Sempre quando está sendo realizada a transcrição, há uma tendência, intencional ou não, em interpretar a informação (MANZINI, 2008, p. 04).

Assim, durante o processo de transcrição, foram anotadas percepções, impressões, ideias, relações e ênfases que pudessem, ao final do mesmo, ser utilizadas no momento da discussão dos resultados, dando início, assim, à análise e interpretação dos dados obtidos. A partir desse momento, as pré-categorias de análise anteriormente elaboradas foram sendo modificadas e reelaboradas, tendo em vista o encaminhamento e o recorte que os dados apresentavam para sua interpretação.

⁴³ Optamos por não grafar as palavras de acordo com a pronúncia uma vez que, de acordo com Manzini (2008), a experiência tem mostrado que as falas escritas como, por exemplo, *alcançá* (*alcançar*), *tá* (*estar*), *vô* (*vou*) não têm sido bem recebidas pelos próprios participantes ao fazerem a leitura do material escrito. Segundo o autor, além de chocar o sujeito de pesquisa, para um leitor desavisado, a fala transcrita de acordo com a pronúncia pode ser elemento que produz estigma. É importante ressaltar, todavia, que não houve, em nenhum momento da transcrição, troca de verbalizações ou de ideias. A transcrição revela fielmente as informações fornecidas pelos entrevistados.

As transcrições foram realizadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2011) para citações e apresentadas nesse estudo de acordo com os seguintes critérios: 1) as citações com menos de três linhas foram apresentadas no próprio parágrafo e entre aspas duplas; 2) as citações com mais de três linhas foram apresentadas com um recuo de 2 cm e em letra com corpo menor; 3) as supressões, no início, no meio ou no fim do texto, foram apresentadas com a indicação de reticências dentro colchetes; 4) as eventuais expressões próprias também foram apresentadas entre colchetes no intuito de esclarecer o assunto tratado, já que este muitas vezes está implícito na narrativa do participante ou foi referido em um parágrafo anterior, o qual, no momento de seleção dos excertos que seriam apresentados neste documento, acabou sendo excluído. Ademais, todos os excertos retirados das entrevistas e incorporados no trabalho foram apresentados em itálico a fim de fosse possível colocá-los em destaque e diferenciá-los de uma citação bibliográfica.

Feita a transcrição das narrativas orais advindas das entrevistas, partimos para a leitura e releitura minuciosa das mesmas, do diário de pesquisa, das anotações realizadas durante o período de transcrição e dos documentos disponíveis para a análise dos dados, a fim de que fosse possível construir um conjunto definitivo de categorias de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que norteia o estudo. A partir da leitura do material, as transcrições foram sendo reorganizadas e categorizadas, tendo em vista construir um corpo de conhecimentos sobre cada aspecto analisado. De acordo com Lüdke e André (1986), a formulação de categorias depende da leitura e releitura incessante dos dados obtidos por parte do pesquisador. Para os autores, é importante nesta etapa que a análise não se restrinja ao que está explícito nos dados coletados, mas procure ir além, desvelando mensagens implícitas e dimensões contraditórias.

O Quadro 2 mostra a relação entre os objetivos da pesquisa, as questões das entrevistas e seus respectivos eixos e categorias de análise.

Quadro 2 - Relação entre os objetivos da pesquisa, as questões das entrevistas e as categorias de análise:

EIXO DE ANÁLISE 1		
Objetivo norteador	específico	Analisar as influências do Programa nas escolhas profissionais dos alunos de licenciatura e na valorização do magistério da educação básica.
Questões das entrevistas		- Por que você decidiu participar do PIBID? (<i>questão destinada apenas aos</i>

	<p><i>alunos bolsistas)</i></p> <p>- Você deseja seguir a carreira do magistério? O PIBID influenciou nessa escolha? (<i>questão destinada apenas aos alunos bolsistas</i>)</p>
Categoria	<i>O PIBID, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente</i>
Temas discutidos na Categoria	<p>- Influência das <i>experiências pessoais</i> na escolha profissional docente;</p> <p>- Influência das <i>condições objetivas</i> na escolha profissional docente;</p> <p>- <i>O papel do PIBID na escolha profissional</i> a partir de duas perspectivas diferenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>escolha pelo magistério da educação básica</i> e, especialmente, do ensino superior; - <i>desestímulo pela profissão docente</i> devido aos baixos salários, à desvalorização da carreira e às condições adversas de trabalho que observam nas escolas em que estão inseridos por sua participação no Programa.
Subcategorias resultantes	<p>- Influência das experiências pessoais na escolha profissional docente</p> <p>- O PIBID e a influência das condições objetivas na escolha profissional docente</p>
EIXO DE ANÁLISE 2	
Objetivo específico norteador	Analisar como as atividades têm sido desenvolvidas pelo Programa e se essas atividades têm proporcionado mudanças tanto na formação dos licenciandos quanto na prática profissional dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e coordenadores de área do ensino superior.
Questões das entrevistas	<p>- Quais são suas atividades/funções enquanto coordenador/colaborador/supervisor/bolsista de iniciação à docência?</p> <p>- Quais atividades têm sido desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido desenvolvidas? Essas atividades têm sido divulgadas/socializadas?</p> <p>- Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades?</p> <p>- Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse <i>campus</i>? E sobre o desenvolvimento do PIBID nas escolas parceiras? Quais são as principais vantagens e dificuldades encontradas?</p> <p>- Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua formação enquanto docente/licenciando?</p> <p>- Você considera que o programa tem contribuído para a formação dos licenciandos? E para a formação dos professores da educação básica? De</p>

	<p>que maneira? (<i>pergunta aos coordenadores e professores colaboradores</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você considera que o PIBID tem contribuído para a relação entre teoria e prática na formação dos licenciandos? Como você identifica essa relação? (<i>pergunta aos coordenadores, professores supervisores e professores colaboradores</i>) - A partir de sua experiência no PIBID, quais condições objetivas você considera que sejam necessárias para a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação básica? Quais dessas condições foram identificadas por você como presentes ou ausentes na escola? (<i>questão destinada apenas aos alunos bolsistas</i>) - O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição? - Como você avalia sua participação no programa?
Categoria	<i>O PIBID, as atividades desenvolvidas e sua influência na formação dos envolvidos.</i>
Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> - <i>As atividades realizadas na universidade</i> e suas influências na formação dos envolvidos; <ul style="list-style-type: none"> - base de conhecimento para a docência; - <i>As atividades realizadas nas escolas</i> e suas influências na formação dos envolvidos; <ul style="list-style-type: none"> - Atividades realizadas no turno e no contra turno escolar; - <i>Contribuições, limites e desafios do PIBID para a formação dos supervisores;</i> <ul style="list-style-type: none"> - Atuação ou não atuação dos professores supervisores como cofomadores dos bolsistas de iniciação à docência; - <i>Contribuições, limites e desafios do PIBID para a formação dos estudantes:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação; - Diferença entre o PIBID e o estágio; - <i>Contribuições, limites e desafios do PIBID na formação do coordenador institucional, professores coordenadores de área e colaboradores participantes dos subprojetos;</i> - <i>Dificuldades no acompanhamento das atividades pelo CI – universidade multicampi;</i> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de maior articulação e socialização entre as atividades desenvolvidas pelos subprojetos.
Subcategorias resultantes	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades que envolvem a análise do contexto escolar - As atividades realizadas na Universidade e suas influências na formação dos envolvidos

	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades realizadas nas escolas e suas influências na formação dos envolvidos - O PIBID e a formação e atuação dos professores supervisores - O PIBID e a formação dos bolsistas de iniciação à docência - O PIBID e a formação e atuação dos professores coordenadores e colaboradores
EIXO DE ANÁLISE 3	
Objetivo específico norteador	Identificar como tem ocorrido a relação universidade-escola e se essa relação tem contribuído para a formação dos sujeitos participantes do Programa e para a melhoria da qualidade da educação básica.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua relação com os demais participantes do programa? Com qual frequência vocês mantêm contato? - Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades? - Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse <i>campus</i>? E sobre o desenvolvimento do PIBID nas escolas parceiras? Quais são as principais vantagens e dificuldades encontradas? - Você considera que o programa está contribuindo para o trabalho colaborativo entre universidade e escola? De que forma essa colaboração se dá? Quais facilidades e/ou dificuldades são encontradas nessa relação? Qual você considera que é o seu papel para a efetivação dessa relação? - Você considera que o Programa está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem? De que forma? - Você considera que o programa tem contribuído para a formação dos licenciandos? E para a formação dos professores da educação básica? De que maneira? (<i>pergunta aos coordenadores e professores colaboradores</i>) - A partir de sua experiência no PIBID, quais condições objetivas você considera que sejam necessárias para a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação básica? Quais dessas condições foram identificadas por você como presentes ou ausentes na escola? (<i>questão destinada apenas aos alunos bolsistas</i>) - O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?
Categoria	<i>O PIBID, o estreitamento da relação entre universidade e escola e a questão da melhoria da qualidade da educação básica.</i>

Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trabalho colaborativo entre universidade e escola;</i> - <i>Contrapartida da universidade</i> para o desenvolvimento das atividades pelos participantes; - <i>Contrapartida da escola e da Secretaria de Educação do Estado</i> para o desenvolvimento das atividades pelos participantes; - A questão que envolve a <i>melhoria da qualidade da educação básica.</i>
Subcategorias resultantes	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre a Universidade e as Escolas - O PIBID e o papel da Universidade para o seu desenvolvimento - O PIBID e o papel das escolas e das redes de ensino para o seu desenvolvimento - O PIBID e a questão que envolve a melhoria da qualidade da educação básica
EIXO DE ANÁLISE 4	
Objetivo específico norteador	Analisar se e como os recursos e as condições que são oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento das atividades têm favorecido a formação docente proposta.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua formação enquanto docente/licenciando? - A partir de sua experiência no PIBID, quais elementos você considera que sejam necessárias para a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação básica? Quais desses elementos foram identificadas por você como presentes ou ausentes na escola? (<i>questão destinada apenas aos alunos bolsistas</i>) - O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição? - Como você avalia sua participação no programa?
Categoria	<i>O PIBID e as condições materiais para o seu desenvolvimento.</i>
Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Recursos financeiros para a compra</i> de materiais necessários ao desenvolvimento das atividades do PIBID; - A questão <i>da burocracia no repasse e aquisição de recursos financeiros;</i> - <i>Recursos financeiros insuficientes</i> para a participação dos envolvidos no projeto em eventos; - Ampliação do PIBID, contemplando ainda mais bolsistas em todos os cursos de licenciatura; - Aumento do valor da bolsa que é destinada aos alunos participantes do

	Programa;
Subcategorias resultantes	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos financeiros para a aquisição de materiais - Os recursos financeiros para participação em eventos - O valor das bolsas pagas pela CAPES aos participantes do Programa e sua necessidade de ampliação

* Fonte: produzido pela própria pesquisadora.

Como as entrevistas foram realizadas, separadamente, com o coordenador institucional, com as coordenadoras de área de gestão de processos educacionais, com os coordenadores de área, com os professores supervisores, com os professores colaboradores e com os alunos bolsistas, foi realizada a triangulação dos dados obtidos por essas diferentes fontes e também pelos documentos disponibilizados à pesquisa. Defendido amplamente na pesquisa qualitativa, a triangulação dos dados permite que os mesmos sejam válidos. Com base em uma analogia, na qual múltiplas leituras são tomadas para aumentar a precisão das respostas obtidas, a triangulação na análise envolve a comparação dos dados obtidos por meio das diferentes fontes. Analisando os dados deste modo, foi possível obter perspectivas diferentes sobre o assunto investigado.

Para que a análise dos dados fosse discutida de forma coerente, buscamos apontar os pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta investigação, os estudos levantados na revisão bibliográfica e o referencial teórico adotado. Lüdke; André (1986) argumentam sobre a importância de o pesquisador relacionar as descobertas feitas ao longo de seu estudo com o que existe na literatura sobre o assunto para que assim possa tomar decisões mais acauteladas sobre as direções em que vale a pena concentrar seus esforços e atenção.

Procuramos, para além da mera descrição dos resultados, acrescentar algo relevante às discussões já existentes sobre o tema investigado e aos resultados já obtidos. Para tanto, buscamos estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de novas explicações e interpretações sobre o assunto estudado. Além disso, para além da análise dos processos imediatos apresentados, realizamos uma análise global sobre o PIBID no âmbito das políticas públicas de formação docente e também sobre os contextos investigados, tendo em vista o contexto educacional e social mais amplo.

Por razões éticas, os quatro subprojetos do PIBID da UTFPR analisados neste estudo foram denominados de subprojeto A, subprojeto B, subprojeto C e subprojeto D, aleatoriamente, sem relação com a ordem em que foram apresentados no item 3.1 deste

capítulo. Além disso, os nomes dos participantes e de pessoas citadas por eles foram ocultados e, quando necessário, substituídos por nomes fictícios ao longo do trabalho. Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Coordenador Institucional (CI), Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG), Coordenador de Área (CA), Supervisores (S), Colaboradores (C) e Bolsistas de Iniciação à Docência (B). Assim, ao final de cada relato é apresentada entre parênteses a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito narrador.

CAPÍTULO 4 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente

“Eu acho que a influência positiva é a mesma negativa, que é ver como é a realidade. A gente já vai estar mais preparado pra realidade, mas também o ponto negativo é que a gente desencanta”.
(Bolsista de iniciação à docência do PIBID, 2013)

Tendo em vista os objetivos deste estudo e o referencial teórico que o norteia, iniciamos neste capítulo a discussão sobre os principais achados da pesquisa, a fim de que possamos apresentar ao leitor uma análise crítica sobre as possibilidades, limitações e desafios postos por esse programa numa perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, particular para o desenvolvimento da formação docente e de futuros docentes da educação básica, bem como para o alcance de seus objetivos.

Partindo do princípio de que parte significativa das políticas públicas para a educação e formação docente efetiva-se na prática pelas condições dadas e pela interpretação que delas fazem os sujeitos que as compõem, tomamos como base para essa análise os documentos e os discursos elaborados pelos próprios sujeitos que desenvolvem o PIBID na UTFPR: coordenador institucional, coordenadores de área de gestão de processos educacionais, coordenadores de área, professores colaboradores, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Para tanto, elaboramos algumas categorias de análise que auxiliaram na organização, apresentação e discussão dos resultados, a fim de que fosse possível atender aos objetivos propostos pelo estudo.

4.1. O PIBID, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente

Como já discutimos, as Portarias Normativas no. 260/2010 e no. 96/2013 apresentam como objetivos do PIBID, entre outros aspectos: incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação (BRASIL, 2010b; 2013). Tais objetivos vão ao encontro das recomendações feitas pelos organismos internacionais

(BM, OCDE) para a formação docente em âmbito mundial e das “soluções emergenciais” apresentadas pelo CNE em relatório publicado no ano de 2007, o qual evidencia a carência de professores para atuação na educação básica no Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de formação docente para suprir tal carência.

Assim, considerando que o PIBID se encontra dentro de um contexto mais amplo de reforma educacional e das estratégias do Estado para suprir as necessidades de formação de professores, cumpre realizarmos uma análise sobre as influências desse programa na formação e nas escolhas profissionais dos licenciandos que dele participam, a fim de compreendermos se seus objetivos relacionados à valorização e incentivo ao magistério estão sendo atendidos.

4.1.1. Influência das experiências pessoais na escolha profissional docente

A escolha pelo magistério, como já mencionado, é também influenciada pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e após a formação inicial para a docência. Essa é uma das ideias defendidas por Tardif (2012), o qual afirma que a escolha pela profissão docente pode ser influenciada também pelas experiências pré-profissionais, inclusive aquelas que marcam a socialização escolar enquanto aluno. Segundo o autor, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores permanecem muitos anos em sala de aula e nas escolas, o que lhes permite adquirir certas crenças e ideias sobre a prática profissional docente, bem como sobre o que é ser aluno. Tal ideia é discutida também por Marcelo Garcia (2010), segundo o qual a docência é a única das profissões na qual os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. A partir dessa etapa de observação que experimentam como estudantes e de sua história escolar anterior, os professores, mesmo antes de começarem a ensinar oficialmente, desenvolvem padrões mentais, crenças e representações sobre o ensino. Para esses autores, a força desse saber herdado pela experiência escolar anterior é muito forte e pode persistir através do tempo, até mesmo durante e após a formação universitária.

Podemos observar a presença dessas influências anteriores à preparação formal para a docência nos depoimentos de alguns dos bolsistas entrevistados:

*Mas ela [professora do ensino médio] não era formada em [conteúdo específico B] e ela mesma me disse, "eu acho que você não deveria fazer [conteúdo específico B], porque você não gosta de [conteúdo específico]", ela falou para mim. E aí eu meio que desanimei, fiz o outro curso, de tecnologia, terminei, fui trabalhar numa usina, no laboratório, aí eu vi que não era aquilo mesmo, indústria, laboratório, que eu gostei mesmo foi de aprender, **eu sempre gostei mesmo de fazer os outros aprenderem**, aí eu comecei a licenciatura. (BB, grifos nossos)*

Bom, quando eu ouvi falar do projeto PIBID, desse programa, eu me interessei porque eu tenho desde a época da escola essa vontade de dar aula. (BB, grifos nossos)

***Sempre quis ser professor.** De [conteúdo específico C], especificamente de [conteúdo específico C] (...). (CB, grifos nossos)*

*Eu já entrei no curso decidido a trabalhar em [conteúdo específico A] e dar aula de [conteúdo específico A]. **Sempre quis dar aula de [conteúdo específico A], desde o ensino médio.** (AB, grifos nossos)*

A partir desses relatos podemos observar que alguns estudantes já ingressam na universidade com a intenção de seguir a carreira docente. Tal intenção se forma ao longo de seu processo de escolarização, o qual lhes permite elaborar algumas representações e crenças sobre o ser professor e sobre o ato de ensinar. Diferentes trabalhos que tratam sobre as narrativas escolares e pré-profissionais dos professores mostram que a socialização anterior à formação e ao exercício da profissão exerce considerável influência nas escolhas profissionais e na constituição da identidade docente. Ao longo do curso de formação inicial, a inclinação para a docência pode ou não ser fortalecida nos estudantes, haja vista os conhecimentos específicos que adquirem sobre a área do saber e sobre a profissão e sua relação com a prática social mais ampla. Trata-se de um processo subjetivo da docência que se articula e ganha forma e sentido com o contexto social e objetivo da formação e do trabalho docente.

Esse é um dos aspectos também discutidos por Tardif (2012), o qual argumenta que as escolhas profissionais e os saberes docentes não estão relacionados apenas aos aspectos subjetivos e experienciais, mas, igualmente, aos condicionantes sociais e ao contexto de trabalho no qual os professores estão inseridos, ou seja, às condições concretas nas quais seu trabalho se desenvolve. No caso particular do magistério, as condições de trabalho as quais escolas e professores são submetidos, bem como a valorização ou desvalorização da carreira docente, podem aproximar ou afastar os estudantes da escolha pela profissão e também levar professores já em exercício a permanecerem ou desistirem da docência.

4.1.2. O PIBID e a influência das condições objetivas na escolha profissional docente

As condições objetivas e a valorização do trabalho docente foram alguns dos temas comentados pelos alunos bolsistas em suas entrevistas. Quando questionados sobre seguir ou não a carreira do magistério e sobre as influências do PIBID nessa escolha, alguns deles indicaram que desejam seguir a profissão docente e que o Programa os influenciou positivamente nessa direção, como é possível observar nos relatos que se seguem:

Sim, o PIBID influenciou. De certa forma eu já tinha escolhido, o PIBID só fortaleceu. (DB, grifos nossos)

Eu não queria ser professora, daí eu trabalhava numa loja, aí quando o professor [coordenador de área] falou do PIBID eu parei de trabalhar e consegui a bolsa aqui no PIBID e agora eu quero ser professora. (DB, grifos nossos)

*Na realidade, [o PIBID] influenciou, porque eu queria ir para engenharia, só que **depois que eu entrei no PIBID, eu vi que você não tem, realmente, uma visão do quanto que um professor pode ser e o quão importante ele é, e para mim influenciou bastante o PIBID.** (AB, grifos nossos)*

Quando eu comecei o PIBID, a primeira aula que a [professora supervisora] pediu, "vai lá, dá aula", eu me apaixonei, eu falei, "é isso aqui mesmo, para o resto da vida". Saí quase chorando de emoção da escola. (BB, grifos nossos)

O PIBID me influenciou, porque na escola você acaba caindo realmente em sala de aula. Me ajudou a decidir. (AB, grifos nossos)

A partir desses relatos é possível observar que o PIBID tem, em certa medida, incentivado a formação docente e contribuído para o contato dos estudantes com o cotidiano escolar da educação básica, o que vai ao encontro dos objetivos propostos pelo Programa e pela Política Nacional de Formação de Professores. Este aspecto é também apontado pelos participantes de um recente estudo publicado pela FCC, intitulado “*Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*”, realizado por Gatti et al. (2014) por iniciativa de uma parceria firmada entre o MEC e a UNESCO, da CAPES e da Superintendência de Educação e Pesquisa da FCC. Neste estudo, os pesquisadores realizaram uma avaliação do Programa em nível nacional, tendo como base de análise questões fechadas e abertas disponibilizadas *online* pela equipe da CAPES a bolsistas vinculados ao Programa no ano de 2013 – dentre eles bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores,

coordenadores de área e coordenadores institucionais. Ao todo, foram obtidas 20.115 respostas válidas de bolsistas de diferentes projetos e subprojetos desenvolvidos em diversas IES presentes nas cinco regiões do país⁴⁴.

A que pese as diferenças nos procedimentos metodológicos de construção e análise dos dados, os resultados do estudo mencionado se aproximam, em alguns aspectos, dos resultados do contexto por nós analisado. Um desses resultados se refere, justamente, à contribuição do PIBID no incentivo à formação docente e à valorização do magistério para parte dos estudantes da licenciatura que participam do Programa.

Todavia, para muitos dos alunos entrevistados em nosso estudo, a escolha pelo magistério não está associada, necessariamente, à atuação como professores da educação básica, como é possível observar nos excertos abaixo:

*[...] realmente eu quero ser professora, mas não só professora do ensino médio. Eu sei que eu preciso estudar bastante. Mas **eu gostaria de trabalhar como professora universitária**. Não só na parte de [conteúdo específico A], mas também na parte de ensino. Seria legal. (AB, grifos nossos)*

*A ideia é ficar no ensino médio por um tempo e, se conseguir fazer um mestrado, um doutorado, **trabalhar com a graduação**. (AB, grifos nossos)*

*Eu quero dar aula de educação básica **antes e ir pro ensino superior**. (DB, grifos nossos)*

*É assim, é bem o meu pensamento dentro de estar iniciando com o ensino médio e depois ir se aprofundando, estudando e poder dar aula no ensino superior, na **faculdade**. Mas em relação ao PIBID eu acho que é bom a gente tratar com a realidade. Saber realmente o que a gente quer. Porque não é uma idealização. Você está aí no dia a dia. (AB, grifos nossos)*

Tal aspecto é também relatado por um dos coordenadores de área entrevistados:

*Agora nós temos alunos no PIBID que já relataram para mim que eles não vão para a rede pública. **Eles não querem, eles querem fazer um mestrado, fazer um doutorado, seguir a carreira acadêmica mais no nível superior**. (BCA, grifos nossos)*

É interessante notar nos depoimentos a preferência de alguns alunos bolsistas pelo magistério superior em detrimento da atuação na educação básica. A análise das entrevistas nos permite observar que, apesar de não excluirmos a possibilidade de trabalho nesse nível de

⁴⁴ Dado o volume de respostas abertas obtidas, os pesquisadores procederam à análise por amostragem aleatória simples das respostas, utilizando-se de sequências independentes de amostras para cada questão e cada categoria de respondente, o que lhes permitiu abarcar um volume de respostas representativo do conjunto analisado (GATTI et al., 2014).

ensino, os alunos consideram mais bem valorizado o trabalho docente desenvolvido na universidade. Alguns deles relataram que o PIBID influenciou em sua escolha pelo magistério no ensino médio devido às atividades realizadas e ao contato que o programa proporciona com os professores e com a escola, mas a maioria revela uma preferência pela carreira acadêmica e universitária ou até mesmo pelo trabalho em outras áreas de atuação, como, por exemplo, a indústria. Em muitos casos, essa preferência está associada a questões como salário e condições materiais de trabalho.

Um dos alunos entrevistados, por exemplo, relatou seu desejo de ser professor do ensino médio, mas completou: “*não quero tirar o meu sustento única e exclusivamente da sala de aula*” (AB). Para ele e vários outros bolsistas de iniciação à docência, a realização da pós-graduação e o trabalho na universidade estão associados a uma melhor remuneração e à valorização do trabalho do professor, como podemos observar no depoimento:

*É como eu falo assim pras pessoas, “eu não sei se eu quero passar a minha vida inteira dentro de uma sala de aula”, que eu acho estressante. Sabe, eu acho muito estressante pelo próprio sistema como é, sabe? Então, eu vejo que, assim, é **muito desvalorizado o professor, sabe? O Governo desvaloriza muito. Então, é estressante nesse ponto.** Então, assim, vontade, é até difícil porque, às vezes, eu morro de vontade. Eu vou pra sala de aula, o tempo passa rápido. Eu gosto, sabe, de ensinar. O tempo passa rápido, é gostoso. Só que eu não quero passar a minha vida toda ali. Eu quero que seja por um tempo, talvez **depois que eu fizer uma pós, alguma coisa, quero entrar na universidade, dar aula na universidade.** (DB, grifos nossos)*

A intenção dos estudantes em seguir a docência do magistério superior pode ser evidenciada, também, em alguns dos relatos apresentados pelas coordenadoras de gestão entrevistadas:

*Tem uns [bolsistas de iniciação à docência] que dizem assim “não, professora, agora o meu objetivo é **terminar o curso e já partir pro mestrado.** Mas o meu coração ainda está dividido. Eu não sei se eu vou pro mestrado em Educação, ou se eu vou pro mestrado na área dura”. [...] Mas pensando em ser professor universitário. **Eles não querem já o ensino médio. Falam “não, agora eu quero mais. Eu quero mais”.** (CG, grifos nossos)*

O que eu acho que é ruim, mas aí não é culpa do PIBID e tudo mais, é que aí muitos dos nossos alunos que passaram pelo PIBID [...] já foram pro mestrado, o que não era um projeto da CAPES, mas eu não vejo que seja ruim, eu acho que alguém que vai, fez o PIBID e faz mestrado e depois vai voltar pra universidade, ele vai ter esse olhar do PIBID que vai ser importante quando ele for professor, provavelmente da licenciatura. (CG, grifos nossos)

Assim, podemos afirmar que, no contexto analisado, ao mesmo tempo em que o PIBID se apresenta como uma influência positiva para a escolha profissional dos bolsistas, não tem se apresentado como um incentivo à permanência dos mesmos no magistério da educação básica, como objetiva o programa. Essa preocupação é também evidenciada em um documento que relata as discussões de um grupo de educadores (entre representantes da Secretaria de Educação do Estado e professores supervisores e coordenadores do PIBID de uma área específica do conhecimento) de diferentes instituições que participou do II Fórum de Áreas do PIBID - Paraná, em 2013. Segundo este documento, há também uma preocupação, especialmente dos professores supervisores, sobre a possibilidade de alguns bolsistas de iniciação à docência seguirem a carreira universitária (após realização de mestrado e doutorado) e desistirem da atuação e permanência na educação básica.

Outro exemplo que ilustra essa preferência se relaciona ao fato de muitos dos alunos entrevistados, especialmente de dois dos subprojetos analisados, relacionarem o PIBID a uma oportunidade de enriquecimento do currículo e, conseqüentemente, de ingresso na pós-graduação e de seguimento na carreira acadêmica. Um aspecto mais alarmante pode ser observado ainda nos relatos apresentados por outros alunos que mostram justamente o desestímulo que apresentam pela profissão docente devido aos baixos salários, à desvalorização da carreira e às condições adversas de trabalho que observam nas escolas em que estão inseridos por sua participação no Programa:

*Eu não queria ser professor, agora acabei gostando, mas ao mesmo tempo que eu acabei gostando, **tem muita coisa me desanimando também.** (BB, grifos nossos)*

O termo “iniciação a docência” não me atraiu. A bolsa sim, o nome, não. (AB)

***Eu, sinceramente, não quero ser professor.** Eu futuramente, eu pretendo abrir minha própria empresa. Não sei ainda de que, mas eu quero ter meu próprio negócio. **Talvez quando eu me aposentar eu dou aula.** (AB, grifos nossos)*

*Eu tenho vontade de trabalhar na educação básica, mas ficar lá a vida inteira não. **Vontade sim, pelas crianças, o incentivo pra você estar lá, não. Pelo dinheiro não dá vontade.** (DB, grifos nossos)*

*Ah, não sei. Eu até quero trabalhar um tempo com escola, até estava pensando em pegar aula, só que às vezes eu paro e penso, que nem **tem um professor que trabalha lá, de [conteúdo específico D], ele tem 60 horas, você fala "nossa, 60 horas" pra ganhar, deve ganhar uns 4 mil, mas trabalha tanto.** Aí eu penso eu como mulher, como eu vou ter um filho, é uma coisa que a gente pensa, imagina... Então se você também pega 20 horas, 20 horas também é uma questão do Estado, você consegue aumentar seu salário, mas tem que estudar muito pra você conseguir ter condições de ficar com 40 horas. (DB, grifos nossos)*

São 40 aulas por professor, não sei quanto é a hora/atividade... acho que 20 por cento que você vai tirar de atividade, um professor só na sala, 17 turmas. Que nem ela [colega bolsista de iniciação à docência] falou, a professora [supervisora] está há 20 anos na mesma, dando aula, enche o saco, desmotiva os próprios alunos a ser professor. Tinha que ser 20 horas semanais, que nem aqui para a faculdade, 20 horas semanais e 20 horas para preparar as aulas, 1 hora para cada aula. Imagina a qualidade dessa aula que o professor vai dar lá. Isso vai piorando. Por quê? Cada vez falta mais profissional e vai ficar mais longe de fazer isso. (BB, grifos nossos)

Na verdade é aquela coisa, eu já vi muito professor dizer que pra ser professor tu não pode pensar no teu salário, você tem que ter amor pelo trabalho, porque ninguém vira professor pelo salário, vira professor pelo amor à profissão. Eu não concordo. (DB, grifos nossos)

A gente diz, “meu Deus, são quatro anos estudando isso aqui, 4 anos de puro estresse, pra você ganhar um salário referente a um emprego”. Sei lá, **tem tanta gente que não tem nenhuma formação e ganha melhor do que um professor. E que função social tem o professor! Se ele fosse remunerado de acordo com a função social, com o papel social que ele tem...** (DB, grifos nossos)

Às vezes parece que eles [professores da educação básica] estão simplesmente fazendo aquilo e deixando acontecer. Então parece que está cauterizado, não tem sabe... então o medo é de que nós, ao ficar muito em contato deles, a gente vai acabar sendo contaminado com aquele desanimo mórbido dali, sabe, e a gente se contaminar com isso... (BB, grifos nossos)

Tem uma outra condição que acho que faz parte muito da nossa vida, não sei, mas que é a questão da segurança. **Existem alunos, coisas que a gente ouve falar, não faz parte muito da nossa vida, mas é uma preocupação. Se eu for pra uma escola que tenha droga, que tenha violência, que tenha... essa é uma situação que eu não gostaria de enfrentar. Eu gostaria que minha escola tivesse condições, as condições ideais, que não existisse isso. Isso é uma preocupação pra mim. Não quero. E se for num colégio, se eu conseguir algum colégio, que eu ver que esse colégio é assim eu vou sair fora. Eu não vou peitar. Eu não vou seguir nessas condições porque eu sei que eu não sei onde eu vou me apoiar, eu não sei se eu vou ter segurança. Essa é uma condição que eu acho imprescindível pra carreira do professor.** (AB, grifos nossos)

É, a gente bate de frente com muitas situações. Tem alunos assim que tu... não é... **a gente não escuta falar na universidade que tu vai ter na escola um aluno de ensino fundamental que vai chegar com um facão na escola, que vai chegar se cortando com estilete no braço, que vai pegar um alfinete e vai furar a orelha e tudo mais. A gente não... isso não...** (CB, grifos nossos)

A partir desses relatos, podemos observar que o PIBID, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos da licenciatura o contato com a realidade e sua inserção no cotidiano escolar da educação básica – e justamente por esse contato e inserção -, tem levado alguns estudantes a desistirem de assumir a profissão docente, especialmente nesse nível de ensino. Tal consideração pode também ser confirmada pelo depoimento de uma das alunas

entrevistadas, a qual relatou que não deseja seguir a carreira docente. Quando questionada sobre o PIBID tê-la influenciado nessa decisão, afirmou:

Acho que sim. Com o PIBID eu vi que... um Deus do céu! Vou sofrer muito se eu for professora. Eu acho que em Direito eu vou conseguir... tem que estudar e trabalhar, mas eu acho que ficar dentro de sala de aula é bem difícil, podendo levar cadeirada. Eu acho que é mais pesado ainda ser professor do que ficar, sei lá, dentro do escritório. A relação com o aluno é... se fosse assim só chegar e já ir dar aula pra faculdade. Mas tem que começar lá pelas criancinhas! (CB, grifos nossos)

Ainda sobre a influência do PIBID na escolha pelo magistério, outras duas bolsistas relataram:

Eu acho que a influência positiva é a mesma negativa, que é ver como é a realidade. A gente já vai estar mais preparado pra realidade, mas também o ponto negativo é que a gente desencanta. Tem dias que falo: “meu Deus, o que vou fazer da vida? Será que é isso mesmo?”. (CB, grifos nossos)

Mas teve alunos que saíram do PIBID, a Clarice⁴⁵, por exemplo, ela falou pra mim que foi no PIBID que ela viu que ela realmente não queria dar aula, não era o que ela queria pra vida dela. (AB, grifos nossos)

Para muitos dos entrevistados faltam aos professores da educação básica, entre outros aspectos, incentivo para sua formação, salários coerentes com a complexidade da atividade que desenvolvem; segurança para o desenvolvimento de suas funções na escola; valorização por parte da sociedade, do Estado e da comunidade escolar; bons planos de carreira, tempo e flexibilidade para a realização do trabalho escolar e objetivos claros sobre suas responsabilidades.

Dentre os aspectos apontados pelos bolsistas em seus relatos, a questão salarial é uma das que mais chamam a atenção. Trata-se, certamente, de um elemento central nas discussões relacionadas à docência. Vaillant (2006), ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica com base no projeto *Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão* alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentro os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. De acordo com a autora, os níveis salariais dos países latino-americanos são, de modo geral, muito mais baixos do que os dos países considerados desenvolvidos, fator que tem dificultado

⁴⁵ Nome fictício.

sobremaneira a permanência dos professores na profissão e a escolha dos jovens pela carreira. Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009), em um estudo que analisa o perfil e a carreira docente no Brasil, apontam que o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem o mesmo nível de formação, fator que, aliado ao desprestígio profissional e à precarização das condições de trabalho e de carreira docente, tem influenciado negativamente na procura por esse trabalho entre os jovens, bem como no ingresso e permanência na profissão.

Alguns dos alunos entrevistados relataram sobre comentários que ouvem dos próprios professores supervisores e demais professores das escolas em que estão inseridos sobre a questão salarial e as condições de trabalho docente:

São graves. São reclamações de professores que não ganham bem. Então esse negócio, sabe? São fora do normal. Tu baixa a estima sabe.. Escancara a realidade. Tem alunos... E é isso aí que você vai enfrentar. É o dia a dia. É a rotina. Só que é isso que, sabe, que te influencia também. Porque tu não viu o professor feliz passando uma semana sem reclamar de alguma coisa. Sabe? Sempre tem um. Por isso que eu não quero ser professor. A gente perde às vezes aquele... aquela coisa, aquele encantamento pelo curso. (CB, grifos nossos)

As próprias professoras que trabalham comigo, elas falam pra mim "não se prende muito aqui não", [...] tenta o mestrado, alguma coisa, isso aqui não dá muito futuro". Aí tem uma professora que tem 25 anos de carreira, já é aposentada e continua ali, ela falou bem assim "eu to aposentada, mas eu me preocupo com o futuro do meu filho, porque a minha aposentadoria, eu não sei se eu vou conseguir pagar a faculdade dele" então ela já tem essa questão assim, isso também, ela falando isso pra mim, me preocupa porque poxa, você vai, estuda tanto, que nem o curso de [conteúdo específico D] é puxado, você não poder trabalhar o dia inteiro, é puxado pra depois você ter que ir pra uma realidade que seu salário não é aquelas coisas e os alunos também, eu acho que isso é um pouco complicado. (DB, grifos nossos)

De acordo com Marcelo Garcia (2010), relatórios recentes tem mostrado a insatisfação dos docentes com suas condições de trabalho, em especial com as condições materiais, tais como salário e infraestrutura escolar. Além disso, entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de desvalorização de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos, tais como a diminuição do número de pessoas que optam pela profissão docente e a associação que a sociedade faz entre a má qualidade da educação básica e a atuação dos professores. Para o autor, esse problema de *status* traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima entre os profissionais e entre aqueles que ingressam em cursos de formação docente.

Este é também um dos pontos debatidos por autores como Oliveira (2004), Gatti; Barreto (2009), Tartuce et al. (2011), Gatti et al. (2011), Oliveira (2011) e Tardif (2012), para os quais a complexidade da atividade docente, aliada à precarização das condições de trabalho, à sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo e subjetivo da profissão, aos baixos níveis de remuneração e às expectativas oferecidas têm dificultado a manutenção de condições favoráveis para a autoestima social e profissional dos professores e resultado em baixa atratividade pela carreira. Para esses autores, o resultado disso é o questionamento dos professores sobre continuar ou não na carreira, o descomprometimento pessoal em relação à profissão e o abandono de uma grande parcela de docentes de sua profissão, bem como daqueles que ainda estão em processo de formação.

Tal aspecto pode ser observado no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), o qual tem como fonte de dados o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2005 respondido por estudantes de licenciatura. Segundo as autoras, quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pelo curso de licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuíram a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual diminui para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Além disso, dentre as respostas apresentadas, “a escolha pela docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 160). Ainda segundo as autoras, surpreende o grande percentual de estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que têm a intenção de se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação (31,8% e 33,3% respectivamente), o que também corrobora com os resultados de nosso estudo.

Da mesma forma, Tartuce et al. (2010), ao investigarem a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio de diferentes regiões do país, constataram que, apesar de reconhecer o valor do professor, a maioria dos estudantes indicou não ter intenção de seguir a profissão docente. Segundo as autoras, ao serem questionados sobre a opção de seguirem ou não a carreira do magistério, o “não” foi a resposta automática de muitos deles, com expressões de rejeição seguidas de desconforto. Para muitos dos estudantes questionados no estudo, a licenciatura não proporciona um retorno salarial compatível com as atribuições e responsabilidades do professor, consideradas por muitos como difíceis e desvalorizadas pela sociedade. Conforme dados apresentados pelas

autoras, para esses estudantes a profissão enfrenta condições muitas vezes precárias de trabalho, o que tem sido motivo de insatisfação dos que estão inseridos no campo da docência e de rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho ou em processo de formação. E como podemos observar nos relatos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência em suas entrevistas, essas condições adversas de trabalho e a baixa autoestima dos docentes sobre o trabalho, observadas por eles em seu contato com o cotidiano escolar, têm refletido em sua formação e em suas escolhas profissionais.

Com isso, vemos que, no contexto analisado, o PIBID tem influenciado a formação e a escolha profissional dos estudantes a partir de duas perspectivas diferenciadas e antagônicas: para uma parcela, tem incentivado e contribuído na formação para o magistério na educação básica e, para outra parcela, tem também contribuído, mas no sentido de mostrar a realidade em que se encontra a grande maioria de nossas escolas e as condições objetivas as quais seus profissionais têm sido submetidos. Tal contribuição é possível pelo contato que esse programa proporciona aos estudantes da licenciatura com o cotidiano da escola pública de educação básica. Uma análise nessa perspectiva nos permite considerar que, ao invés de equacionar o problema da falta de professores para educação básica na direção de uma política de valorização da formação e atuação docente, o PIBID, enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, pode estar contribuindo para afastar parte dos estudantes de licenciatura da docência.

O relato a seguir é de um dos professores colaboradores entrevistados, o qual deixa claras essas influências antagônicas do Programa na formação e na escolha profissional dos estudantes de licenciatura:

Para muitos alunos ele [PIBID] vem só como uma oportunidade de conseguir uma bolsa pra ajudar a se manter. Mas a partir do momento que ele se insere no Programa ele começa a perceber qual vai ser a futura profissão que ele pode vir a seguir. Alguns assustam e fogem, como já aconteceu, outros permanecem e querem continuar. Então eu acho que o PIBID vem nesse sentido de mostrar para o acadêmico desde o segundo período, primeiro período, a realidade da escola. (BC)

Não se trata, portanto, de um problema relacionado ao Programa de Iniciação à Docência, mas, sim, da realidade observada pelos estudantes nas escolas em que se encontram inseridos. Os depoimentos de um dos alunos bolsistas entrevistados e de uma professora colaboradora, aliados aos demais relatos já apresentados e discutidos, nos permitem compreender essa ideia:

Não é culpa do PIBID. Acho que o negócio é a realidade mesmo, porque tu bate de frente. (CB, grifos nossos)

Esse na verdade não é nem um problema do PIBID [...]. Então, essa dificuldade de interagir e perceber o desânimo de alguns professores, a carga horária lotada de alguns professores é uma realidade em que antes deles [bolsistas de iniciação à docência] se formar eles já têm visto e também discutido aqui com a gente. (AC, grifos nossos)

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2009) quando defende que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Para o autor, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também dificultam uma boa formação, “pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153).

Tal ideia pode ser confirmada, também, pelo relato apresentado por uma das coordenadoras de área entrevistadas nessa pesquisa, segundo a qual o PIBID tem trazido grandes contribuições na formação dos estudantes, na motivação de alguns deles em permanecer no curso, na mudança da prática dos professores supervisores e na aproximação da universidade com a escola. Todavia, ao mesmo tempo em que reconhece as contribuições do programa, essa mesma coordenadora, ao ser questionada sobre as possíveis limitações que o PIBID pode apresentar enquanto programa de formação docente, faz uma crítica geral à política de formação existente no país. O excerto abaixo é relativamente longo, mas muito importante para que possamos compreender a visão apresentada por ela, a qual, ao problematizar as condições adversas de trabalho das escolas públicas, vai ao encontro dos questionamentos e ideias apresentados por muitos dos alunos bolsistas entrevistados:

Olha, eu vejo que todas essas políticas, Prodocência, PIBID, PET⁴⁶ que o governo cria, não adianta, do meu ponto de vista, você ter todo esse processo de formação na universidade, levar o aluno, fazer todo esse trabalho que nós e muitos por aí fazem, que a maioria, todos, os PIBID, os PET os pro docência, os programas de formação de professores fazem, se o governo não tem uma política de valorização docente. Olha, a minha crítica bate aí, se o governo federal investe tanto em programas para segurar alunos nos programas de licenciatura, nos cursos de licenciatura, mas ele nos atentou que esses alunos de licenciatura quando eles tomam conhecimento da realidade da escola, do dia a dia lá de como a coisa funciona, é aquilo que vai afastar o aluno, que vai fazer com que ele desista do curso de licenciatura. Não é aquela disciplina, o curso, a faculdade, o curso que ele vai ter que fazer na universidade, mas sim a má

⁴⁶ Programa de Educação Tutorial.

*remuneração, a excessiva carga de trabalho que ele vai ter, a falta de apoio, de verba, então tudo isso quando o aluno chega e tem contato com o supervisor, e ouve o supervisor reclamando da falta de apoio da SEED que vem fazendo greve, mobilização porque o salário está baixo, quando o governo lança um edital, cujo objetivo é arrecadar dinheiro, e não preocupado em realmente selecionar bons professores para os seus quadros em sala de aula, eu fico muito preocupada na desmotivação que isso causa nos alunos não só do PIBID, mas os que vão fazer os estágios nas escolas e que veem a realidade nas, isso é inegável sabe? A [conteúdo específico A], ela trabalha só com o ensino médio. Mas tem cursos aí, que trabalham com o ensino médio e fundamental, então pega município e estado. E pior ainda, de repente até o município é melhor do que o estado. Mas não adianta, você tem que valorizar o magistério superior. E isso que está difícil de ser entendido e aplicado. **Você tem que ter esses programas, eles são ótimos, mas aí o aluno vê a realidade e fala, “opa, eu vou fazer um mestrado, eu vou fazer um doutorado, porque eu quero ir para o ensino superior, eu quero estar lá na formação de professores, mas no ensino superior, eu não quero ser professor de estado, para ganhar pouco e ter uma carga horária excessiva, e ter toda, aquela relação de poder que a gente falou nas escolas, passar por todos aqueles problemas”.** Tivemos alunos do PIBID, numa escola que eu tive que tirar eles de lá quando eu entrei, que o diretor estava perseguindo os alunos, querendo usar eles como mão de obra para fazer trabalhos dentro da escola. E eu tive que interferir e tirar os alunos de lá. Então são coisas assim que sabe, e a falta assim, de incentivo global, que a nossa educação está sucateada no ensino fundamental e médio, a educação básica de uma forma geral, eu vejo ainda os pequenos feudos nas escolas, os diretores, e aí a coisa se complica muito mais. **Então o aluno, você preparar o aluno para isso e falar, “olha, é isso que te aguarda”, e dizer para ele, “fique na licenciatura porque olha o que te aguarda”, é difícil.** (ACA, grifos nossos)*

A partir desse relato e dos depoimentos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência, vemos que as medidas propostas pelo Estado para a formação de professores não tem indicado uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam, na prática, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para ingressar ou permanecer na profissão e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade. Ao contrário, tais medidas têm se configurado apenas como estratégias compensatórias e emergenciais e como vias paralelas de formação, desenvolvidas face à carência de professores de diferentes áreas do conhecimento no país.

Segundo dados da auditoria realizada no ano de 2014 pelo Tribunal de Contas da União (TCU)⁴⁷ em parceria com os tribunais de contas estaduais⁴⁸, há no Brasil um déficit estimado de pelo menos 32.700 professores com formação específica no conjunto das doze

⁴⁷ Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/>>. Acesso em 25/03/2014.

⁴⁸ Com a exceção dos Estados de São Paulo e de Roraima, que não participaram da auditoria. Apenas o Tribunal de Contas do Município de São Paulo participou da auditoria.

disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do ensino médio⁴⁹. Física é a disciplina com maior carência - mais de nove mil professores - e é o único caso com déficit em todos os estados. Em seguida vêm as disciplinas de Química e Sociologia, ambas com carência de mais de quatro mil profissionais. Só no Estado do Paraná, há atualmente 2.630 professores sem formação específica na área em que atuam.

Os dados apresentados por essa auditoria se somam à estatística apresentada pelo CNE em 2007 e evidenciam a alarmante escassez de professores para a educação básica. E esta não é uma exclusividade do Brasil. Segundo dados recentes apresentados por Zeichner (2013), há uma estimativa internacional de que serão necessários, até o ano de 2015, cerca de 10,5 milhões de professores em todo o mundo para que seja possível atender ao objetivo de universalização da educação fundamental. Todavia, como já discutimos, a escassez de professores não pode ser caracterizada como um problema emergencial, mas sim como um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Conforme Freitas (2007), as condições do trabalho pedagógico na escola, em especial na escola pública, aliadas à produção da vida material de nossa infância e juventude, demandam investimento público massivo em políticas que melhorem tais condições na prática. Afinal, não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a boas condições de trabalho e a uma carreira que seja atraente e que estimule investimento pessoal dos professores.

A ausência desses elementos, especialmente na educação pública, acaba por afastar do magistério amplas parcelas da juventude que poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura nas IES evidencia a potencialidade desses jovens na direção da profissão (FREITAS, 2007). Todavia, os programas de formação propostos pelo Estado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da educação básica não têm, em sua maioria, contribuído para a superação da realidade vivenciada nas escolas públicas, mas, tão somente, para mascará-las. Com isso, ao invés de incentivar a formação docente, acaba por desestimular os estudantes na escolha pela profissão.

⁴⁹ Há, no mínimo, doze disciplinas, obrigatórias em todo o país, definidas pela Resolução CNE 2/2013, a saber: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Português, Matemática, Química e Sociologia. Além dessas, os estados têm autonomia para incluir outras disciplinas obrigatórias em suas redes de ensino, haja vista as especificidades de cada unidade da federação.

Tal ideia pode ser ilustrada, também, no depoimento de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, segundo a qual a realidade e as condições de trabalho, de salário e de carreira docente observadas e vivenciadas pelos alunos bolsistas nas escolas têm afastado uma parcela do licenciandos da docência da educação básica:

[...] o aluno do PIBID, como ele aprende muito mais na questão da área da docência, é muito difícil segurar um aluno na educação básica. Então, não pensando na CAPES, mas pensando na rede pública, enquanto esses professores não forem melhor remunerados, nenhum pibidiano fica. Nenhum. Eles vão querer fazer mestrado, vão querer fazer doutorado, e vão dar aula muito bem na universidade. [...] E, aí, a educação básica ainda continua com aquele buraco, com aquela coisa, assim, vai receber aquele que não consegue outra coisa, ou que vai ficar só por um tempo, pra ver se consegue uma coisa melhor. É, porque, assim, não que o dinheiro seja tudo, mas a gente precisa de uma vida digna, não é? E, quando eles percebem que existe a possibilidade de pular de um salário x pra 3, 4 x, você acha que eles ainda vão ficar? Não. E como eles são poucos, no final das contas, [...] esses vão conseguir entrar na universidade, porque a gente tem carência de professores, primeiro na área de ensino. E, depois como eles já têm a noção da docência, muitos deles já fazem iniciação científica, aí uma coisa puxa a outra, e já vai para o mestrado e para o doutorado. (CG, grifos nossos)

Ideia semelhante pode ser observada no relato de um dos coordenadores de área entrevistados, o qual também evidencia a falta de interesse de alguns alunos da licenciatura em compor o número de bolsas disponíveis no subprojeto do PIBID e até mesmo em permanecer no curso de licenciatura:

Nós temos oito bolsas, mas não temos os oito alunos, porque não tem aluno interessado para por no lugar. Nós estamos aguardando os calouros. [...] Em muitos casos, nós perdemos os melhores alunos da licenciatura para o curso de engenharia, eles migraram para as engenharias, usam a licenciatura de trampolim. É um trampolim, porque ele sabe que se ele não conseguir pelo ENEM ele entra pela licenciatura como segunda opção, que ele consegue, depois no segundo semestre ele já pede uma transferência também, a gente sabe disso, ele vai aproveitar a disciplina da licenciatura. [...] Então é isso nós temos alunos que relatam mesmo, “ah professor, assim que sair a engenharia eu vou...”. Para eles o engenheiro é o cara que vai ter melhor salário. E a gente sabe que a sociedade valoriza o engenheiro. O que mais pega pra eles é a desvalorização social do professor mesmo. (BCA, grifos nossos)

Assim, vemos que o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e a valorização do magistério, apontados como objetivos do PIBID pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013 e também pelos textos dos subprojetos analisados nessa pesquisa, não podem ser garantidos apenas pela inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica. O contato dos bolsistas com o cotidiano escolar contribui, sim,

para sua formação, uma vez que pode favorecer, como já discutimos, a tão necessária articulação entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e a experiência prática adquirida no contato com a profissão. No entanto, a mera inserção desses estudantes na prática, como podemos observar pelos relatos, não pode, por si só, contribuir para a valorização do magistério e, ao contrário do que se considera ideal pela política, pode desestimular uma parcela significativa dos licenciandos a permanecerem na carreira docente.

O trabalho que vem sendo feito no campo da formação de professores no âmbito da política nacional tem se esbarrado na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. O cotidiano da sala de aula solicita do profissional uma gama de atividades que compreendem, entre outros aspectos, desde a tarefa de preparação de aulas, participação em planejamentos, até a exaustiva correção de provas. E são nessas condições adversas que os professores tentam suscitar o aprendizado de todos: uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções na contemporaneidade (FREITAS, 1999).

Os professores que atuam com responsabilidade e investem em seu desenvolvimento profissional não tem tido esse empenho devidamente considerado. O aumento de vagas na educação básica veio acompanhado de perda de qualidade em muitos casos, com diminuição de salário real, classes superlotadas, aumento da jornada de trabalho, entre outros problemas (FREITAS, 1999; FREITAS, 2007). E é justamente essa realidade que os estudantes da licenciatura, potenciais futuros professores, observam em sua inserção na escola de educação básica por meio de estágios e também por intermédio de sua participação como bolsistas do PIBID.

4.2. O PIBID, as atividades desenvolvidas e suas influências na formação dos envolvidos

Em conformidade com a Portaria no. 96/2013, os projetos e subprojetos do PIBID devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais podemos destacar: o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços

escolares; desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; planejamento e desenvolvimento de atividades nos espaços formativos; participação nas atividades de planejamento escolar; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; elaboração, testagem, desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais; elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade; sistematização e registro das atividades (BRASIL, 2013b)⁵⁰.

Considerando essas e outras dimensões, discutiremos nesse momento as atividades desenvolvidas pelos participantes do projeto e subprojetos analisados, tendo em vista apresentar os pontos convergentes e divergentes entre eles e analisar seu impacto na formação dos bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, colaboradores e coordenadores (institucional, de gestão e de área).

4.2.1. As atividades que envolvem a análise do contexto escolar

No que se refere ao estudo do contexto educacional, todos os subprojetos analisados desenvolvem atividades que contemplam a compreensão da estrutura física, humana e pedagógica das escolas, especialmente no início dos trabalhos, onde os alunos bolsistas realizam seu primeiro contato, pela mediação do coordenador de área, com os responsáveis pela gestão, com os professores (especialmente com os professores supervisores), com a proposta pedagógica e com os diferentes espaços formativos, tendo em vista sua inserção no contexto escolar. Tais atividades estão previstas no texto do Projeto Institucional do PIBID da UTFPR, segundo o qual, nesse contato preliminar, os bolsistas devem observar como se constitui a organização do espaço escolar, sua estrutura administrativa e pedagógica, bem como a elaboração do calendário e a organização das aulas. Da mesma forma, o documento estabelece que os estudantes conheçam a infraestrutura, o regimento, a proposta pedagógica e

⁵⁰ Parcialmente disposto, também, na Portaria no. 260/2010, no item 2.1.4.1.

matriz curricular da escola, participando, quando permitido, de reuniões de pais e de professores.

Todavia, de acordo com alguns dos bolsistas entrevistados, esse contato preliminar ocorreu apenas no início das atividades dos subprojetos, não tendo sido realizado com os novos bolsistas que integravam o grupo de trabalho nos meses subsequentes. Além disso, segundo relatos de alguns bolsistas, especialmente daqueles que participam dos subprojetos há pouco tempo, seu contato com o contexto escolar não ocorreu de uma forma mediada ou com algum tipo de orientação, mas apenas pelas observações que eles realizavam e ainda realizam nas escolas em que estão inseridos. No subprojeto B, todavia, um grupo de alunos bolsistas que participam desde o início relatou não ter realizado o estudo sobre o Projeto Pedagógico das escolas parceiras e de seu funcionamento nem mesmo no início das atividades.

De fato, a ausência de uma compreensão crítica sobre o projeto, a realidade e o contexto em que os licenciandos estão sendo inseridos pode prejudicar sua percepção global sobre o processo educativo, minimizando-o às situações técnicas e imediatas de sala de aula. De acordo com uma das coordenadoras de área entrevistadas:

*A primeira coisa que nós fazemos quando nós iniciamos o trabalho numa escola é ir conversar com a direção... Com a direção pedagógica, com a direção da escola... Colocamos todo o nosso trabalho... Tudo isso aqui que eu estou falando pra você... Como nós trabalhamos... E convidamos, inclusive, a pedagoga, a acompanhar as aulas e dar ideias [...]. Nenhum grupo começa numa escola... Primeira coisa que eu falo pra eles, "olha, vocês vão iniciar numa escola nova, então vocês vão procurar a direção pedagógica"... Eu vou junto lá... No primeiro dia eu sempre vou junto... Então, a gente... Eu procuro... E aí a gente procura... Aí eu já conheço porque eu já fui antes... Aí eu apresento, "olha, esses são os bolsistas, vão trabalhar aqui, essa é a pedagoga, fulana de tal"... Daí eu faço um tour com eles pela escola... Aí nós conhecemos a biblioteca, a infraestrutura de tecnologia que eles têm... [...] Aí eu peço pra eles baixarem o projeto pedagógico da escola, leem... Eles fazem tanto que no relatório do PIBID, na introdução eu peço que eles façam... Descrevam a escola, o projeto pedagógico, façam o resumo da parte de infraestrutura da escola... Porque eles são obrigados a fazer isso... Pra iniciar as atividades eles têm que me entregar um resumo dessa visita. **Então, como é que você vai chegar? Você vai entrar no portão da escola e ir direto pra sala de aula? Não. Você tem que conhecer.** (ACA, grifos nossos)*

Considerando que a relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem, os saberes e o trabalho docente se encontram inseridos numa rede de múltiplas relações e variáveis de caráter objetivo e subjetivo que, na maioria das vezes, extrapolam o espaço de sala de aula, faz-se necessário, antes do início das observações e atividades, que os bolsistas de iniciação à docência tenham conhecimento sobre o contexto e o entorno escolar em que

serão inseridos, bem como sobre as relações de poder que ocorrem no cotidiano da escola e suas implicações para o trabalho pedagógico. Da mesma forma, é importante que eles compreendam e analisem as práticas de gestão e organização escolar e o papel que os diferentes sujeitos desempenham nesse processo. Sem o conhecimento sobre o contexto escolar a partir de seus condicionantes internos e externos, a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica terá como finalidade apenas a apropriação acrítica das práticas relacionadas ao trabalho docente, compreendido, neste caso, como um fim em si mesmo.

4.2.2. As atividades realizadas na Universidade e suas influências na formação dos envolvidos

Para além do estudo sobre o contexto escolar, o PIBID propõe também a elaboração e o desenvolvimento de atividades nos espaços formativos. Tendo em vista atender a essa proposta, os alunos bolsistas de todos os subprojetos realizam ações nas escolas, onde permanecem entre duas e cinco horas/aula (haja vista as características e objetivos de cada subprojeto), e na universidade, onde planejam e discutem as atividades propostas e os projetos ou trabalhos a elas vinculados.

Nos subprojetos A e D os bolsistas são divididos em grupos temáticos - relacionados à área de conhecimento da licenciatura e voltados ao ensino - e cada grupo planeja e desenvolve suas intervenções na escola a partir dos temas, os quais podem ser escolhidos pelos estudantes de acordo com suas áreas de interesse e afinidade no momento em que ingressam no projeto. Caso necessário, os bolsistas têm também a liberdade de migrar de um grupo para outro, seja pelo tema, seja por questões de afinidade interpessoal. Nos demais subprojetos (B e C), os alunos são apenas divididos em grupos de acordo com os professores que os orienta na escola. Os agrupamentos variam em cada subprojeto: há divisão em duplas, trios, quartetos e até mesmo sextetos. Tal divisão entre os alunos é utilizada tanto para o desenvolvimento das atividades nas escolas quanto na universidade.

De acordo com os dados disponibilizados pelas entrevistas, as atividades na universidade consistem, de modo geral, em leituras, discussões e análises de trabalhos técnicos e acadêmicos relacionados à área específica do conhecimento, ao ensino, à educação e à metodologia de pesquisa em educação; na elaboração e apresentação de seminários e

oficinas temáticas; em palestras (realizadas tanto pelos professores envolvidos do Projeto quanto por professores convidados); na discussão e planejamento das ações que serão realizadas nas escolas e avaliação das ações já realizadas; na produção e organização de materiais e também na elaboração de projetos e trabalhos acadêmicos e científicos a partir das atividades desenvolvidas, tendo como base os problemas postos pela realidade educativa.

Segundo os coordenadores de área entrevistados, quando um novo aluno ingressa no subprojeto, as atividades relacionadas à leitura e análise de trabalhos técnicos e acadêmicos, bem como a oficinas e seminários temáticos já discutidos, não são novamente desenvolvidos. De acordo com a coordenadora do subprojeto C, quando um novo aluno ingressa no programa são realizadas orientações individuais com discussões sobre as leituras e algumas das atividades já realizadas pelos demais bolsistas. Já no subprojeto A, a coordenadora de área optou por organizar todas as atividades, informações gerais sobre as escolas e professores supervisores, textos, relatos, orientações, trabalhos e demais documentos na plataforma Moodle⁵¹ para que tanto os bolsistas ativos quanto aqueles que vierem a ingressar no subprojeto possam ter conhecimento sobre as atividades já desenvolvidas, as que estão em andamento e aquelas que estão sendo planejadas. Segundo a coordenadora, todos os grupos de trabalho devem atualizar suas informações semanalmente nesta plataforma, a fim de que todos os participantes do projeto possam ter acesso às informações. Vale ressaltar que os demais subprojetos analisados possuem *websites* para a divulgação do Programa e das atividades realizadas nas escolas, com acesso disponível a todos.

De acordo com dados das entrevistas realizadas com os bolsistas de iniciação à docência e com o coordenador de área do subprojeto D, além de reuniões sobre a discussão e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas nas escolas, são também realizados encontros em que os professores, tanto da universidade (coordenador de área e professores colaboradores) quanto da escola (supervisores), apresentam palestras sobre temas relacionados à teoria e à prática educativa. Em alguns desses encontros, os alunos bolsistas são também chamados a discutir trabalhos acadêmicos (especialmente artigos) e apresentar alguns seminários sobre esses temas, todos relacionados à área de conhecimento do curso de licenciatura. Todavia, em alguns relatos é possível observar a desmotivação de alguns dos bolsistas de iniciação à docência no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades na universidade. Em suas narrativas, alguns bolsistas do subprojeto D argumentaram sobre a necessidade de haver mais atividades durante suas horas de permanência dedicadas ao PIBID

⁵¹ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: software livre que se configura como uma plataforma de aprendizagem em um ambiente virtual acessível pela Internet.

na universidade e que essas fossem também direcionadas a discussões sobre o conteúdo específico da área, necessários para o desenvolvimento de suas ações na escola.

De certa forma está faltando muito, o PIBID está focando muito em atividades práticas, atividades que nem oficina, oficina, e a gente não está conseguindo associar a teoria. Não que seja necessário sempre fazer isso, mas acho que como a gente ainda está em formação, tinha que puxar um pouquinho mais. (DB, grifos nossos)

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente nos relatos de outros grupos de alunos bolsistas, segundo os quais, em algumas situações, eles são chamados a desenvolver nas escolas atividades de intervenção sobre conteúdos que ainda não tiveram contato ou não se aprofundaram no curso de licenciatura:

[...] para dar aula, eu só tenho condição de dar aula para o 1º ano do ensino médio, entendeu? Eu acho que é isso que complica, eles colocaram a gente numa aula de 3º ano lá pra o [escola de educação básica], o que eu vou fazer no [escola de educação básica] no terceiro ano para contribuir? Falta conteúdo específico. Até pela estrutura do nosso curso, poderia ser feito, ou misturar os grupos, colocar alunos de começo e de final de curso [...] (AB, grifos nossos)

Uma coisa que uma vez eu estava questionando o professor, que por exemplo, eu ainda fico confusa nesse assunto, por exemplo a gente foi fazer uma oficina de [conteúdo específico] e daí eu questionando "professor, mas a gente não estudou [conteúdo específico], a gente já vai fazer oficina" eu acho que a gente devia estudar, lembrar as coisas, mas daí ele comentou não, mas isso é conteúdo de [conteúdo específico D] básica, vocês tem que chegar aqui sabendo, se vocês não sabem, vai procurar então. Igual probabilidade, ninguém teve ainda essa matéria aqui no curso, embora eu tenho percebido também a matéria é nível diferente do que você usa na escola, aí eu fiquei pensando assim, eu vou ter que estudar sozinha o que é o conteúdo, aprender pra daí eu explicar pros meus alunos. Eu acho que o PIBID podia ficar um pouco nisso, como a [conteúdo específico D] básica, como entender a [conteúdo específico D] básica, você como professor entender a [conteúdo específico D] básica pra daí ensinar. [...] eu admito que eu tenho um monte de dificuldade, porque eu to aqui, cheguei no quarto período, mas eu tenho um monte de dificuldade ainda [...] eu acho que devia ter um pouquinho mais disso. (DB, grifos nossos)

De fato, permitir que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam nas escolas, mesmo sob orientação dos professores, atividades relacionadas a conteúdos que ainda não tiveram contato no curso de formação inicial, é o mesmo que considerar que, para lecionar no ensino médio, basta ser formado neste mesmo nível de ensino. E, como apontam a literatura e a experiência, o domínio do conhecimento específico é tão necessário para a formação e atuação docente quanto o é saber transformá-lo em conteúdo de ensino. Para ensinar é

preciso, antes, saber, conhecer, a fim de contribuir para que o outro também aprenda. Assim, não parece coerente que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam nas escolas conteúdos dos quais eles ainda não possuem o necessário contato e domínio, uma vez que isso pode prejudicar não apenas seu processo de formação mas, igualmente, a aprendizagem dos próprios alunos da educação básica. Como podemos observar nos relatos, tal dificuldade poderia ser amenizada se as reuniões realizadas na universidade sobre o PIBID focassem não apenas o planejamento das atividades práticas nas escolas mas, igualmente, a discussão dos conteúdos específicos contemplados em tais atividades, os quais devem ser aprofundados nas disciplinas ao longo do curso de licenciatura. Da mesma forma, mesclar bolsistas de diferentes períodos do curso em um mesmo grupo de trabalho parece ser também uma alternativa para a aprendizagem e discussão desses conteúdos entre os envolvidos.

Além desses aspectos, alguns alunos, especialmente vinculados ao subprojeto D, relataram a necessidade de haver um maior acompanhamento e cobrança por parte do coordenador de área sobre os trabalhos desenvolvidos na Universidade, uma vez que, segundo eles, alguns bolsistas não têm cumprido suas horas dedicadas ao trabalho na instituição para a elaboração, estudo e planejamento das atividades relacionadas ao PIBID.

A preocupação sobre as atividades realizadas na universidade também fica evidente nas narrativas de todos os grupos de alunos bolsistas do subprojeto B, segundo os quais também se faz necessária uma maior cobrança por parte da coordenação no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e análise das ações realizadas tanto nas escolas quanto na universidade. Segundo esses alunos, a maior dificuldade está na falta de uma orientação pedagógica mais diretiva que lhes dê suporte para a elaboração e avaliação das atividades propostas, bem como na ausência de discussões, debates e orientações para a produção, escrita e socialização dos trabalhos desenvolvidos por eles e pelos demais participantes do subprojeto nas escolas. Devido a esses fatores, muitos desses bolsistas têm utilizado o tempo destinado ao Programa para o desenvolvimento de outras atividades, como é possível observar no relato de uma das alunas entrevistadas:

Fica muito deficiente essa parte. Tem a falta de vir o professor colaborador junto com o professor [coordenador de área] aqui e fazer um acompanhamento mesmo, "olha, é assim", dar um direcionamento, para poder ser produtivo. Não vir aqui no horário, cada um pegar, abrir o seu computador, ficar estudando a sua matéria até dar seis horas da tarde e assinar o papel. Entendeu? Isso que eu vejo que é muito falho. (BB, grifos nossos)

Para alguns desses bolsistas, o fato de o professor coordenador de área não possuir formação na área de ensino ou de educação e de não haver um professor dessa área que os acompanhe e colabore na discussão e realização das atividades tem também dificultado o desenvolvimento do programa e a análise crítica sobre as ações realizadas. Essa dificuldade é apontada, também, por um dos professores colaboradores e pelo próprio coordenador de área do subprojeto. Segundo eles, o fato de o coordenador não possuir formação na área de ensino pode dificultar algumas discussões relacionadas aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dentro de sala de aula, bem como aquelas relacionadas à compreensão desses processos num contexto social e político mais amplo:

Olha Natalia, tem alguns assuntos que às vezes o próprio aluno traz para mim que eu, como eu tenho uma boa amizade com a [colaboradora] e com a [professora pedagoga – não atua como colaboradora] eu peço socorro e eles me atendem. Mas eu sinto uma dificuldade. Eu falo para eles, “olha, eu vou conversar com a [colaboradora] e assim que eu chegar em uma resposta, eu trago para vocês” [...] a minha dificuldade maior é na parte pedagógica mesmo, onde envolve mais a parte pedagógica. Que às vezes eles me trazem situações de acontecimento no colégio, e me perguntam qual seria a minha atitude, se eu estivesse na sala de aula o que eu faria. Aí onde eu já tenho um pouco de dificuldade, para ajudá-los. (BCA, grifos nossos)

Eu vejo assim, a presença do licenciado com formação em educação, ou então do professor pedagogo dentro do programa ela é fundamental, enriquece e contribui. É uma coisa que a gente discutiu nesse próximo edital, que vai ter aqui na UTFPR. Então a gente quer que as duas professoras da área de educação ela deem todo o suporte pedagógico, de discutir todas as problemáticas com os alunos e que, eles não abrem mão, dois professores da área técnica participem do programa pra dar o apoio nas questões técnicas mesmo, de conteúdo. Mas eu acho que essa parceria ela precisa existir, se não eu acho que a formação fica um pouco falha. (BC, grifo nossos)

De fato, a parceria entre os professores da área específica do conhecimento, professores pedagogos e professores da área de ensino não apenas enriquece como também constitui a essência e o sentido da formação para o magistério. Como afirma Shulman (2005), a docência possui como base muitos e diversificados conhecimentos, os quais são amplamente discutidos em seus trabalhos e nos estudos de pesquisadores brasileiros que se fundamentam em suas ideias para analisar os elementos que constituem a aprendizagem profissional da docência. Com o objetivo de categorizar tais conhecimentos, o autor elaborou o que ele mesmo denomina de “base de conhecimento para a docência”, composta pelas seguintes categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas

características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Considerando que na grande maioria dos cursos de licenciatura os aspectos gerais relacionados ao currículo, aos alunos e suas características de desenvolvimento e aprendizagem, ao contexto sócio-político-educacional e aos objetivos e fundamentos históricos e filosóficos da educação são discutidos nas disciplinas que compõem seu núcleo de conhecimentos pedagógicos, podemos aqui sintetizar a base de conhecimento para a docência, elaborada por Shulman, em três grandes categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Conforme explica Shulman (2005), entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo adquire particular interesse, uma vez que identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino, representando uma mescla entre conteúdo específico e conhecimento didático geral.

Tal base de conhecimento consiste, segundo Mizukami (2004), de um corpo de compreensões, conhecimentos e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Como aponta a autora, esta base ajuda-nos a compreender alguns dos processos que constituem a aprendizagem profissional da docência, a qual tem início em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional. Embora Shulman não tenha destacado o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a autora explica que a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, sendo condição necessária - embora não suficiente - para a aprendizagem profissional da docência.

Considerando a importância dessa base de conhecimento para a formação e atuação docente, não parece fazer sentido que apenas professores que trabalham com uma de suas categorias atuem no PIBID. Privilegiar apenas um dos elementos que constituem essa base é o mesmo que considerar que, para ser professor, é necessário tão somente o conhecimento didático ou, de outro lado, apenas o domínio do conteúdo específico. Certamente, os professores supervisores que atuam no Programa, devido sua formação e experiência, contribuem com maior ou menor intensidade na aprendizagem profissional dos estudantes da licenciatura no que se refere, especialmente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Todavia, considerando que tais estudantes encontram-se em processo de formação inicial e que sua inserção nas escolas pelo PIBID ocorre também por meio do acompanhamento e orientação constantes de professores universitários, e tomando como base os relatos apresentados pelos próprios participantes, seria interessante que estes professores – se não todos, ao menos parte deles – possuísem formação na área de educação, a fim de que pudessem, para além do conteúdo específico, contribuir também para discussões teórico-práticas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender que ocorrem no âmbito escolar e que sofrem, inevitavelmente, as determinações sociais do contexto em que estão situados.

No que se refere aos momentos de discussão e socialização das atividades desenvolvidas, todos os subprojetos analisados realizam reuniões semanais ou quinzenais ao longo do período letivo. Nos subprojetos A e B as reuniões são realizadas com cada grupo de alunos bolsistas separadamente e, sempre que necessário, todos são reunidos para discutir questões administrativas e pedagógicas relativas aos projetos. Nos subprojetos B e C, as reuniões são realizadas apenas entre os coordenadores de área e os bolsistas de iniciação à docência e, nos demais, além desses, participam também das reuniões os professores supervisores e colaboradores, especialmente nos momentos em que todos os grupos estão reunidos. Essas diferentes formas de organização apresentadas por cada subprojeto para o planejamento e discussão das atividades do Programa são, de acordo com Kemmis; Heikkinen (2011), comuns em programas de iniciação à docência. Segundo os autores, em tais programas muitas práticas parecem coexistir e, em alguns casos, se sobrepõem umas as outras: reuniões coletivas, reuniões em grupos separados, reuniões extraordinárias, reflexões individuais e coletivas, orientações em pares, entre outros.

O relato a seguir mostra um exemplo do que é realizado nas reuniões quinzenais do subprojeto A:

Nessa reunião individual que dura uma hora e meia, mais ou menos, nós discutimos as estratégias. Eu convido os professores supervisores também pra estarem participando quando eles podem. Às vezes a gente marca no meio da tarde para o supervisor poder estar aqui. Daí a gente... Todo o planejamento das atividades, calendário, cronograma, desenvolvimento do projeto, leituras, tudo isso é acertado nessas reuniões. Eu dou trabalho pra eles. Aí eles me mandam pra eu ter tempo de ler pra próxima reunião. Por isso que é quinzenal. Aí eu dou trabalho eles me mandam, por exemplo, uma revisão bibliográfica, eles mandam pra mim, eu leio, dou o retorno na próxima reunião. Então por isso que a gente dá esse espaço... Porque a gente fazia reuniões semanais, mas vii que não estava sendo produtivo. Não dava tempo de eles mandarem, fazerem, pra que eu desse um retorno. Então a gente resolveu fazer quinzenal. (ACA)

Segundo essa mesma professora coordenadora, o contato constante com as escolas parceiras do subprojeto e sua participação em algumas das aulas ministradas pelos professores supervisores nessas escolas são essenciais para estabelecer a confiança do trabalho desenvolvido e incentivar esses professores a também participarem das atividades realizadas na universidade: ***“Eu tento muito trazer os supervisores pra universidade e pra isso eu vou à escola. Porque quando eles começam a ver que eu estou lá na escola eles falam “opa, eu também vou lá na universidade”...”*** (ACA, grifos nossos).

Certamente, o contato e a participação direta do coordenador de área do PIBID com as escolas contribuem não apenas para estreitar a relação entre a universidade e a escola, mas, igualmente, para fortalecer e valorizar a parceria de trabalho e de formação com os professores supervisores da educação básica que se dispuseram a participar desse Programa. Em todo e qualquer processo de formação, não basta que a escola e seus profissionais adentrem a universidade; é necessário também que a universidade, enquanto *locus* de formação, se aproxime da escola, considerando-a igualmente como espaço de formação e como ponto de partida para a problematização e análise dos problemas educacionais e das necessidades de formação e atuação docente.

Candau (1996), ao discutir sobre a formação continuada de professores, defende que todo processo formativo deve ter como referência, entre outros aspectos, a prática, o reconhecimento e a valorização dos professores da educação básica. Para a autora, as necessidades docentes têm sua origem na prática e, por esse motivo, faz-se necessário partir dela para se compreender as necessidades que dela são emanadas. Essa mesma ideia é também defendida por Tardif (2012, p. 23), segundo o qual “o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração o seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Afinal, a formação do professor se efetiva a partir do momento que conhecemos a realidade docente.

Partindo desses princípios, não nos parece gratuito que os programas de formação, como é o caso do PIBID, desconsiderem a realidade prática docente e as experiências e necessidades dos professores. Concordamos com Ferreira (2006) e Marcelo Garcia (2010) quando argumentam que propostas curriculares construídas sem considerar as opiniões e experiências do professor em exercício tendem a fracassar. Nelas, o professor sente-se como um mero realizador de propostas desenvolvidas por outras pessoas, o que sugere, em certa medida, um desprestígio da profissão do professor. Considerando tais aspectos, para que o

PIBID possa contribuir também para a formação desses professores, é necessário que todos os envolvidos no Programa, e não apenas os alunos bolsistas, se comprometam e se preocupem em também compreender e conhecer sua realidade de trabalho. Somente assim as ações e intervenções propostas e planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula poderão ter efeito na atuação e na formação dos professores e futuros professores, como objetiva o Programa.

4.2.3. As atividades realizadas nas escolas e suas influências na formação dos envolvidos

No que se refere às atividades realizadas nas escolas, cada subprojeto, dadas suas características e necessidades, apresenta encaminhamentos diferenciados. De um modo geral, todos os subprojetos desenvolvem atividades no turno escolar, ou seja, nos momentos em que os professores supervisores estão em sala de aula. Todavia, além de atividades no turno, os subprojetos C e D também desenvolvem atividades no contra turno escolar. Tais atividades estão relacionadas a oficinas e a aulas de reforço aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Em geral, essas atividades extraclasse, nas quais os bolsistas de iniciação à docência atuam individualmente ou em grupos diretamente com os alunos das escolas, no papel de professores, não contam com o acompanhamento dos professores supervisores no momento de sua realização. Vale ressaltar que os professores supervisores auxiliam e participam dos momentos de planejamento de tais atividades, seja na universidade, seja na escola; todavia, não permanecem presentes na ocasião em que elas são desenvolvidas, uma vez que ocorrem fora de seu período de permanência na escola.

Tal aspecto, porém, parecer ir de encontro com as características do PIBID, segundo o qual, mesmo não excluindo a possibilidade do desenvolvimento de atividades extraclasse em contra turno ou nas férias escolares, determina aos supervisores, entre outros deveres, o acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, uma vez que são considerados por este Programa os cofomadores desses estudantes (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2013b). Considerando tais aspectos, não parece coerente, portanto, que os alunos bolsistas desenvolvam as atividades na escola ou na universidade sem este acompanhamento ou que atuem como professores sem a presença do professor supervisor em sala de aula. Se

assim o for, o PIBID estará servindo a outro interesse que não o de contribuir para o processo de formação de futuros professores pelo acompanhamento de profissionais experientes: estará, ao contrário, atendendo a uma demanda histórica e emergencial de déficit de profissionais para atuar na formação dos alunos da educação básica, colocando, assim, estudantes ainda em formação inicial para o magistério para dar suporte e reforço a esses alunos no contra turno escolar. Em um sistema educacional onde não há professores suficientes para dar conta dessa necessidade e onde não são dadas as condições objetivas necessárias para que os profissionais que nele atuam possam atuar com maior dedicação de tempo na formação desses alunos, estudantes dos cursos de licenciatura são chamados, por meio de programas e políticas de formação, a atender a essa demanda.

No subprojeto A, ao contrário, as atividades e intervenções dos bolsistas de iniciação à docência são realizadas essencialmente no turno escolar, ou seja, no período em que os professores supervisores se encontram em sala de aula. A justificativa para esta decisão se torna clara no depoimento da coordenadora de área deste subprojeto:

[...] Quando eu pelas minhas andanças por eventos... Por exemplo, alunos que vão pra escola no contra turno darem suporte para os alunos que vão prestar o Enem, por exemplo... Tudo bem, nada contra. Mas também, nada muito a favor. Porque eu acho que não é essa a função do PIBID. Não é a função do bolsista do PIBID ir lá dar aula de reforço no contra turno, sabe? Não é só isso. Porque vira um professor. Um professor que está dando aula. E o PIBID não quer isso. O PIBID, pelo que eu entendo, pelo que eu vi da essência do programa do PIBID ele quer que nós atuemos... Nós, eu digo, os supervisores, a coordenação de área e os bolsistas atuam no sentido de modificar a prática do professor. E o próprio supervisor ser responsável... Corresponsável pela formação dos nossos bolsistas... É uma troca, nós atuamos na modificação da prática do professor e em contrapartida ele com toda experiência dele ele auxilia na formação dos nossos bolsistas. Por isso que a universidade tem que estar próxima da escola. O coordenador de área tem que estar muito próximo do supervisor... Porque se não isso não acontece... O professor supervisor ele já tem tantas atribuições, ele é tão sobrecarregado no dia a dia dela na escola que ele vai falar "não, eu ainda não vou... Ainda por cima co-orientar mais seis alunos. Eu não tenho tempo pra isso". Mas a partir do momento em que você leva uma atividade que se encaixa como uma luva no que ele já faz na escola, ele faz sem perceber. Ele envolve os alunos, ele dá sugestões, ideias, da própria formação dele, experiência dele e isso ajuda no processo formativo dos nossos alunos, sem perceber eles fazem isso. (ACA, grifos nossos)

Segundo Tardif (2012), o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um contexto constituído de múltiplas interações relacionadas a situações concretas que exigem, em muitas circunstâncias, a capacidade de o professor enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Para este autor, essa capacidade de enfrentar situações também é formadora, pois permite que o professor desenvolva, ao longo de sua experiência, certos *habitus*, ou seja,

certas disposições adquiridas pela prática que lhe darão a possibilidade de enfrentar os imponderáveis da profissão. Nesse sentido, a prática, aliada a uma formação acadêmica teórica, sólida e abrangente, também se torna formativa.

Assim, se o PIBID objetiva proporcionar aos licenciandos uma formação prática aliada à formação acadêmica; se se propõe a inserir esses estudantes no contexto de sua futura profissão de uma maneira gradual, supervisionada, orientada e acompanhada, tendo em vista atenuar o “choque com a realidade” - ou seja, a desilusão e o desencanto com os primeiros tempos de profissão - e permitir que eles compreendam e analisem esses saberes adquiridos pela prática e pela experiência, não parece fazer sentido permitir que as atividades desenvolvidas nas escolas sejam realizadas apenas pelos bolsistas, no papel de professores, com turmas de alunos em atividades extraclasse, ou no contra turno escolar, sem a presença dos professores supervisores.

4.2.4. O PIBID e a formação e atuação dos professores supervisores

A partir dos dados obtidos por meio das entrevistas, podemos observar que todos os professores supervisores entrevistados possuem mais de 10 anos de experiência na educação básica e formação na disciplina que lecionam, o que vai ao encontro dos requisitos para concessão de bolsa de supervisão exigidos pela Portaria no 260/2010 e pela Portaria 96/2013: possuir licenciatura, preferencialmente na área do subprojeto, possuir experiência mínima de dois anos no magistério na educação básica, ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto (BRASIL, 2010b; 2013). O fato de o referido documento exigir do professor supervisor licenciatura *preferencialmente* na área do subprojeto permite, de certo modo, que professores que possuem licenciatura em qualquer área do conhecimento atuem em subprojetos que não estão vinculados, necessariamente, à sua formação. Fortuitamente, todos os supervisores entrevistados neste estudo possuem formação e lecionam na área do subprojeto em que estão vinculados, o que, certamente, contribui de maneira mais sólida para sua atuação enquanto coformadores no processo de discussão, planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações no âmbito do PIBID.

A propósito, a presença e a participação desses supervisores no planejamento e desenvolvimento das atividades do Programa são essenciais não apenas para a formação dos

bolsistas de iniciação à docência mas, igualmente, para sua própria formação e contato com o espaço universitário. De acordo com dados das entrevistas, o PIBID tem também contribuído para aproximar alguns professores da educação básica desse contexto e os incentivado a dar continuidade em sua formação, como podemos observar nas narrativas do coordenador institucional e de dois coordenadores de área:

E outra, você aproxima o supervisor e a escola da universidade, também é uma coisa interessante, então eles acabam vendo que a universidade não é aquele olimpo que está lá em cima, é inacessível. Não, todo mundo é colega professor, e eles acabam interagindo e se interessando pela universidade também. Um exemplo que eu posso dar [...] é que nós temos dois coordenadores de PIBID [professores supervisores] que estão fazendo mestrado com a gente, entende? [...] Necessariamente os projetos deles não são do PIBID, isso ainda me dói, porque eu acho que teria que ter mais coisas, mas mesmo assim eles surgiram porque eles eram supervisores do PIBID e eles viram a necessidade formativa, entende? Então o PIBID é uma grande ponte assim. (CI, grifos nossos)

E com isso nós já temos dois supervisores fazendo o mestrado aqui conosco em ensino de ciências. Eles vieram pra cá, conheceram a universidade, viram a estrutura e resolveram fazer mestrado conosco... Dos quatro supervisores, dois estão fazendo mestrado. (ACA, grifos nossos)

Outra coisa que eu percebo, assim, já tem uma professora supervisora, ela está pensando em fazer um mestrado e ela quer ver qual universidade, porque a universidade ela tem um mestrado na área de educação. Então isso daí também despertou neles a vontade de continuar estudando, voltar a estudar. O outro professor, além de se envolver muito com o PIBID, eu percebi que ele gostou muito de se envolver com o PIBID, ele já se propôs de ver se teria um tempo melhor para poder vir aqui a tarde para ajudar, de ele vir aqui a tarde para poder ajudar o grupo porque ele dá aula manhã e noite, então ele falou “eu tenho as tardes que dá para vir aqui”. (BCA, grifos nossos)

Como podemos observar nos relatos, existe um consenso entre os entrevistados de que a aproximação que o PIBID proporciona entre universidade e escola não influencia apenas a formação dos bolsistas de iniciação à docência, mas, em semelhante importância, a formação dos demais envolvidos no Programa, em especial a dos professores supervisores da educação básica. Tal ideia pode também ser identificada nas narrativas de dois coordenadores de área, um professor colaborador e um bolsista de iniciação à docência:

Eu acho que é importante o professor vir pra universidade, então, ver o que tem aqui na universidade que a gente pode levar pra escola, o que tem na escola que a gente pode trazer pra universidade, eu acho que é essa questão então de estreitar os laços existentes e desmistificar esse dentro-fora da escola, mas acho que essa é uma das coisas que ainda precisa ser melhor trabalhada e desenvolvida. A formação do professor deve ocorrer nesses dois espaços. Então, nós formarmos nosso futuro professor quanto trabalharmos a formação daquele que já é professor... isso é muito importante. (BC, grifos nossos)

Ela [professora supervisora] dá um conteúdo, ela já vem me perguntar “ah me ajuda a achar alguma coisa que eu posso fazer com eles, que não seja tão difícil”, então já está mudando assim, esse é um dos pontos positivos que o PIBID está trazendo. (BB, grifos nossos)

*Principalmente um deles [professor supervisor] teve uma grande mudança... Ele foi o que eu mais senti uma mudança na prática dele... Ele, e segundo, o [outro professor supervisor], que também é o quarto professor supervisor. **Ele incorporou as atividades do PIBID que nós desenvolvemos na aula dele e mesmo que os alunos não estejam lá pra desenvolver aquela prática... Ele desenvolve, ele pega aquela prática, ele modifica e ele continua fazendo.** Ele faz isso, o [outro professor supervisor] faz isso e os outros dois não, mas eles vieram fazer o mestrado aqui. Então, quer dizer, é uma mudança... Também os outros dois estão numa escola que já mais difícil de ter mudanças [escola central/modelo]. As outras escolas são mais abertas. Também tem isso, dá escola ter essa receptividade. (ACA, grifos nossos)*

*Eu percebo nas discussões do PIBID, com muita frequência, que elas [professoras supervisoras] **baixam a cabeça pra anotar alguma coisa que a gente fala.** [...] Frequentemente elas baixam a cabeça e anotam. Possivelmente, eu acredito, se elas entenderam de onde vem, porque não é algo difícil, assim que elas forem algum dia falar, elas vão reproduzir aquele conhecimento que elas não tinham antes de participar da reunião. Então o fato de elas baixarem a cabeça e anotarem, eu vejo como uma possibilidade de uma mudança nas suas práticas. (DCA, grifos nossos)*

É possível também observar a influência do PIBID na formação dos professores supervisores em suas próprias narrativas. Quando questionados sobre as contribuições do Programa para sua formação e atuação profissional, eles relataram:

*Total, total, porque eu não me distanciei do ensino superior, do ensino acadêmico, da pesquisa. Não me distanciei de técnicas de aprendizado, de técnicas de ensino, do próprio aluno acadêmico. Eu acho que eu não me distanciei deles e eles trazem essas ideias mesmo [...]. Então com eles eu mantenho a ponte da novidade também. E da novidade a necessidade. E com os adolescentes mais ainda. E com a coordenação mais ainda porque ela tem mais experiência ainda e bem acadêmica, um pós-doc. Então **tudo isso aqui pra mim é fonte assim de conhecimento, conhecimento, conhecimento** (CS, grifos nossos)*

Eu vejo como atividades diferenciadas, possibilidade de você estar conhecendo um pouco mais outros espaços [...]. Para nós como professores que participamos como supervisores também, a possibilidade de capacitação também que é uma coisa importante você estar se atualizando dentro de novas metodologias [...]. Isso é importante também para o professor, a capacitação, não é? (AS)

A meu ver, eu resumiria aí, possibilidades. O PIBID possibilita isso, o contato direto com a universidade, através dos alunos que aqui estão, quando vai lá, eles estão sempre com ideias novas e tudo, porque eles estão lidando com o conhecimento assim que ele está surgindo, e que essas coisas surgiram na universidade, então tudo que vem de novo primeiro a universidade vai ser o contato. Então é a possibilidade de a gente estar recebendo, é o contato com a universidade e segundo as possibilidades que são, que o

PIBID a meu ver oferece, ler artigos, escrever artigos, publicar, enfim, são várias coisas que sei, eu nem imaginava essas possibilidades. (AS, grifos nossos)

Nossa, demais. Fazia tanto tempo que eu não me ocupava com coisas diferentes. E aqui, a gente, nossa, no começo a gente fazia muita leitura, texto, o [coordenador de área] trazia textos pra gente, livros, então, de uma certa forma, isso aí a gente acaba aprendendo. Então os textos que ele trazia, pra gente ler de vez em quando ajudaram bastante. (DS, grifos nossos)

Que nem com o estagiário a gente tem feito bastante, eu acredito que toda nossa... mudou muito assim. Eu digo pela minha prática do ano passado para a minha prática desse ano em sala de aula, eu falei, esse ano eu dei aula, eu me vi sabe? (BS, grifos nossos)

[...] Eu penso assim, o estagiário você completa ele, mas ele também te ajuda a ver onde você está errando, a pensar a tua prática... (BS)

A partir dos relatos, podemos afirmar que o PIBID tem influenciado de maneira positiva a formação dos supervisores entrevistados, possibilitando-os o contato com o ambiente universitário e seus profissionais e, como consequência, a análise de sua prática a partir de discussões e reflexões de cunho teórico e acadêmico. Este é também um dos aspectos discutidos no estudo realizado por Gatti et al., (2014) e nas pesquisas de Dorneles (2011), Bedin (2012), Paredes (2012), Stanzani (2012), Moryama (2013) e Moura (2013), segundo os quais o PIBID favorece em grande medida a formação continuada dos supervisores por meio de sua aproximação com a universidade, seus saberes, profissionais e estudantes.

Desta maneira, é possível inferir que as ações que têm sido realizadas pelos supervisores na formação dos bolsistas têm desencadeado, em certa medida, uma mudança em sua própria atuação profissional. Tal afirmação vai ao encontro das discussões realizadas por Tardif (2012), o qual, tendo como base algumas das ideias defendidas por Marx, afirma que toda práxis social é, de certa forma, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar, portanto, não significa exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, mas, igualmente, transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Assim, no momento em que o professor da educação básica atua na formação do licenciando ele está, ao mesmo tempo, atuando em sua formação e modificando sua prática.

Tendo sua formação e seu trabalho enriquecidos, alguns dos professores supervisores tendem a se envolver no Programa e a atuar efetivamente como cofomadores dos estudantes da licenciatura por meio da discussão e elaboração, com eles e com os demais envolvidos no projeto, de ideias e atividades que visam contribuir para a formação e a prática docente. Embora segundo alguns dos participantes entrevistados haja momentos de conflitos nesse

processo de discussão e planejamento das atividades – com sobreposição, em alguns casos, da ideia advinda da universidade (bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e colaboradores) ou da escola (professores supervisores) -, de maneira geral, tal processo ocorre de modo colaborativo, como é possível observar nos relatos de alguns alunos bolsistas e coordenadores de área:

Agora o [professor supervisor] é diferente, ele ajuda, ele palpita, ele diz que, ele traz as coisas, sabe, se estiver precisando. Ele dá ideia, ele ajuda bastante o grupo. E até na hora da intervenção ele está sempre pra ajudar, porque geralmente a gente tem, é em grupo de três pessoas, geralmente a gente separa eles [alunos da educação básica] por grupos menores, então ele sempre está junto. "Olha, vamos fazer assim". Então realmente, o nosso, agora supervisor, não tem o que reclamar, ele dá ideia, ajuda. (AB, grifos nossos)

A professora [supervisora] é totalmente diferente. Depois da primeira ela falou: "ah meninas, vocês podem trabalhar", levou livros pra gente sobre o assunto de gêneros, exatamente o que nós pretendemos trabalhar, e levou outros materiais que nós não tínhamos acesso pra que nós pudéssemos melhorar a aula e eu acho isso muito interessante, porque nunca vi uma professora fazer isso. (CB, grifos nossos)

Ela participa dessas reuniões de quinta-feira. Na verdade a gente mostra a ideia, a gente que tem a ideia, aí mostra pra ela, às vezes ela até acaba dando a ideia se caso no dia der certo, aí ela vai argumentando "eu acho que na minha turma é melhor fazer assim", aí vai colaborando, mas sempre tem um diálogo entre o professor e nós. (DB, grifos nossos)

Então, as vezes ela acaba trazendo o conteúdo, tipo, "seria legal trabalhar alguma coisa com isso." Eles, assim, sempre perguntam, em questão de experiência, alguma coisa assim, eles sempre perguntam. [...] Ele sempre está disponível e sempre ajuda a gente. (BB, grifos nossos)

Eles participam, a gente faz assim, eles pegam hora a atividade do professor, e vão naquele dia, eles acompanham a atividade do professor, e na hora da atividade eles sentam para fazer planejamento com o professor. E esse momento da hora atividade do professor, eles sentam e pensam juntos. (ACA, grifos nossos)

Tem umas oficinas que foram os próprios alunos que fizeram a proposta, que era o plano de aula deles, aí depois com o tempo foi inserido o professor supervisor. Inclusive, eles [supervisores] acabaram até ajudando a desenvolver essa oficina de uma forma melhor lá no colégio. E aí depois que tiveram oficinas que foram os alunos juntos com o professor supervisor que fizeram a proposta. (BCA)

Pelos relatos que ela [supervisora] me faz e pelos relatos que os alunos estão fazendo, ela, às vezes ela está explicando e aí para e diz pros alunos, "olha estou fazendo isso por isso e por isso e aquilo". Ela dá aula pros alunos e pros alunos do PIBID ali. E, às vezes, nas outras turmas ela me disse que, ela chama atenção antes e deixa que eles aí conduzam uma certa atividade. Depois ela tem um tempinho depois da aula e ela comenta com eles. Então, eu acho que está dando certo. [...] Ela também participa, ela sugere materiais, ela tem conhecimento e tem dado sugestões. (CCA, grifos nossos)

De fato, considerando os objetivos do PIBID, a participação ativa dos professores supervisores torna-se essencial para a formação dos envolvidos e para a discussão e desenvolvimento das atividades e práticas realizadas. Outrossim, é importante que essa participação ocorra numa perspectiva colaborativa de modo que todos, professores das escolas, professores universitários e estudantes em formação possam discutir em conjunto as atividades e objetivos propostos. Essa também é uma das ideias defendidas por alguns estudos e pesquisas que têm o PIBID como foco. Temos como exemplo as pesquisas de Dorneles (2011), Gaffuri (2012) e Afonso (2013) e o estudo de Gatti et al. (2014), os quais, a partir de seus resultados, afirmam que o trabalho colaborativo proporcionado pelo PIBID possibilita, entre outros aspectos, o diálogo, a problematização e o compartilhamento de saberes e experiências da docência entre professores experientes do ensino básico, licenciandos e professores universitários.

Muitos dos estudos que tem como foco a formação de professores (MIZUKAMI et al., 2002; 2005; FERREIRA; MIORIM, 2004; REALI et al., 2005; REALI; TANCREDI, 2005; DAMIANI, 2008; NÓVOA, 2009; MARCELO GARCIA, 2010; ZEICHNER, 2010; 2013; FIORENTINI, 2012) têm também mostrado que a parceria entre as universidades e as escolas configura-se como um espaço fecundo para trabalhos em colaboração *com* os professores e não apenas *para* os professores. Nessa perspectiva, os grupos ou encontros de discussão e estudos são utilizados como um espaço privilegiado para o conhecimento da realidade dos que atuam, pensam e fazem o ensino na escola, bem como para a troca de ideias e de experiências, saberes e práticas entre os diferentes sujeitos que participam desses momentos de formação, no qual todos se reúnem movidos pela necessidade da visão e conhecimento do outro para a constituição de sua própria formação.

Segundo Mizukami et al. (2002), nessa perspectiva de trabalho os saberes não devem ser construídos de forma isolada, mas em parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional, como é o caso, por exemplo, do PIBID. Nele, os sujeitos envolvidos encontram-se em diferentes momentos de formação e de atuação profissional, e é justamente essa diferença que, em alguns casos, tem enriquecido o trabalho colaborativo e a análise dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto. Para Tardif (2012), tais relações e interações apresentam-se, também, como uma oportunidade para que os professores, juntamente com os demais atores, elaborem e reelaborem seus saberes teóricos e

experenciais no campo de sua prática, o que também contribui, como consequência, para a constituição e o desenvolvimento de sua própria formação.

Todavia, mesmo o Programa sendo reconhecido como um campo de possibilidades de formação pelos supervisores entrevistados, e mesmo considerando o fato de alguns deles estarem atuando de maneira positiva na formação dos estudantes das licenciaturas e desenvolvendo com a universidade um trabalho colaborativo, grande parte dos participantes do estudo – entre coordenadores e alunos bolsistas – afirmaram que há supervisores que atuam ou que já atuaram no Programa que não compreendem os objetivos do PIBID e, como consequência, não se envolvem com o Projeto e não o tomam como espaço e oportunidade de formação e de análise sobre a prática. Tal afirmação pode ser ilustrada, por exemplo, nos relatos provenientes das entrevistas com os coordenadores (institucional, de gestão e de área) participantes deste estudo:

*Mas também existem relatos, recordando, eu tenho para mim que a relação com o supervisor não muito é boa. Que o supervisor que entra com a visão tradicional e não colabora e não tem esse perfil, ele acaba não conseguindo ficar no PIBID, entendeu? [...] **Ele acaba entrando em confronto com os alunos, com os acadêmicos que vão para lá e acaba não estabelecendo uma relação.** Daí o que acontece, a gente tem muita mudança de supervisor [...]. E como eu sei disso? Eu interajo no sistema, sou eu que, a pedido dos coordenadores, coloco e depois tiro, entende? E daí eu tenho que justificar para a CAPES, e as justificativas geralmente são essas, **“supervisor não colabora com os objetivos do PIBID”**. Tem muita rotatividade de supervisores, sabe? Eu tive cada caso, você não acredita. **Eu já vi supervisor que queria ficar com duas bolsas, umas coisas assim absurdas, mas são coisas inerentes ao ser humano.** Assim como tem o ser humano extremamente proativo tem aquele que não. E tem uma coisa interessante, **o dinheiro é muito bom para o supervisor, dá quase um padrão do estado, então realmente às vezes ele vai pelos motivos errados, ele vai pelo dinheiro e tal, daí quando ele vê a relação de trabalho, ele é uma pessoa assim de cunho mais tradicional, daí ele não contribui, entende?** (CI, grifos nossos)*

*Então nesse começo a dificuldade era essa, **o professor que dizia “não, eu vou, eu faço”, tudo bem, e aí depois não vinha participar de nenhuma reunião aqui na instituição [...] não queiram participar, nunca podia, nunca podia, nunca podia, e quando o aluno do PIBID ia pra escola, ele não estava, porque tinha aquela coisa, “ah mas vai ter estagiário na minha sala, eu não preciso vir”**. E não é isso, professor tem que estar na sala de aula, atender os alunos no corredor e tal, então teve isso, e por outro lado, a bolsa de R\$750,00 é pouco, mas é quase um padrão, não é? [...] Então ao mesmo tempo em que chama atenção, exige bastante. Então nós tivemos isso, escolas em que ninguém queria participar, e depois escolas que alguns queriam participar, **mas não se comprometiam a fazer o mínimo que seria necessário.** (CG, grifos nossos)*

Eu tenho um professor supervisor que ele acha que bastava abrir as portas da sala de aula e deixar os alunos entrarem, fazer atividade e sair, ele não se envolve. [...] Eu já tentei, já fui lá, já assisti as aulas dele, fiz o planejamento, mas é dele, é da natureza dele,

ele não aceita que haja interferência na prática pedagógica dele. É um professor que não é aberto para modificações, ele não pode ser supervisor do PIBID, então infelizmente, porque assim, ele teve muita boa vontade em nos receber. Mas infelizmente ele não coopera, ele não colabora, e o supervisor ele tem que ser aberto, não é? [...] Eu vejo porque eu estou lá, eu vou junto. Eu vejo, e ele sai, eu vou atrás dele, “ah é que eu fui chamado, eu já volto, que eu fui chamado lá na direção”, ele some. E aí fico eu com os alunos na sala dele, e isso não dá segurança para os alunos desenvolverem atividade na aula. Aí quando ele volta os alunos já aplicaram atividade, ele não viu, ele não participou, então realmente é muito difícil. Olha, eu acho que o maior problema dos PIBIDs que eu tenho visto, pelo que eu tenho conversado com os meus colegas coordenadores, é você encontrar supervisores que estejam vinculados e que abracem mesmo a causa desse tipo de trabalho. É raro você achar. [...] Eles ficam, eles veem a bolsa, a bolsa perante o salário deles ela é muito boa, ela ajuda muito, então eles querem ganhar a bolsa, mas eles não querem se comprometer com os termos de compromisso básico que eles assumiram. Ainda a minha grande crítica são os professores supervisores, é uma oportunidade ótima de aproximação nossa e que muitos não aceitam, infelizmente. (ACA, grifos nossos)

Nós tivemos um aluno que ele tinha acabado de entrar no PIBID e na segunda semana dele no colégio a professora colocou ele para dar aula no lugar dela. Aí a gente não recomendava que fizesse isso. Até poderia ajudar a resolver uma questão em lousa, mas ele não poderia conduzir a aula no lugar dela. Ele poderia auxiliar ela em alguma coisa. E ela passou para ele a tarefa de fazer todo o contexto da aula e ela ia sair do colégio. E aí ele falou que não, que ele não tinha se preparado, que estava se sentindo inseguro para fazer aquilo. Aí ela falou “Olha, alunos do seu tipo não servem para trabalhar comigo” Aí quando eu fiquei sabendo dessa história [...] eu conversei com o grupo, aí o grupo relatou coisas piores, que a professora deixava eles realmente conduzir a turma e saía do colégio, ia cuidar de assuntos particulares dela. E eu tinha já deixado bem claro para ela que essa não era a função deles, conduzir a aula sozinhos. E aí a gente optou por trocar de colégio. Aí nessa troca de colégio quebrou um pouco o ritmo. (BCA, grifos nossos)

Era uma pessoa que se mostrou muito aberta no início, mas que depois parece não ter entendido exatamente o que era o projeto. Teve dificuldades de relacionamento com certos alunos. A direção também da escola me parece que priorizou muito o trabalho com [outro subprojeto]. [...] Então, esse também foi o motivo de troca de escola. [...] Existem alguns professores supervisores que infelizmente eles acham, parece que o aluno está lá pra quebrar um galho. Então, não posso agora e você faz? O professor também precisava ter mais responsabilidade, sabe? É tão fácil ganhar R\$700,00, R\$750,00 pra, tudo bem, mas se você for pensar que for um trabalho bem feito é pouco. Você tem 10 pessoas pra coordenar, organizar na escola, chamar e tal e tal. Agora quando eles só recebem e não... aí é complicado. (CCA, grifos nossos)

O que eu percebo que não é bom, mas que eu estou tentando corrigir também, é que elas não se sentem muito a vontade com os alunos entrando nas aulas delas. Então eu peço pra que elas permitam que os alunos participem das aulas como ouvintes ou até como alguém fazendo observação participante. Sei que algumas fazem isso, mas elas também deixam atividades pra eles fazerem fora da sala de aula porque elas se sentem mais a vontade, eu acredito. Então vamos dizer assim, que elas tão deixando os alunos entrar na sala, mas se eu queria 100%, elas estão fazendo 30%, 40% e o restante das atividades eles ficam do lado de fora ou ajudando alguns alunos com algumas atividades ou lendo documentos da escola, regimento, essas coisas todas, elas sempre têm uma atividade para os alunos, mas nem sempre é o que eu gostaria que fosse. (DCA, grifos nossos)

Como podemos observar, muitos dos professores da educação básica que se propõem a acompanhar e orientar a inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas não têm assumido essa responsabilidade na prática. Segundo os coordenadores entrevistados, no seu contexto, muitos desses profissionais têm ingressado no PIBID apenas pela oportunidade de receber um auxílio financeiro e, também por esse motivo, deixam de se envolver no projeto e de desenvolver um trabalho colaborativo que contribua, de fato, tanto para a formação dos alunos bolsistas quanto para sua própria formação e atuação profissional. Com isso, tem ocorrido grande rotatividade de supervisores, o que, de certa maneira, acaba prejudicando o andamento das atividades e dos objetivos propostos pelo Programa para a formação dos envolvidos.

Tais aspectos podem também ser evidenciados por muitos dos relatos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência em suas entrevistas, segundo os quais muitos dos professores supervisores não compreendem os objetivos do PIBID e, por esse motivo, não modificam suas práticas e não colaboram de forma efetiva em sua inserção e formação nas escolas. Dentre os relatos apresentados, podemos destacar:

É que é complicado. Porque os professores das escolas eles não tão bem antenados no que a gente está fazendo. Por mais que seja passado o trabalho, dá a sensação de que eles não se aprofundam, não tentam dar dicas. Então pra eles é meio que... é o que eu tive essa sensação até agora. Pra eles tanto faz. O que vale é a bolsa e que vai vir alguns aqui de vez em quando e vão fazer alguma coisa. (AB, grifos nossos)

Até agora que a gente mudou de área, a gente estava no [escola de centro] com um supervisor, só que a gente tinha um problema com ele, não sei se ele era muito atarefado, mas ele não participava tanto do projeto, então, ele cedia aula quando precisava pra gente fazer alguma intervenção, só que ele não dava nenhuma sugestão, ele não participava, ele não opinava, porque reunião aqui ele não vinha. (AB, grifos nossos)

O nosso [professor supervisor] não participa. Ele concorda, ele acata o plano das nossas ideias [...]. Mas ele está mais só pra, digamos, ficar com a gente na sala de aula e não tanto assim pra atuar com ideias assim. Ele não atrapalha, não barra nada, mas também não dá contribuição. (AB, grifos nossos)

Então, acho que, na verdade, acho que os supervisores caem de paraquedas, assim. A questão da bolsa é uma coisa que chama atenção deles, mas quando eles veem que precisam de certo grau de envolvimento, começa a ficar difícil. (AB, grifos nossos)

Eu tenho a impressão que os professores têm medo do PIBID, medo do novo, medo de novidade realmente. (AB, grifos nossos)

Tem um professor, ele fica sempre meio que adiando a atividade, "ah, depois disso vocês fazem", "depois disso vocês fazem", aí a gente acaba não fazendo. (AB, grifos nossos)

No início até ele dizia que, "ah, se vocês quiserem, vocês podem vir a cada um mês aqui, dá uma olhada, ver como é que está, aí eu falo pra [coordenadora de área] que está tudo bem, entendeu?". Esse não está mais, ele saiu já. (AB, grifos nossos)

Então já aconteceu de ela [supervisora] me tirar no meio da minha explicação, porque eu não estava dizendo alguma coisa que ela gostaria que eu dissesse. Isso me desmotivou extremamente, além do que, para mim, isso, assim, na frente dos alunos, tira o respeito, tira... eu achei bem... (BB)

Já é um ano lá, e pouca coisa mudou, entendeu? E aí que tinha que ter algum jeito, ou uma conversa, alguma coisa com esse supervisor e falar para ele, "olha, você está disposto a aprender junto com a gente e não só ensinar? Porque se você acha que você sabe tudo, fica difícil". Como ela falou, ela está a dois anos para se aposentar, então, para ela não vai fazer diferença. Esse que é o problema. (BB, grifos nossos)

Algumas não entenderam muito a ideia, mas nunca rejeitaram nem mandaram o projeto sair ou dispensarem. (CB, grifos nossos)

Eu penso assim, às vezes eu vejo que aparenta como se eles [professores supervisores] tivessem... um comodismo que se diz. Parece que acomodou, como se pensasse, assim, "coitados, eles nem sabem direito o que vem pela frente". (DB, grifos nossos)

É, a gente chega lá [na escola] e não sabe o que vai fazer aí no dia... e outra, ela passa atividades que a gente já sabe que a gente tem que fazer aqui [na universidade] naquelas horas semanais, não é uma atividade pra fazer lá [na escola]. (DB, grifos nossos)

Às vezes ela [supervisora] até dá pra sentir assim "ah, já que eu tenho eles, os pibidianos, não vou nem me esforçar então, é bonito e produtivo, então não vou nem me esforçar pra fazer igual eles, vou deixar eles por conta deles, vou continuar do jeito que eu to", às vezes parece que é isso, sabe, é estranho. (DB, grifos nossos)

De acordo com as Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, é dever do supervisor, entre outros aspectos, elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2010b; 2013). Todavia, como podemos observar nos relatos dos participantes, assim como existem professores comprometidos com tal objetivo, existem também aqueles que não se preocupam em atendê-lo, não contribuindo, assim para o trabalho proposto e desenvolvido no âmbito do Programa por seus participantes. A falta de abertura, de planejamento e de envolvimento dos supervisores para o desenvolvimento das atividades são alguns dos aspectos apontados como limitantes pelos bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos analisados, os quais atuam diretamente com esses os professores nas escolas e dependem de seu acompanhamento e co-orientação – aliada a orientação dos coordenadores de área e colaboradores da universidade – para sua inserção no contexto escolar e para a compreensão desse contexto também em sua dimensão prática.

Ainda segundo relatos de alguns bolsistas de iniciação à docência, alguns professores supervisores não têm contribuído com o direcionamento das atividades que deveriam ser

realizadas na escola e, como consequência, tem desmotivado alguns estudantes em seu processo de inserção nesse contexto:

*E tem a escola que a gente vai lá uma vez por semana, mas o mais instável que eu diria é ir na escola, que **você chega lá, eu pelo menos chego na minha escola e nunca sei o que eu vou fazer**, tem sempre uma novidade, chega lá e a professora fala "hoje você vai fazer isso, hoje vai fazer isso" ou às vezes nem tem o que fazer. Porque **parece que atrapalha, não sei**. Às vezes a turma tem prova, aí acontece da professora... não tem como a gente estar em sala, então ela dá outra. // **A professora não sabe como ela vai atender os dois ao mesmo tempo, a sala de aula dela e os alunos do PIBID**. Às vezes tem esse problema. [...] às vezes a gente chega lá e ela ainda não conseguiu lidar com a situação de sempre ter um norte pra gente, às vezes a gente mesmo tem que dar uma sugestão, alguma coisa assim. [...] **Sinceramente eu não tenho mais vontade de ir pra escola** [...] A gente sabe que o objetivo do professor era que a gente ficasse na escola, que tivesse pra acompanhar o ritmo da escola, mas assim pra mim que não está funcionando isso. (DB grifos nossos)*

*Eu não sei se é impressão minha, mas as professoras não... elas se sentem incomodadas em nós assistirmos a aula. [...] **não sei se elas se sentem incomodadas ou ao mesmo elas não sabem como lidar com a situação**. Elas não tão conseguindo encaixar o que a gente pode fazer na escola que seja produtivo pra gente e pra elas também. (DB, grifos nossos)*

*Olha, eu acho assim, primeiro, na minha opinião, o nosso colégio, o professor só vai na terça-feira de manhã. Eu acho que... tudo bem, a gente está vendo, está conhecendo como é a rotina da sala de aula, só que, **sinceramente, para mim não tem acrescentado nada, eu simplesmente chego lá, sento na carteira e fico vendo ele dar aula, entende?** A gente não sabe preencher diário, não sabe elaborar plano de aula... não sabe assim, não aprendeu com o PIBID, só se for atrás mesmo, entendeu? **Não tem realmente uma participação efetiva, pelo menos no nosso grupo, no nosso colégio**. A aula prática que a gente fez foi uma só. E eu vejo também que **não é porque o professor não quer, porque ele tem que dar uma matéria em duas aulas semanais**. Eu acho pouco demais... Aí, **imagina entrar sei alunos numa sala um pouco maior que essa, que já tem quase 40 estudando lá, sabe? Falta espaço físico, fica muito tumultuado, porque não tem outro dia para dividir. É muito aluno fazendo nada, sinceramente, porque o que a gente faz lá é sentar e ficar vendo ele dar aula**. Eu acho que a gente devia... sei lá, sabe, ter mais projeto, ter mais coisa. **Mas aí também é inviável pelo tempo que ele tem lá. Aí fica difícil, não sei**. (BB, grifos nossos)*

Como podemos observar, a ausência de uma orientação mais direcionada pode afetar, ao mesmo tempo, a formação dos alunos bolsistas, a prática dos professores supervisores e a integração entre a universidade e a escola. Entretanto, como apontado no último relato, o fato de alguns professores supervisores não se envolverem com as atividades do PIBID e não atuarem efetivamente em seu acompanhamento nas escolas pode estar associado, também, às condições em que tais atividades se desenvolvem. De fato, integrar de uma só vez seis estudantes – ou mesmo quatro – em uma única sala de aula onde há cerca de 40 alunos não

parece ser fácil, tampouco coerente aos professores supervisores e às escolas. Considerando que os professores supervisores possuem mais de uma turma – geralmente várias turmas – e mais de uma aula por semana na mesma escola, seria interessante que os bolsistas de iniciação à docência fossem separados individualmente ou em duplas para seu acesso à sala de aula e para o desenvolvimento das atividades com os professores e suas turmas. Desta forma, os supervisores teriam a oportunidade de trabalhar com os alunos bolsistas em mais de uma turma e, em contrapartida, os bolsistas teriam contato com mais de um contexto formativo, o que poderia contribuir tanto para sua formação quanto para a formação e a atuação prática dos professores em sala de aula.

Além das limitações apontadas, outro aspecto parece preocupar os participantes dos subprojetos, especialmente os alunos bolsistas: o fato de algumas escolas e professores supervisores (que já atuaram ou que ainda atuam no Programa) considerá-los como “auxiliares” ou “professores substitutos” quando na ausência dos professores regentes de turma. De acordo com a coordenadora do subprojeto A, em certa ocasião foi necessário retirar alunos bolsistas de uma das escolas parceiras por esse motivo: *“Tivemos alunos do PIBID, numa escola que eu tive que tirar eles de lá quando eu entrei, que o diretor estava perseguindo os alunos, querendo usar eles como mão de obra para fazer trabalhos dentro da escola. E eu tive que interferir e tirar os alunos de lá”*. Relatos de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas e de bolsistas de iniciação à docência dos demais subprojetos analisados também evidenciam essa prática em algumas escolas:

Nas escolas, que a gente vê como grande dificuldade? As escolas, que, embora o projeto já exista com um tempo, eles ainda encaram o aluno do PIBID como estagiário. O próprio supervisor. [...] Uma vez a gente foi lá pra explicar o projeto pro diretor, tal. Mas foi meio infeliz, assim, a situação. Porque, no final da conversa, o diretor falou assim, “Então, é bom saber que vai ter esse projeto, porque vocês são da área de [conteúdo específico], e podem levar os reagentes vencidos pra lá, pra vocês descartarem num lugar adequado”. Já teve gente, já teve escola, que ligou aqui, pra gente, e falou assim, “Pois é, a professora tal tem dois ajudantes na sala dela. Não tem com vocês mandarem dois, assim, pra mim, pra me dar uma ajuda, também? Essa semana nós vamos ter capacitação, a gente queria uns estagiários, não tem como mandar uns estagiários?”. Eu falei, “Olha, escuta, você ligou pro lugar errado. Nós não temos estagiário. Nós somos um programa chamado PIBID, que é muito diferente de um estagiário”. “Ué, mas a professora fulana tem!”. “Não, ela tem alunos do programa. Não funciona dessa forma”. (CG, grifos nossos)

Sim, na [escola] acontecia, tinha uma professora que estava grávida que faltava muito, às vezes passava mal e acontecia da gente ir pra sala, só nós. (CB, grifos nossos)

Já assumimos a sala sozinhos, duas vezes. A primeira oficina que a gente foi, a professora tinha uma reunião da Prova Brasil, aí ficou só nós três na sala as cinco aulas.

E daí na outra semana eu faltei, estava doente, alguma coisa, ficou só a Joaquina⁵². Outra vez ela acabou dando as aulas no lugar da professora, porque a professora ficou doente. (DB, grifos nossos)

Teve um outro dia, uma quarta-feira a tarde que eu fui, e eu cheguei lá e a coordenadora do colégio me falou que a [professora supervisora] tinha passado mal no meio dia e que ela foi pro hospital, e não ia voltar mais. Aí eu sabia na minha cabeça que eu meio que não podia substituir ela, porque eu só posso estar em sala com ela, e na verdade eu fui lá pra, eu estava sozinha, porque ela estava de atestado e a Claudia⁵³ não tinha entrado ainda no PIBID e eu então assumi. Na primeira sala eu não sabia o que eles estavam tendo, eu sabia que a gente tinha acabado de aplicar a oficina de funções, então eu pensei "ah, eles devem estar na função de segundo grau", aí eu olhei o caderno de alguns, mas eu não estava preparada pra dar, eu não tinha estudado o conteúdo, não tinha uma aula pra aplicar. Então eu dei alguns exercícios, já que eu fazia isso na sala, dava os exercícios que ela passava, apliquei alguns exercícios e eles fizeram, e já na segunda sala eu tive uma hora de atividade e eu li sobre função do segundo grau e na segunda sala daí eu dei aula, mas assim, não foi aquela atenção, porque como eu estava sozinha... (DB, grifos nossos)

A professora tinha perguntado para mim se eu podia ficar com os alunos dentro de sala de aula, sozinho. Eu tinha chegado há poucos dias, aí eu peguei e falei "professora, é o seguinte, eu não preparei aula, eu não sei como eu vou chegar em sala de aula e explicar para eles, eu não tenho essa noção", aí ela ficou assim, poxa, ela ficou irritada e falou "se o estagiário chegar na sala e ficar só observando e assinando, para mim, esse tipo de estagiário não serve", aí eu fui lá olhar e logo depois a Vanessa⁵⁴ chegou, a Vanessa já estava lá há uns meses já, aí eu perguntei para a Vanessa se a ela podia pegar e assumir porque a professora tinha que fazer alguma coisa [...] // Ela pegou, me deu o livro na mão, tipo, fazia 10 minutos depois, eu cheguei, faltava tipo 10 minutos para a aula começar, aí ela simplesmente pegou, deu o livro na minha mão, falou assim, "oh, você vai explicar essa matéria". Eu nunca me senti tão mal em toda a minha vida. Porque, assim, primeiro que o aluno vê que você está ali nervoso, porque você não está preparado, segundo que eu acho ridículo você mandar o aluno abrir o livro e ficar lendo. Sabe, você ficar lendo ali porque eu não tinha contato com aquele livro, mal tinha, a gente não tinha o livro, não tinha preparado aula. [...] Aí depois, nas outras duas turmas era resolver exercício de [conteúdo específico B], aí a gente ficou resolvendo. Mas olha, naquele colégio eu já tive problema de ter que aplicar prova sozinha também e o aluno colar na minha cara e eu falar que eu ia tomar a prova dele e ele falar que eu não tinha prova de que ele estava colando. Então, assim, várias vezes, duas, três vezes eu já fiquei sozinha com o Pedro⁵⁵, já fiquei sozinha com o Gilberto⁵⁶, já fiquei sozinha, sozinha mesmo. Então é difícil. Não é uma situação agradável nem para os alunos e nem para você. Mas ela [professora supervisora] saiu por causa disso... É, um dos motivos. (BB, grifos nossos)

⁵² Nome fictício.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

No subprojeto B os bolsistas foram, por um breve período, responsáveis também pelo “sexto horário”, uma aula-extra oferecida pela escola aos alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade nas disciplinas do currículo:

Tinha o sexto horário, que era só uma aula de reforço para os alunos que não entendiam muito bem a matéria em sala de aula. Quem era responsável pelo sexto horário éramos nós do PIBID, então o professor não precisava estar em sala de aula. (BB, grifos nossos)

Assim, vemos que em muitas situações os bolsistas de iniciação à docência foram tratados como auxiliares ou professores substitutos tanto por alguns dos supervisores quanto por professores, coordenadores e gestores das escolas. Em algumas situações, ainda, outros alunos relataram já terem realizado trabalhos e funções que caberiam apenas ao professor supervisor, como é possível observar nas narrativas abaixo:

Às vezes é como se ele [professor supervisor] empurrasse pra mim pra montar a aula, sabe, mas é melhor você ajudar o professor, a gente tem que ajudar, mas não fazer pouco ou fazer demais. (CB, grifos nossos)

Os professores supervisores podem combinar com a gente pra gente elaborar uma aula, mas não falar assim “você define”. Eles pedem “olha, você tem disponibilidade pra elaborar uma aula pra próxima semana, por exemplo, mês que vem?” Beleza, com o professor dentro de sala de aula a gente vai lá e aplica uma aula, mas não nesse estilo de “a próxima aula é de vocês, façam uma coisa aí” e deixar... Elaborar uma aula está dentro do projeto, mas sempre com o professor auxiliando, não passando a responsabilidade pra nossa mão. Esse é um problema que nós enfrentamos com a nossa última professora supervisora que, como ela estava muito atarefada às vezes ela falava “ah, vou me sentar aqui e você pode assumir a aula”. Então, assim é algo complicado que às vezes nós temos que voltar à nossa coordenação aqui e conversar sobre isso, falar assim “oh professora, não está dando certo e nós gostaríamos que você conversasse lá com o professor”. Então são coisas que é passível que aconteça. Tanto é que foi decidido que mudasse de local, de escola. (CB, grifos nossos)

Uma colega disse que a professora [supervisora anterior a atual] não chegou a observar uma oficina dela, então como ela vai mandar um aluno pra oficina se nem ela sabe o que está acontecendo na oficina? Ela não pegou o jeito do que o projeto quer trazer para os alunos e para a escola. (CB)

Ela [professora supervisora] não vê o PIBID como espaço de formação para ela, ela vê o PIBID como, “nossa, que bom, agora eu tenho tantas provas e trabalhos e coisas para corrigir, eu tenho aluno para me ajudar e eu ainda recebo para isso. Olha que legal”. E está errado botar a gente para corrigir prova. Eu mesmo já corriji quase 80 provas, por alto, e ela mandando eu corrigir prova toda hora. (BB, grifos nossos)

Uma vez o professor falou o seguinte: “eu não gosto de laboratório, eu nunca levei os alunos para o laboratório, então assim, se for para dar uma aula de laboratório, vocês são os responsáveis, vocês vão preparar a aula de laboratório, vão testar e vocês vão decidir com vão cobrar os alunos”. (BB, grifos nossos)

Eu já fiquei na biblioteca várias vezes no horário que era para eu estar em sala de aula, porque passou da atividade, a professora foi para a sala dar aula, mas eu não terminei de corrigir os trabalhos que ela me pediu para corrigir, eu fico na biblioteca corrigindo, "então, quando você terminar, você vai lá na sala". Fiquei lá corrigindo um monte de trabalho, na hora que eu estava voltando para sala, minha colega do PIBID falou, "guarda esses trabalhos, porque se o diretor vê você com trabalho da professora na mão, ele vai brigar com ela, porque você não deveria estar corrigindo isso. Guarda na sua bolsa, esconde". (BB, grifos nossos)

Às vezes ela passa pra gente corrigir um trabalho que ela fez em sala ou pra gente montar lista de exercício pra passar pros alunos. (DB)

Não entrei em sala, ainda. A única coisa que eu fiz foi corrigir uns trabalhinhos e essa semana elaborar uma lista. (DB, grifos nossos)

Certamente, o processo de discussão de atividades e de métodos avaliativos faz parte, entre tantos outros aspectos, do processo de formação docente, uma vez que está relacionado aos saberes e à prática da profissão. Todavia, supõe-se que, em se tratando de um programa de formação e de iniciação à docência, os estudantes deveriam receber, pelo contato com professores experientes, formação orientada e direcionada sobre esse e os demais conhecimentos que constituem o saber fazer docente e que estão articulados aos conhecimentos que também recebem na universidade. E, a partir dos relatos, podemos considerar que tal orientação não tem ocorrido no desenvolvimento de algumas atividades. Isso pode ser evidenciado, também, no relato de uma das bolsistas de iniciação à docência de um dos subprojetos analisados:

Porque essa professora, eu não sei se ela dá uma liberdade de diálogo, de ter um tempo de relação com nós estagiários, diálogo entre nós, pra gente saber o que pode e o que não pode. A gente se perguntava, "será que a gente corrige desse jeito? Será que quando acontece isso a gente dá meia certa?"... falta tipo uma orientação, mas ela é muito vaga, ela não tem um diálogo. Parece que estava corrido porque no momento que a gente estava, ela estava em aula, então ela só entregou pra gente e pediu pra corrigir e voltou pra sala. (DB, grifos nossos)

Quando esses estudantes, depois de um processo de orientação e planejamento, desenvolvem algum tipo de intervenção supervisionada em sala de aula, é de se esperar que utilizem algum método de avaliação para saber o quanto e o como os alunos que participaram dessa intervenção se apropriaram dos conhecimentos discutidos e trabalhados. Neste caso, parece fazer sentido que os bolsistas, numa discussão prévia com os professores orientadores, avaliem a atividade, a fim de que também possam analisar sua própria prática. Tal

direcionamento, aliás, está contemplado no texto do Projeto Institucional do PIBID da UTFPR, segundo o qual os bolsistas de iniciação à docência, em discussão com o coordenador de área e supervisor, deverão participar do preparo de questões e/ou diversos tipos de avaliação, a fim de que possam conhecer e analisar as diferentes formas de avaliação que podem ser empregadas, seus pontos positivos e negativos, os cuidados que devem ser dispensados no preparo das questões, bem como a importância de se utilizar diferentes mecanismos de avaliação e de oferecer um retorno sobre a aprendizagem dos alunos. Trata-se, pois, de atividades inerentes ao ensino e, como tal, devem fazer parte do processo de aprendizagem profissional da docência.

Todavia, não parece coerente que esses mesmos bolsistas avaliem, sozinhos, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores supervisores, especialmente nos casos em que não há nenhum tipo de orientação prévia. Neste caso os licenciandos, exercendo funções e responsabilidades próprias de um professor regente, tornam-se apenas seus “auxiliares”. E este não parece ser o objetivo do Programa, ao menos em termos formais. De acordo com a Portaria no. 96/2013, artigo 43º, parágrafo único (BRASIL, 2013b, s/p): “É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional”⁵⁷.

É preciso, portanto, que todos os que se encontram envolvidos no PIBID considerem o contato dos alunos bolsistas com a prática da profissão como um momento de formação, e não como um ingresso precoce à carreira docente, com todas as suas responsabilidades e atribuições. Se assim o for, a ideia de iniciação à docência e de “terceiro espaço de formação” (ZEICHNER, 2010) perderá o seu sentido. Concordamos com Tardif (2012) quando argumenta sobre a necessidade do reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional, a qual deve incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes também tomem parte na formação dos futuros professores. Tomar parte, todavia, não significa atribuir a eles as responsabilidades de um professor em exercício, mas oferecer-lhes o suporte necessário para que possam, gradual e

⁵⁷ Tal disposição é formalizada apenas na Portaria no. 96/2013, não constando no texto da Portaria no. 260/2010. Todavia, a Portaria no. 260/2010 também estabelece, no item 8.3.1., inciso III, que cabe ao supervisor “acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID”. Além disso, o *Termo de compromisso do bolsista de iniciação a docência*, baseado nessa mesma Portaria, estabelece em sua cláusula terceira, inciso XIV: “ao bolsista de iniciação à docência está vetada a prática de regência como parte das atividades do programa” (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14/09/2013). Todavia, a despeito dessas orientações, foram evidenciados alguns casos de alunos que assumiam nas escolas parceiras do PIBID atividades e responsabilidades de regência, o que levou a CAPES a incluir essa determinação de maneira explícita na nova Portaria no. 96/2013.

progressivamente, por meio da troca de ideias, do confronto de pontos de vista e do trabalho colaborativo, compreender e analisar a realidade escolar em suas diferentes dimensões, bem como as condições sociais e históricas que geram e são geradas por essa realidade. Afinal, como afirma França (2006), sem a participação efetiva dos professores no processo de inserção dos licenciandos no contexto e nas práticas escolares, corre-se o risco de deixá-los a tarefa de, sozinhos, estabelecer as relações e conexões entre o conhecimento e a sua futura prática profissional, o que, como já discutimos, vai de encontro com os princípios formais apresentados pelo PIBID.

Não estamos com isso reproduzindo a ideia que, segundo Freitas (2007), tem sido talvez inconscientemente adotada pelas universidades de que os sistemas de ensino podem se responsabilizar pela formação inicial de seus professores, com o envolvimento de seus “especialistas” que são, antes de tudo, professores. Pelo contrário, defendemos o papel e a importância das universidades como *locus* de formação docente e, com a mesma intensidade, a necessidade de uma parceria entre os centros de formação superior e as escolas de educação básica para o desenvolvimento desta formação, tendo em vista a superação da dicotomia ainda existente em muitos cursos de formação inicial entre os conhecimentos teóricos e práticos da profissão. Assim, como já discutimos anteriormente, não se trata de dar maior ênfase à teoria ou à prática na formação do professor, como se fossem elementos dissociáveis. Antes de tudo, trata-se de reconhecer que os saberes acadêmico-científicos e os saberes da experiência se apresentam como diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem docente e que são, portanto, igualmente importantes e necessários à formação do educador.

Todavia, essa formação prática deve ocorrer de uma forma orientada. É justamente com esse pensamento que alguns dos licenciandos relataram aceitar participar do PIBID. Quando questionados sobre o porquê de terem ingressado no Programa, os bolsistas entrevistados apresentaram diferentes razões, dentre as quais podemos destacar: pela bolsa; pelo enriquecimento do currículo; pela oportunidade de desenvolvimento de pesquisa; por ajudar na preparação para o estágio; por proporcionar o contato com a escola, entre outros aspectos. Entre os motivos apontados está o fato de o Programa proporcionar o acompanhamento de profissionais já experientes (da universidade e da escola) para o contato com a realidade escolar:

Pra mim foi mais essa ideia assim de que eu queria, numa etapa do curso, em algum momento do curso fazer uma intervenção em sala de aula, mas acompanhado dos

professores aqui da universidade e com um professor do colégio também. Porque pra quem dá aula no PSS ou pega aula no cursinho, você dá sua aula, mas você não... muitas vezes você não tem aquele planejamento antes de pensar na intervenção que você vai fazer, de elaborar, de discutir com os colegas. Às vezes é só sua ideia lá e pronto. E no PIBID é a ideia de ter um grupo de três ou dois... três pessoas com você. É legal pra você discutir, trocar ideia, ver qual é o ponto interessante. (AB, grifos nossos)

Pra mim foi assim mais um desafio no que diz respeito à iniciação à docência mesmo. Quebrar muitos tabus, medos, enfim. É uma coisa assim que você inicia o curso. Mas e como vai ser na sala de aula? Se vai ter... essa experiência lá nos estágios demora bastante. Então você consegue antecipar um pouco isso. E a segunda questão é a questão do incentivo da bolsa também que é fundamental. Bastante importante. (AB)

Eu entrar no PIBID como se fosse um estágio, porque é a única maneira que você tem de ter contato com a realidade escolar sem ter toda aquela carga de ser professor, e também pela bolsa. (AB, grifos nossos)

Eu acho que pela questão da experiência, tem bastante gente da nossa turma mesmo que pegou PSS e foi direto numa sala de aula sem ter noção de nada, então eu acho que o PIBID, ele prepara pra isso. Você vai entrar na sala de aula, você vai dar uma oficina, mas vai ter uma professora que vai estar ali te auxiliando, qualquer coisa que der errado tu pode perguntar pra ela como faz, não é uma entrada direto na sala de aula, então é uma questão de experiência. (DB, grifos nossos)

Não tem que assumir uma turma já, a gente pode estar atuando junto com o professor, mas não precisa estar dominando a turma sozinho ali... a gente vai chegar lá um dia! A gente está aprendendo, porque tem gente que sair da faculdade e já vai, ou antes mesmo antes de terminar a faculdade já vai assumir uma turma! É um choque! (CB, grifos nossos)

Estar em sala de aula não no papel de aluna, mas de professora era algo que eu queria descobrir, mas me sentia muito insegura para fazê-lo sozinha, com aulas de PSS, por exemplo. (CB, grifos nossos)

Essa mesma preocupação foi apontada nas pesquisas de Carvalho (2013) e Moura (2013), nas quais os bolsistas de iniciação à docência participantes relataram se sentir mais seguros em sua inserção nas escolas tendo a orientação dos professores da educação e da universidade. De acordo com Moura (2013), a partir de uma ação orientada os estudantes se sentem mais confiantes para desempenhar suas funções e enfrentar os desafios que surgem durante sua trajetória no Programa.

Como é possível observar nessas pesquisas e nos relatos aqui apresentados, o fato de o PIBID ter como objetivo a inserção do estudante em formação no contexto escolar pelo intermédio, observação, acompanhamento e direcionamento de professores em exercício proporciona maior segurança aos licenciandos bolsistas e, da mesma forma, favorece a atuação desses professores como cofomadores dos estudantes em seu processo de inserção no cotidiano escolar. Neste processo, o acompanhamento e a orientação de professores

experientes tornam-se fundamentais na complementação do processo de formação profissional.

Como afirma Tardif (2012), o relacionamento dos jovens professores - ou, neste caso particular, de estudantes de licenciatura - com professores experientes é uma situação que permite objetivar os saberes da experiência. Em tal situação, o professor experiente é levado a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais a fim de que se torne não apenas um prático mas, também, um formador. Por isso a necessidade de que o objetivo relacionado à atuação do supervisor como coformador dos licenciandos no momento de seu contato com a escola esteja presente em todos os projetos e subprojetos não apenas em termos formais – como foi possível de ser observado nos textos do projeto institucional e dos subprojetos analisados - mas, igualmente, na prática.

4.2.5. O PIBID e a formação dos bolsistas de iniciação à docência

A despeito das dificuldades encontradas por alguns licenciandos em algumas das escolas parceiras, é possível observar nas narrativas dos participantes que as atividades desenvolvidas nos subprojetos têm influenciado tanto a formação dos alunos bolsistas quanto dos demais envolvidos no Programa, apresentando, ao mesmo tempo, pontos positivos e negativos ao processo de formação e ao alcance de seus objetivos. Segundo dados das entrevistas, as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa têm contribuído, entre outros aspectos, para a aprendizagem profissional dos alunos bolsistas, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e os conhecimentos da experiência prática observada em seu contato com as escolas e, da mesma forma, a aquisição de alguns saberes relacionados à docência.

No que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação, uma coordenadora de gestão, três coordenadores de área e um professor colaborador relataram sobre o interesse que, de modo geral, os alunos bolsistas do PIBID apresentam sobre as discussões relacionadas à educação e ao ensino nas disciplinas do curso de licenciatura:

[...] a gente via o crescimento, principalmente a professora de Pedagogia, ela comentava, "Carolina⁵⁸, os alunos que participam do PIBID são outros alunos, são os alunos!". Eles aprendem muito com o projeto, tanto em questão de desenvolvimento pessoal, de tratamento pessoal, porque muitos deles vêm de uma família carente. E, também, da parte também de ensino, na parte de [conteúdo específico], que os professores de [conteúdo específico] também comentavam muito, falavam "olha, pelo menos eles têm a vontade de aprender". (CG, grifos nossos)

Alguns conseguem [relacionar a teoria com a prática], não são todos, mas alguns conseguem. É muito legal, porque tem alunos que se matricularam em determinadas disciplinas porque ela vai dar uma base teórica para ele desenvolver atividade dele na escola, pegam disciplinas que não iam fazer agora, puxaram disciplinas, para poder ter um embasamento teórico e prático para poder fazer aquilo na escola. Eles sentem, porque eu puxo tanto por eles, eu e os outros professores da área de ensino, nós ensinamos a eles os diversos tipos de questionário, como que se elabora um questionário, eu mesma montei uma apostila para eles explicando tudo isso, mas isso eles veem nas disciplinas do curso. Mas de forma muito abstrata. Quando é hora da prática, aí eles começam a sentir falta, eles querem ir mais a fundo. É muito legal a relação que eles fazem. Aí quando eles sentam para escrever um trabalho para um evento, ou para fechar o trabalho, o relatório, aí eles falam nossa, eles começa a entender como que essas ligações, como tudo se une, e aí sai a conclusão, aí eles ficam, eles tem mais pique, aí eles começam a me trazer trabalho. (ACA, grifos nossos)

Eu vou falar para você relatos que eu tenho de professores nossos, inclusive a professora de pedagogia. Na disciplina de gestão e organização do trabalho nas escolas, que é a disciplina de gestão, ela fala que os alunos do PIBID eles tem uma visão diferente daquele aluno que ainda nem sequer entrou dentro da escola. Então eles entendem o que é uma gestão escolar. Aí ela também comenta que na disciplina da psicologia da educação a postura do aluno do PIBID é diferente em relação a disciplina dela. Aí políticas educacionais também porque aí eles conseguem ligar, porque a política caminha nesse sentido e reflete lá dentro da escola. E aí eles começam a associar gestão escolar, política e o PIBID. Ela mesma fala "Nossa, mas os alunos teus do PIBID são ótimos" Aí eu até brinco com ela, falo "não é que eles são ótimos, é que eles tem a oportunidade de estar dentro da escola, [...] eles tem uma facilidade, eles aceitam aquele conceito, eles gostam de ler aquele texto porque aí eles começam a relacionar as coisas". Porque os demais, eles só criticam. Você pega os alunos que nunca frequentou uma escola eles realmente não gostam de políticas, eles não gostam de gestão. Porque é a visão distorcida que ele tem. [...] Então eles [bolsistas de iniciação à docência] estão vivendo o dia a dia da escola, então eu vejo que para eles em sala de aula reflete muito. (BCA, grifos nossos)

Sim, justamente esse é o ponto, relacionar teoria e prática conseguir crescer essas relações. E nesse sentido que eu digo pra você, os alunos que estão há mais tempo, eles conseguem fazer diários, diários não, relatórios mais reflexivos, enquanto que aquele que está iniciando ele descreve aquilo que ele viu ou aquilo que ele... ou de repente deixa passar muitas coisas também que o olhar dele não alcança, porque pra ele falta a base teórica. Então, acho que esse é o grande ponto sim. São equações a reunir entre teoria e prática. E aí não é só o projeto que faz, não só as minhas horas de formação, é tudo que ele vê na universidade. Mas que ele consegue ao mesmo tempo, que está vendo aqui a noite, nas aulas, nas diferentes disciplinas, observar na vivência dele na escola... (CCA, grifos nossos)

⁵⁸ Nome fictício.

A diferença ela é tremenda do ponto de vista teórico, do ponto de vista da prática, porque eles já estavam com a experiência, e os outros ainda estavam meio que caminhando, começando. Eu levava um texto pra discutir, os pibidianos já conseguiam ter um olhar pro texto muito mais profundo da coisa e os outros não. Enquanto eles levavam, sei lá meia hora pra ler ou tentar entender alguma coisa os outros já estavam assimilando. E a questão do falar, do se comunicar, eles são, isso melhorou muito, eu acho que eles se comunicam bem. Então isso facilita bastante o nosso trabalho na sala de aula. (DC, grifos nossos)

Como podemos observar, os alunos da licenciatura que participam do PIBID tendem, de acordo seus professores, a articular com maior facilidade e interesse os saberes aprendidos nas disciplinas do curso com a prática observada e vivenciada nas escolas. Tal articulação é favorecida, em grande medida, pela inserção desses estudantes nas salas de aula da educação básica por intermédio do Programa. Essa ideia é também apresentada pelos participantes do estudo realizado por Gatti et al. (2014), segundo os quais o PIBID, ao inserir os estudantes no contexto da prática escolar, tem proporcionado aos licenciandos bolsistas do Programa uma formação mais crítica e uma maior participação e interesse dos mesmos nas diferentes disciplinas do curso, especialmente naquelas em que são discutidos conhecimentos pedagógicos e de ensino. Como já discutimos, diferentes estudos e pesquisas tem demonstrado a necessidade de se proporcionar essa articulação entre teoria e prática aos estudantes, futuros professores, ao longo do curso de formação inicial. Trata-se de considerar o fenômeno concreto do ato educativo como ponto de partida e de chegada do processo de formação, o que pressupõe a integração do licenciando no cotidiano escolar no decorrer desse processo.

Tardif (2012), ao discutir sobre a formação de professores, argumenta que o saber docente é plural, compósito e heterogêneo, uma vez que envolve conhecimentos diversos, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente. Segundo o autor, esse saber está na confluência de vários saberes advindos da sociedade, das universidades, da instituição escolar, dos atores educacionais, entre outros. Trata-se, portanto, de saberes sociais, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Tendo isso em vista, não parece coerente que os licenciandos tenham contato apenas com os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, imprescindíveis para a formação mas que, por si só, não são suficientes para a compreensão da multiplicidade e complexidade que envolvem o trabalho docente.

Historicamente, os conteúdos disciplinares dominaram os processos de formação para o magistério sem, contudo, apresentar uma conexão mais efetiva e duradoura com a prática

profissional nas escolas. Tendo em vista a superação desse modelo de formação, o PIBID se constitui como um caminho para aproximar a universidade da escola e, da mesma forma, os conteúdos acadêmicos e os saberes experienciais, os quais apresentam naturezas distintas, mas são igualmente necessários para a formação docente. Por meio da inserção dos estudantes da licenciatura no cotidiano escolar, eles têm a possibilidade não apenas de observar as práticas nele realizadas, mas também de analisá-las e problematizá-las a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial, tendo em vista, por meio dessa vivência, discutir os diferentes elementos que constituem o trabalho docente a partir de uma perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, particular. Afinal, como afirma Tardif (2012), a experiência de trabalho também se apresenta como uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem. No caso dos alunos da licenciatura, não se trata especificamente da experiência de trabalho como docentes mas, sim, do contato com essa experiência pela mediação dos professores da universidade e da escola.

Como podemos observar nos relatos dos coordenadores de área entrevistados, a articulação que os alunos fazem entre os conhecimentos aprendidos no curso de licenciatura e a prática vivenciada nas escolas se apresenta a eles também como uma necessidade, uma vez que as experiências por eles observadas e vivenciadas carecem de diálogo com a teoria para serem compreendidas e, em alguns casos, modificadas. Isso pode ser observado, também, em algumas de suas próprias narrativas orais e escritas:

Quando eu dou aula hoje, principalmente, pelo PIBID eu consigo fazer essa relação de todas as disciplinas que eu faço com o que eu dou na aula, eu acho bem interessante, ele [PIBID] ajuda bastante nisso. (AB, grifos nossos)

Acredito que a maior contribuição do Projeto durante a minha formação é a percepção da teoria e da prática. A teoria estudada na sala de aula paralelamente com a prática vivenciada em sala de aula nos leva a outro patamar enquanto discentes do curso. (CB)

Como integrante do PIBID, acho sempre muito importante ressaltar que o projeto busca fortemente introduzir os bolsistas dentro do ambiente escolar para que eles então já possam ter uma visão de como se dá atualmente o processo dentro do ensino público, isso ainda possibilita gerar uma associação entre a teoria, a qual nos é dada na universidade, com a prática, a qual é exercida na sala de aula das escolas (CB)

Atualmente, estou conseguindo estabelecer relações mais densas entre a teoria que nos é dada e a prática que o projeto nos possibilita presenciar, e isso me encoraja cada vez mais a seguir com o curso, pois o projeto deixa-me bem qualificado para o propósito da licenciatura. (CB, grifos nossos)

Do meu ponto de vista está sendo bem produtivo. É que eu já estou no período mais avançado, da primeira turma do curso, então muitas coisas que eu estou vendo no PIBID eu já vi nas matérias que eu tive. [...] Agora eles tão no período abaixo do meu,

eles estão vendo aqui conteúdos que depois vão estudar na sala de aula. Parece que isso de certa forma instiga, a pessoa vai chegar, a professora vai começar a falar do assunto ela vai lembrar "ah, eu já vi no PIBID" então "ah, esse assunto é bom, é gostoso" vai complementar, sabe? Parece que os dois estão casando, o curso e o PIBID, eu acho que isso é o bonito do PIBID. (DB, grifos nossos)

A partir das narrativas, podemos observar que por meio da vivência prática nas escolas os bolsistas de iniciação à docência têm a oportunidade de organizar sua formação e analisar criticamente as possibilidades de transformação da prática a partir da formação recebida. Nesse processo, teoria e prática são submetidas à ressignificações, uma vez que os saberes experienciais provocam um efeito de retomada crítica dos saberes teóricos adquiridos, ao mesmo tempo em que esses últimos se constituem a base para a análise dos saberes práticos vivenciados.

Certamente, os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação inicial não devem servir apenas para a análise de situações práticas e imediatas de sala de aula mas, igualmente, para a problematização de questões de ordem social mais ampla que interferem direta ou indiretamente no trabalho educativo, tendo em vista suas diferentes dimensões. E é justamente a discussão dessas questões mais amplas que, por sua vez, subsidia e norteia a compreensão, a crítica e a transformação de questões práticas cotidianas que envolvem o trabalho docente nas atividades de sala de aula.

Como já discutimos, considerar apenas a prática como base para a formação docente significa esvaziar o papel dos conteúdos teóricos, acadêmicos e disciplinares na formação dos professores e, com isso, subordinar as condições sócio-históricas aos interesses da parcialidade e da prática imediata de sala de aula. Como afirma Duarte Neto (2013), o mundo não se resume apenas às nossas impressões e crenças, tampouco às nossas vivências cotidianas. Para o autor, a experiência empírica não é suficiente para responder à complexidade do processo educativo, uma vez que, para ser compreendida, é necessário considerá-la nas relações que a estruturam, as quais transcendem o campo do imediato. Todavia, assim como não faz sentido desconsiderar o papel e a importância do conhecimento acadêmico e disciplinar no processo de formação docente, não parece coerente excluir a vivência com a prática da profissão nesse processo.

Segundo Libâneo (2005), desconsiderar a caráter prático e técnico da profissão pode dificultar o caminho de definição das políticas globais de formação docente. Segundo o autor,

É inconcebível hoje dizer que os problemas da formação não são técnicos, mas políticos. Eles são políticos, são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc. (LIBÂNEO, 2005, p. 9).

Trata-se, como também afirma Tardif (2012), de se considerar na formação docente, entre outros elementos, aqueles conhecimentos relacionados a normas não necessariamente formalizadas, as quais também devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com sua experiência de trabalho. Por isso a necessidade de que a formação inicial de professores compreenda a importância e estabeleça a necessária e equilibrada articulação entre a formação acadêmica, ampla e global, e a experiência prática para a análise dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem e estruturam o trabalho docente a partir de seus condicionantes internos e externos. Isso demonstra o caráter exógeno e, ao mesmo tempo, endógeno do processo educativo.

E o PIBID, enquanto programa de formação docente, tem proporcionado aos estudantes da licenciatura a integração entre os saberes formais adquiridos na universidade e os saberes da experiência prática dos professores da educação básica. A aliança entre esses dois elementos indissociáveis da formação docente também é ilustrada por dois dos supervisores entrevistados:

Eles se preparam de uma maneira. Então eles trazem todas essas ideias e a gente a experiência, "ai, vou fazer grupo de seis", "não faça grupo de seis, faça só de três". A experiência, porque a gente conhece onde está pisando, não é? Nossa, eu sempre falo, no começo eu chegava na sala gritando, hoje em dia a gente não faz mais nada disso, não adianta, você senta, espera eles se acalmarem, então isso aí é o que? Experiência. Não adianta eu gritar, "cala a boca", não tem... Mas quando a gente começa, a gente não tem chão, e eles tão tendo uma coisa que eu não tive, eles tão adquirindo experiência, se eu tivesse tido essa oportunidade eu não teria feito coisas erradas quando comecei a fazer. (DS, grifos nossos)

[...] você entra numa sala de aula com quarenta alunos, trinta e cinco, quarenta alunos que nem querem olhar na tua cara, um está lá, outro está no celular... Você se perde, tudo que você planejou você não, e a vivência deles [bolsistas de iniciação à docência], eles estão ali e estão vendo aquele movimento e pensam "Olha, tenho que fazer algo assim, o que, que eu posso trabalhar?" Eles estão vivendo aquele dia a dia, eles estão vendo você dar aula, eles estão participando da sua aula. Então quando eles saírem, o pessoal que faz PIBID, quando sair eles não vão ter aquele choque... não vão porque já conhecem. (BS, grifos nossos)

É interessante observar nos relatos dos participantes a importância do contato dos licenciandos com a experiência profissional para o conhecimento da realidade escolar e para a

minimização do conhecido “choque com a realidade”. Em um estudo realizado com professores efetivos em início de carreira, Tardif (2012) mostra que muitos estudantes, ao realizarem seus momentos de estágio, entram em sala de aula com o sentimento de descoberta e, com o tempo, passam a considerar as disciplinas cursadas na licenciatura distantes da realidade prática. Da mesma forma, o início da atividade profissional docente é frequentemente acompanhado de uma fase crítica, na qual os professores analisam, reorganizam e julgam sua formação inicial a partir da experiência prática vivenciada.

Tendo em vista superar tais dilemas, o PIBID surge como uma oportunidade de criar o que Zeichner (2010) denomina de “terceiro espaço” ou “espaço híbrido” de formação, no qual os estudantes, ainda em formação, tem a oportunidade de estabelecer contato com o futuro espaço profissional pela mediação de professores experientes já desde o início do curso. A partir dessa inserção, os licenciandos não assumem a responsabilidade de professores regentes, tampouco a de estagiários – geralmente realizado apenas ao final do curso de licenciatura – mas de estudantes que observam e desenvolvem, em um trabalho colaborativo com os bolsistas de iniciação à docência, professor coordenador, colaboradores e supervisores ações que modificam não apenas sua formação, mas também a prática docente dos demais envolvidos no Projeto. Com isso, o momento que a literatura denomina de “choque com a realidade” é minimizado, uma vez que a fase inicial de contato dos licenciandos com a prática profissional, bem como as ações que eles desenvolvem nesse contexto, não ocorrem de maneira isolada, mas orientada e articulada com o conhecimento adquirido na universidade.

A diferença entre o estágio e a iniciação à docência, a ideia de “terceiro espaço” de formação pelo PIBID e a importância do trabalho colaborativo para a compreensão e análise do contexto escolar são alguns dos aspectos ilustrados em muitos dos relatos apresentados pelos participantes deste estudo, dentre os quais podemos destacar:

[...] muitas vezes o licenciando que vem fazer estágio supervisionado e coisa e tal, ou observação e coisa e tal, ele fica um período ali, ele assiste às aulas, faz o relatório dele e a escola não tem o retorno muitas vezes. Você entende? [...]. Então eu defendo muito isso aí, que não pode ser uma coisa unilateral. A gente cede espaço, a pessoa vem, faz o estágio dela ali e vai embora e de repente você não sabe nem o que aconteceu, não tem um impacto relevante sobre isso aí. Agora já o PIBID a proposta é diferente, a proposta do PIBID é uma intervenção na escola, [...] a gente sabe assim que dentro do planejamento existem atividades que buscam trazer a escola para mais perto da universidade, conhecer a estrutura da universidade, conhecer a estrutura, outros espaços educativos fora da escola. Então isso é importante, não é? Que a gente acaba daí estreitando laços e acaba sendo uma relação um pouco mais produtiva. Então, nesse sentido eu acho que o PIBID tem essa característica já inata, desse propor a

participar da vida da escola, a contribuir com a escola. Dá um pouco mais de retorno. Agora, na licenciatura, nos estágios pode acontecer isso também. Acho que vai muito do coordenador, do professor que está ali. [...] (AS, grifos nossos)

Não sei se é isso. Pode ser que eu esteja bem errada. Bem enganada. O estágio, os alunos que estão fazendo estágio trabalham conforme o que eles pensam. É mais solitário o trabalho... (CS, grifos nossos)

É, o estágio ele vem fica duas, três aulas, assiste e vai embora, não tem contato. Os nossos não, eles tem contato com os alunos, eles ficam seis meses com os alunos, então é como se fosse também um professor. (DS, grifos nossos)

Então, voltando aqui, desculpa, mas voltando aqui, os estagiários de outrora que eu tinha em relação aos que eu tenho agora no PIBID são totalmente diferentes. A participação do pessoal do PIBID é maior, bem maior. [...] Então o que está errado que eu acho que o estagiário da universidade, independente se ele é PIBID ou não, ele deveria ir para a sala de aula para participar, não para ele ficar me fiscalizando. (BS, grifos nossos)

E eu acho que não teria que ser só para alguns. Eu penso alguns, todos que fazem licenciatura, é que nem uma residência, ele teria que ter a vivência daquilo ali, para ele não sofrer, o que, que está acontecendo muito... Hoje em dia, acaba a licenciatura, o aluno ele entra dentro da sala de aula ele desiste, ele muda, ele se assusta, ele vai fazer, aí ele nem vai fazer o mestrado, que ele não quer mais aquilo, ele já vai estudar, ou ele sai daquilo e muda totalmente, porque ele não estava preparado para aquilo. (BS, grifos nossos)

O estágio ele praticamente... não é o que eu idealizo como estágio. Mas o que que acontece? Há o encaminhamento do aluno. Vai pra escola, acerta os horários com o professor, mostra um planejamento pra um grupo de aulas ou lá um projeto de trabalho, dá aquelas aulas. Primeiro faz uma observação, lógico, ele tem o estágio de observação, e apresenta aquelas aulas e findou por ali. No PIBID não, é aquele contato direto todos os dias, senão todos os dias toda semana, 2 vezes por semana. [...] Têm contatos com diferentes turmas, diferentes níveis, diferentes professores. Eles têm uma vivência. Eles participaram de semana de planejamento, eles participaram da organização desse evento, eles sempre que tinha na [escola] alguma atividade extra eles estavam participando como colaboradores. [...] Então na sala de aula, pra ir pra sala de aula com o professor, mas nesses eventos da escola, da comunidade, eles participaram muito. [...] a nossa proposta sempre foi essa, estar aberto ao que a escola precisasse. (CCA, grifos nossos)

O PIBID, assim como o estágio, tem a preocupação de formar o aluno pra entrar na sala de aula. O que acontece de maior diferença é que, no estágio, o aluno está sendo avaliado constantemente e aí ele acaba ficando mais preocupado com a nota que ele vai ter e com quem ele deve falar, etc. e tal, do que com a aprendizagem dos alunos que estão na sua frente. O PIBID seria quase que um estágio sem essa preocupação de nota porque ele vai pra sala de aula preocupado e o aluno que está na frente dele aprende aquilo que ele quer ensinar, tanto que ele se sente frustrado quando ele não consegue responder e o aluno entender, e daí perguntar, "professor, eu falei assim, como é que eu poderia ter falado pra ele entender melhor? Porque eu não consegui fazer ele entender". Ou vem feliz, "professor, aí eu falei desse jeito e ele falou que foi mais fácil do que quando a professora dele ensinou e eles são fígados pela docência". No caso, eu vejo que a maior participação é essa, é eles serem professores em formação sem a preocupação de serem avaliados, mas com a preocupação da aprendizagem dos seus

alunos naquele momento. E, sei lá, acho que nesse sentido, o PIBID tem preparado bem mais do que no estágio, bem mais. (DCA, grifos nossos)

O PIBID é passo a passo. Você já dá o primeiro, que o aluno tem a oportunidade de entrar já no início do curso, se ele quiser. [...] O estágio é lá no fim. Até chegar o estágio, muitos deles já desistiram. E quantos estágios que o aluno fica lá, sentado, as 300 e poucas horas, e chega no fim, o professor fala, "ai, agora já está no final do teu estágio, então eu vou pedir pra vocês prepararem uma aula". Aí, o aluno vai lá, prepara aquela aula bem utópica, ilusória, que, de repente, ele nunca vai fazer na vida dele. [...] E o PIBID, não, é cada dia uma coisa. (CG, grifos nossos)

O estágio é muito rápido, o contato com a turma é restrito, ele vai lá algumas vezes, dá lá umas duas, três aulas, porque pra professor regente fica muito complicado, que você dê tantas aulas e tudo mais, e no PIBID não, no PIBID ele tem seis meses pra desenvolver uma atividade com uma escola, com um professor, ele fica dois anos, primeiro ele observa, aí ele estuda, aí ele prepara o material, o orientador discute, ele aplica, não dá certo, ele volta, então ele faz tudo com muito mais calma, e ele se sente muito mais seguro, então a experiência do PIBID, primeiro chegar aos poucos, com a mediação do coordenador de área e do supervisor, minimiza aquelas, a reação mais negativa que possa ter em relação à sala, educação básica. A atuação dele geralmente é melhor porque ele tem tempo pra se preparar. (CG, grifos nossos)

[No estágio] o cara vai lá, entra lá dá 12 horas num ambiente que ele nunca viu e sai. Que vivência que ele teve? Não teve vivência nenhuma, não teve vínculo nenhum, então ele não sabe como é que é experiência enquanto profissional. (DC)

A forma com que foi conduzido o PIBID aqui na UTFPR fez com que houvesse uma ideia muito clara que não é estágio docente. Então, existe um certo olhar do PIBID daqui, não sei se é no Brasil todo tem esse tipo de olhar de que aceita um objeto de pesquisa a ouvir pra uma intervenção. E intervenção não tem propriamente objetivo de suprir uma deficiência da escola, mas tem o objetivo de lançar um certo olhar para a escola. [...] eu tenho visto casos bem interessantes de alunos que fizeram o PIBID e foram pro estágio e tinham uma tranquilidade maior pra encarar a sala de aula, que eu acho que na nossa área é uma questão importante. [...] Acho que a primeira ideia é que o estágio ele é individual então, a primeira grande diferença que os alunos já comentaram. Então no PIBID eu tenho o meu grupo de trabalho, então, se eu planejo uma atividade eu chego lá e eu tenho o meu grupo então, cada um faz alguma coisa. [...] Então, ele tem o suporte nosso, ele tem o suporte do professor regente na escola, ele tem inclusive horas destinadas pra trabalho com o professor regente [...] Então, o PIBID ele realmente dá uma possibilidade de trabalhar numa proposta diferenciada no sentido do coletivo. [...] Então, uma das alunas já destacou que isso pra ela fez uma diferença grande, mas eu acho que eles têm que também aprender esse outro lado que detém um pouco mais de responsabilidade individual mesmo. Eu acho interessante as duas aprendizagens, na minha opinião eu acho importante. Acho importante trabalhar em grupo, mas também saber que tem uma hora que você vai ter que chegar sozinho, e encarar a turma sozinho e encarar. (AC, grifos nossos)

E o PIBID como a gente faz aqui também não é uma caixinha fechada, ele também se alarga de acordo com o professor orientador e também com os alunos. Você tem metas no começo, mas elas se ampliam e se modificam a partir do contato com a escola. [...] a maioria dos alunos do PIBID que eu tenho que tem chegado no estágio, eles têm uma facilidade tanto pra encarar a sala de aula que no estágio é bem interessante quem pega ali o aluno nos primeiros momentos da regência quando você vai fazer as perguntas você

vê isso bem claro. [...] no primeiro olhar eu vejo que os alunos [do PIBID] têm chegado com uma facilidade de fazer planejamento, facilidade de escrever e ali no TCC, o TCC, é o, acho que é um dos que mais aparece mesmo. Os alunos já chegam muito com a ideia de pesquisa e ensino muito claro. Eles têm chegado com essa ideia muito clara. (AC, grifos nossos)

É interessante notar nos relatos que os professores, apesar de não desconsiderarem a importância do estágio supervisionado para a formação na licenciatura, exaltam o papel do PIBID para a ampliação da parceria e da aproximação entre a escola e a universidade, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos e para superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Segundo os professores entrevistados, o estágio curricular tem se limitado, na grande maioria dos casos, à observação do trabalho do professor regente em sala de aula, sem que, para tanto, haja uma participação mais efetiva dos licenciandos e dos professores universitários nesse processo. Com isso, o vínculo do estagiário com a escola é minimizado e, em alguns casos, chega até mesmo a ser inexistente. Quando há participação, esta se limita, frequentemente, a poucos momentos de regência, geralmente não pensadas na perspectiva de uma intervenção mas, tão somente, de uma ou algumas aulas que o estagiário deve planejar e desenvolver com uma turma de alunos em seu rápido período de incursão na escola.

Além disso, segundo os participantes, o estágio é realizado individualmente, sem a participação e colaboração direta dos colegas de turma e de seus professores para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Há, sim, orientação por parte dos professores, mas tal orientação ocorre, na maioria dos casos, por meio de um roteiro mais ou menos padronizado, com objetivos de observação e regência pré-definidos e sem o contato direto entre o professor universitário e o professor regente de classe. Segundo os participantes, há também no estágio uma excessiva preocupação com o cumprimento da carga horária a ser realizada na escola, bem como com a avaliação do licenciando, o qual, em muitos casos, pela pressão em alcançar uma menção, tende a se preocupar mais com aspectos técnicos do estágio do que com sua própria formação e ação pedagógica na escola.

Esse é um dos aspectos também discutidos em alguns trabalhos que analisam projetos e subprojetos PIBID de diferentes IES. Esse é o caso, por exemplo, do estudo recentemente realizado por Gatti et al., (2014) e das pesquisas desenvolvidas por Stanzani (2012), Afonso (2013), Moryama (2013) e Moura (2013), os quais, a partir de seus dados, argumentam que o PIBID se diferencia do estágio por proporcionar aos estudantes um contato maior com a realidade escolar e por não se restringir a um regimento. De acordo com Moura (2013, p.

182), “sem a pressão de ter que desenvolver um projeto em seis meses, os pibidianos tiveram período suficiente de assimilar, com calma, todas as descobertas que faziam durante o percurso dentro do projeto”.

Tais aspectos podem ser observados, também, em alguns dos relatos apresentados pelos próprios bolsistas de iniciação à docência deste estudo:

Outra coisa também do estágio é que às vezes, a gente pensa que a gente faz pra professora contar hora, porque uma das coisas que ela cobra muito da gente é horário, ela fala "ah, quantas horas, quantas horas?", toda semana ela fica conferindo quantas horas você foi ao colégio. (AB, grifos nossos)

Eu acho que no PIBID você tem uma liberdade maior pra criar, então pra você conseguir fazer alguma coisa diferente, eu acho que o PIBID realmente, você não precisa ficar dando aula toda semana, você tem como você preparar uma coisa mais elaborada, estágio não, estágio toda semana você tem que estar ali, dar aula, então... (AB, grifos nossos)

E esse é um diferencial do PIBID, porque no PIBID você não tem aquela pressão do estágio. O estágio você está sendo supervisionado ali, vale nota, e no PIBID não, é uma coisa que você está fazendo pro aluno, é uma atividade que você está aplicando pro aluno. (DB, grifos nossos)

[...] Eu achei melhor do que estágio, sinceramente. Mas cursos que não tem um PIBID, por exemplo, o aluno só vai conhecer o que é uma escola quando chega num estágio. Na verdade, só vai conhecer uma escola quando entrar na escola como professor... [...] É, é nesse sentido, que se eu tivesse ido fazer faculdade na época do vestibular, eu seria extremamente frustrado, porque eu seria, justamente, aquele professor, aquele tipo de professora que conheceu a escola já no final do curso e estaria vendo ali que a vaca já teria ido para o brejo, não teria outra opção, ou vai o racha e seria uma pessoa frustrada. (AB, grifos nossos)

Para os entrevistados, ao contrário do estágio, o PIBID tem proporcionado, além de observações do contexto escolar, o desenvolvimento de atividades de intervenção, as quais visam tanto à formação dos licenciandos e professores (da universidade e da escola) quanto à aprendizagem dos estudantes da educação básica. Segundo os participantes, tais atividades são favorecidas pelo maior tempo que os licenciandos permanecem na escola e, como consequência, pelo maior vínculo que adquirem com os supervisores e também com a escola, já que, na maioria dos casos analisados, o Programa visa à realização de trabalhos que não estejam relacionadas apenas a uma turma de alunos, mas a várias turmas e também à escola como um todo.

Além disso, considerando os objetivos do Programa, e tendo em vista o fato de o mesmo não possuir um roteiro fixo e padronizado, mas sim metas que “se ampliam e se

modificam a partir do contato com a escola” (AC), o Programa favorece uma maior participação e ação dos estudantes da licenciatura nas salas de aula pela mediação dos supervisores, coordenador de área e professores colaboradores. Aliás, este é um dos aspectos mais evidenciados pelos participantes e que, segundo eles, difere o PIBID do estágio: o trabalho colaborativo. De acordo com os entrevistados, o Programa permite que os alunos da licenciatura tenham contato com o futuro local de trabalho não de forma isolada, como se dá, na grande maioria dos casos, no momento em que ingressam na carreira docente, mas de forma coletiva, mediada e orientada por professores experientes e pelas atividades realizadas com os colegas do mesmo subprojeto, como já discutido neste trabalho.

4.2.6. O PIBID e a formação e atuação dos professores coordenadores e colaboradores

Além da formação dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores, o PIBID tem influenciado, também, a formação dos demais envolvidos no Programa, tais como o coordenador institucional, os coordenadores de gestão, os professores coordenadores de área e colaboradores participantes dos subprojetos. Tal influência apresenta, ao mesmo tempo, contribuições e limites aos processos de formação e atuação docente, como podemos observar nos relatos dos participantes.

Em sua entrevista, o coordenador institucional do PIBID da UTFPR relatou que, enquanto atuou como coordenador de área, o Programa contribuiu muito para sua formação, uma vez que, devido às atividades desenvolvidas na universidade e na escola, pôde aprofundar seus estudos, reflexões e pesquisas sobre muitos temas e assuntos relacionados à docência, tendo em vista dar o suporte necessário aos alunos bolsistas e aos professores supervisores no desenvolvimento das atividades. Todavia, o professor relatou que o mesmo não ocorreu quando assumiu a função de coordenação institucional:

Virando coordenador institucional, nenhuma [contribuição], porque daí eu fiquei só na esfera administrativa, eu não interajo mais nessa relação pedagógica, entende? Relação de pesquisa, investigação educacional eu não interajo. Fica mais administrativo, e essa é a informação, já posso até te adiantar, de todos os coordenadores institucionais, que você acaba, digamos assim, relegando essa parte para administrar o PIBID. Se você vir minhas práticas assim de pesquisa e tal, elas não têm a ver com o PIBID hoje em dia, estão todas separadas do PIBID. (CI, grifos nossos)

De fato, segundo consta nas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, os deveres do coordenador institucional limitam-se quase que exclusivamente a questões administrativas do Projeto, tais como cadastramento dos participantes; acompanhamento sobre o pagamento dos bolsistas e atualização de seus cadastros no sistema; encaminhamento de relatórios; prestação de contas técnica e financeira; entre outros aspectos. No entanto, os mesmos documentos determinam que o coordenador institucional deva acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojeto, e “realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto” (BRASIL, 2010b, p. 08; BRASIL, 2013b, s/p).

De acordo com o coordenador institucional entrevistado, o excesso de atribuições relacionadas à suas atividades acadêmicas como docente de graduação e pós-graduação e às atividades administrativas do Projeto Institucional do PIBID, somado ao fato de a Universidade ser *multicampi*, tem se apresentado, todavia, como um fator que dificulta e, muitas vezes, impede seu acompanhamento direto sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas nos diferentes subprojetos. Seu acompanhamento tem se limitado, na grande maioria das vezes, às informações que recebe dos coordenadores de área sobre a relação financeira das atividades (materiais que são necessários para compra, verba necessária para organização e participação em eventos, etc.); aos relatórios recebidos e aos contatos via *e-mail*. Em sua entrevista, um dos coordenadores de área entrevistados relatou sobre a ausência desse acompanhamento pedagógico aos subprojetos:

*Eu tenho feito sempre os relatórios nas datas que me solicitam a cada seis meses, às vezes fechando o semestre, [...] mas a gente não tem uma devolutiva então, nós também enquanto coordenadores ficamos assim, preocupados se estamos agindo certo. [...] Eu também entendo que talvez não seja dele [coordenador institucional] também essa atribuição de uma avaliação, porque é outra área. Eu acho que o trabalho que cabe a ele [coordenador institucional] eu acredito que ele faça. Pra mim sempre foi muito bem feito, mas assim, também não há uma avaliação, porque como disse, são áreas diferentes. Ele está preocupado com a gestão e isso está indo bem. **Agora na questão pedagógica a gente não tem. E faz falta.** (CCA, grifos nossos)*

A dificuldade relacionada à interação entre os participantes também foi um dos aspectos apontados como limitante por uma das coordenadoras de gestão entrevistadas. De acordo com essa coordenadora, o excesso de atividades e responsabilidades delegadas ao coordenador institucional tem dificultado a organização e o debate sobre o trabalho que poderia ser desenvolvido no âmbito do Projeto:

E, no mês passado, ele [coordenador institucional] falou, "Vamos nos reunir". E, aí, também, ele viajou demais. Agora, semana que vem, vai viajar de novo [...]. Então, ele também não consegue, com tempo de qualidade, fazer essas organizações. Então, ele deve ter muita ideia na cabeça dele, mas a gente não consegue, fica muito tempo de mãos atadas. Então, uma dificuldade é essa, assim, de, realmente, não ter mais encontros, mais reuniões, pra gente debater. Então, fica muito, assim, "bom, então, por enquanto, faça isso que já está bom, já está indo, está funcionando. Então, aí, mais pra frente, a gente vai ver o que dá pra ser modificado". E eu acredito que o que acontece? Que ele acaba ficando com uma carga burocrática bem alta. (CG, grifos nossos)

A ausência dessa relação pedagógica com os diferentes grupos que compõem o Projeto é um dos elementos de preocupação do Coordenador Institucional entrevistado. Quando questionado sobre o que poderia ser modificado no Programa, relatou:

Eu acredito que uma relação de formação assim de conhecimento, essa sugestão eu até dei para a CAPES, que os coordenadores institucionais, eles precisavam ter uma formação, interagir em uma relação mais pedagógica também, sabe? E precisavam dessa interação, porque você tem visto acontecer muitas coisas por coordenadores de área, e o coordenador institucional realmente é renegado ao administrador, então talvez seja isso, criar mecanismos para interação pedagógica sem romper com a autonomia do coordenador de área, mas que, por exemplo, o coordenador institucional pudesse contribuir muito mais com isso, ou seja, sei lá, investir em cursos para os coordenadores institucionais, levar para ter outras experiências, sabe, essas coisas. (CI, grifos nossos)

Assim, para que seja possível atender o disposto na Portaria sobre o acompanhamento técnico-pedagógico desta função, faz-se necessária a elaboração de algumas estratégias internas e externas que, sem ferir a autonomia dos coordenadores de área dos subprojetos – como sugerido pelo Coordenador Institucional -, facilitem e permitam, além da atuação administrativa, a participação e interação pedagógica dos coordenadores institucionais nos Projetos, tendo em vista tanto o estreitamento da relação entre os aspectos técnico e pedagógico da função quanto a contribuição do Programa para a formação dos coordenadores de área e de gestão enquanto professores e pesquisadores. Considerando que o PIBID se constitui como um programa de formação composto por diferentes sujeitos, parece coerente que suas ações tenham por objetivo contribuir não apenas para a formação dos licenciandos, mas, igualmente, para a formação dos professores envolvidos.

As dificuldades relacionadas ao acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nos diferentes subprojetos também se apresentaram como um elemento limitante nos relatos de alguns dos coordenadores de área entrevistados. Segundo eles, uma única reunião anual entre os diferentes subprojetos não tem sido suficiente para o contato e o

conhecimento sobre as atividades realizadas nas diferentes áreas do conhecimento que compõem Projeto Institucional, para a troca de ideias e experiências entre os participantes e para sua própria formação enquanto coordenadores. É importante ressaltar, todavia, que, de acordo com o coordenador institucional, além da reunião anual entre os coordenadores de área dos subprojetos PIBID da UTFPR há também o Fórum de áreas do PIBID - Paraná, o qual congrega, a cada dois anos, todos os professores da educação básica e do ensino superior que atuam nos diferentes Projetos PIBID no Estado do Paraná e os representantes das Secretarias de Educação (Estadual e Municipal), a fim de discutir e compartilhar as ações que têm sido realizadas no âmbito do Programa. Além desse, houve também, em 2012, o Seminário Estadual PIBID do Paraná, o qual reuniu coordenadores, supervisores, bolsistas de iniciação à docência e demais envolvidos nos Projetos PIBID do Estado.

Todavia, de acordo com os coordenadores de área entrevistados, mesmo havendo eventos gerais e específicos de cada área - considerados por eles essenciais para a estruturação do projeto, para a socialização das atividades e para a formação dos participantes -, o tempo dedicado à socialização entre os próprios subprojetos que compõem o Projeto Institucional ainda é insuficiente. Quando questionados sobre os momentos de socialização das atividades entre os subprojetos da instituição, uma das coordenadoras de área relatou:

*Não existe. O que nós tentamos foi com o LIFE⁵⁹, a partir do LIFE, trabalhar a interdisciplinaridade com os PIBID também. Mas, assim, se não houvesse... Veja, **nem dentro do nosso próprio campus aqui eu não tenho contato com o coordenador de Química, da Matemática, com o de Letras... Só quando eventualmente, uma vez por ano, tem reunião, é convocada a reunião que a gente se fala, meio que rapidinho, mas não há um contato, não é estimulada a interdisciplinaridade. É que agora o [coordenador institucional] está propondo isso, que a gente comece a trabalhar mais próximo. É a segunda parte da gestão dele que ele está tentando incluir agora. Mas até então não, e a gente sente falta. E nessas reuniões anuais quase não dá nem tempo de conversar. Porque são tantos assuntos acumulados... Porque quando chega na parte de cada um mostrar o que faz e como faz... "Ai, eu já tenho que ir embora porque eu demoro não sei quantas horas pra chegar até a cidade onde eu moro"... E acaba esvaziando a reunião e pouco contato se tem. Então é difícil. É difícil também porque são muitos campi e distantes. Então eu entendo também a dificuldade de infraestrutura pra você marcar as reuniões... a logística toda. Nossa, é muito complicado você reunir todo mundo aqui. Mas sei lá por vídeo conferência trocar figurinha... É bom a gente saber o que o outro faz!** (ACA, grifos nossos).*

⁵⁹ Trata-se de um Programa da CAPES que visa oferecer apoio à criação de Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) – EDITAL no. 035/2012.

Outro coordenador de área entrevistado relatou também que a socialização das atividades tem ocorrido com maior frequência entre os subprojetos da mesma área do conhecimento, em eventos, do que entre diferentes subprojetos dentro da instituição:

*Aí nós temos conversado com outros coordenadores, como aconteceu que nos tivemos, por exemplo, na área um grupo que organizou um seminário, só da área, e aí a gente trocou informações, a gente discutiu, **mas eu, assim, ainda somos entre os pares, de uma supervisão maior a gente não tem essa troca.** (CCA, grifos nossos)*

Segundo consta no item 8.2.1. subitem XVI da Portaria no. 260/2010 e no artigo 39º da Portaria no 96/2013 que, atualmente, regulamenta o PIBID, é também dever da coordenação institucional promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação; compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID; e articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar (BRASIL, 2010b; 2013). Como podemos observar pelos relatos, o Fórum Estadual tem se apresentado como um importante espaço de socialização das atividades realizadas pelos professores da educação básica e do ensino superior no âmbito do Programa, bem como as reuniões anuais, realizadas apenas entre os subprojetos PIBID da UTFPR, as quais congregam apenas os professores coordenadores (institucional, de gestão e de área). No que se refere à participação de todos os bolsistas (professores e alunos), destaca-se o Seminário Estadual PIBID do Paraná (até o momento com apenas uma edição) e os diversos eventos que reúnem os participantes do PIBID de uma mesma área do conhecimento. Todavia, em sua entrevista, uma das coordenadoras de gestão ressaltou a dificuldade em se desenvolver uma ação interdisciplinar entre os diferentes subprojetos que compõem o projeto institucional em uma Universidade *multicampi*, como é o caso da UTFPR:

*[...] A CAPES estabelece uma série de orientações para garantir uniformidade, para garantir interdisciplinaridade e tudo mais, e por conta da nossa característica, a gente dificilmente consegue fazer isso, porque nós temos lá, Campo Mourão, Química, Cornélio Procopio é Matemática, então **na maioria das vezes é um subprojeto por campus, os campus ficam muito distantes, e só aquela licenciatura naquele campus, então, na prática, a discussão, a interdisciplinaridade, é quase impossível.** Então a gente tenta fazer alguns eventos em conjunto e tal, mas a gente sabe que não é o ideal, então, na elaboração do projeto institucional, a grande dificuldade é essa, é tentar atender as necessidades do MEC sem forjar informações, mas respeitando as características dos nossos cursos, dos nossos campi e da nossa instituição. (CG, grifos nossos)*

Certamente, o fato de a IES ser *multicampi* pode prejudicar algumas ações integradoras no âmbito do PIBID ou de qualquer outro projeto ou programa de mesma amplitude. Todavia, mesmo com as dificuldades a elas inerentes, são necessárias algumas estratégias e iniciativas da equipe de coordenação e gestão que visem à superação do isolamento dos cursos de licenciatura que, em sua maioria – no caso da UTFPR -, são únicos nos *campi* em que são oferecidos. Segundo os participantes entrevistados neste estudo, além das iniciativas já desenvolvidas – reuniões anuais, fóruns e seminários -, são necessárias mais e melhores atividades integradoras, reuniões e encontros destinados a cada grupo e a todos os envolvidos no Programa.

No que se refere a esse aspecto, uma das coordenadoras de gestão entrevistadas ressaltou a necessidade de haver nos encontros regionais que ocorrem anualmente, por exemplo, um espaço maior de discussão, também, entre os coordenadores de gestão dos diferentes projetos institucionais, tendo em vista uma melhor compreensão e definição sobre as funções e responsabilidades desse profissional no PIBID:

*Eu acho que, talvez, os encontros que acontecem, nesses encontros regionais de PIBID, e esses que acontecem em Curitiba todo ano, **tinha que ter uma sessão só pra discutir questões de gestão. E reunir gestores e vários PIBIDs, pra ver o que esse pessoal tem feito. Porque ouvindo a experiência desse povo, a gente consegue, de repente, abrir a mente e pensar, "Olha, isso também eu não tinha pensado. Eu posso fazer"**. Eu acho que isso é uma coisa que falta também, nos encontros. Por que o que eles focam muito? Supervisores e coordenadores de área. Nesse último que teve, teve um momento só com os institucionais e a gestão. A gestão, em si, não falou nada. **É preciso mais discussões entre gestores e mais eventos, também, que reúna todos.** (CG, grifos nossos)*

Segundo essa mesma coordenadora, existe ainda uma indefinição sobre o papel do coordenador de área de gestão de processos educacionais no projeto institucional do PIBID, o que pode, de certa forma, prejudicar ou limitar a atuação desse bolsista no projeto e, como consequência, desfavorecer o processo de formação continuada que o Programa poderia lhe proporcionar. Segundo a coordenadora, o PIBID contribuiu muito mais para sua formação enquanto atuou como coordenadora de área do que quando exerceu a função de coordenadora de gestão:

*Quando eles me chamaram pra assumir a gestão, **eu não tinha a menor ideia do que eu ia fazer.** [...] Eu busquei bastante leitura a respeito do que a gestão no PIBID pode desenvolver. Eu não achei. Por quê? Porque, quando eu entrei na [coordenação de] área, eu fiz isso, eu busquei PIBID do Brasil inteiro da área de [conteúdo específico] e falei,*

*"olha, isso aqui é legal, vou puxar pra mim. Isso aqui também é legal". Quando eu entrei na gestão, eu fiz a mesma coisa, "eu vou pesquisar, quero ver o que os gestores fazem", pra eu poder, de repente, ter uma iniciativa, e não esperar do institucional, "Carolina⁶⁰, faça isso agora, Carolina, faça aquilo". **Você não encontra. E não tem documentos. Por exemplo, não existe relatórios a respeito de gestão de PIBID. Você acha gestão de universidade, acha gestão de algumas coisas relacionadas a CAPES, por exemplo. Mas, do PIBID, você não acha. Então, aí, o que aconteceu? Eu fiquei, assim, limitada, assim, "o que eu posso fazer mais pela gestão?". E, aí, a gente recorre ao institucional. Mas eu acho que, muitas vezes, também, ele fica amarrado, até perceber, de repente, "isso aqui eu posso destinar pra gestão, pra ver o que acontece, se funciona, se não funciona". Então, eu achei, assim, mais limitação. E, aí, no mais, não vejo, assim, que tenha acrescentado na minha formação. A [coordenação de] área acrescentou muito mais pra mim. [...]. (CG, grifos nossos)***

A partir deste relato, podemos observar, de um lado, a necessidade de uma melhor definição, pela CAPES e entre os coordenadores dos Projetos Institucionais das IES que participam do PIBID, do papel, das características e das responsabilidades dos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, especialmente nas IES *multicampi*, como é o caso da UTFPR; e, de outro, a importância da realização de mais encontros, debates e momentos de formação entre os diferentes participantes do Programa, tendo em vista não apenas a discussão dos resultados alcançados nos projetos e subprojetos mas, igualmente, o compartilhamento de ideias e ações que favoreçam uma maior e melhor compreensão sobre o papel, as funções, as contribuições e as limitações de cada sujeito envolvido no processo de formação e iniciação à docência.

Entre as características e dimensões da iniciação à docência que os Projetos Institucionais devem abranger, a Portaria no. 96/2013 apresenta: “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica” (BRASIL, 2013b, s/p). Partimos do princípio de que tal trabalho não deva ocorrer apenas no âmbito de sala de aula, quando do desenvolvimento da ação educativa, mas em todo o processo de formação dos que se envolvem no Programa. Assim, considerando o PIBID como um Programa de formação docente de nível nacional, parece ainda haver a necessidade de ampliação das discussões entre os subprojetos de áreas distintas, seja entre aqueles que compõem o mesmo Projeto Institucional, seja entre Projetos distintos vinculados a diferentes IES, tendo em vista, ao mesmo tempo, integrar os projetos e subprojetos, criar um espaço coletivo e interdisciplinar para a reflexão, ampliação e enriquecimento das ações e dos trabalhos desenvolvidos e fortalecer a ideia de uma política global de formação docente. Tal aspecto é defendido, também, no texto do subprojeto C, o qual propõe a interação entre os

⁶⁰ Nome fictício.

diferentes subprojetos que compõem o Projeto Institucional do PIBID na IES. Para isso, porém, é preciso que sejam oferecidas as condições (financeiras, de tempo, de espaço, bem como o reconhecimento e a valorização) necessárias para que os diferentes sujeitos que compõem o Programa possam participar e se dedicar a esses momentos de socialização, onde quer que eles ocorram.

Além disso, é importante que haja momentos coletivos e compartilhados de formação não apenas entre os coordenadores ou entre coordenadores e supervisores, mas, também, entre todos os envolvidos, incluindo-se bolsistas de iniciação à docência e professores colaboradores dos projetos. De acordo com dados das entrevistas, a participação dos colaboradores nas atividades desenvolvidas tem ocorrido, na grande maioria das vezes, nos momentos de reuniões com os grupos de alunos e em contatos extraordinários, sendo mínimo ou, em alguns casos, até mesmo ausente o contato com os professores supervisores. Segundo relatos de três colaboradores, a participação no PIBID tem contribuído para sua formação e para o trabalho colaborativo entre os diferentes participantes do Programa:

E aí o PIBID favorece em que sentido, primeiro nesse contato da gente, eu e o professor e o orientador, com os alunos ali, a gente trocando ideias, experiências, vivenciando o momento, porque aí eles não me veem mais como aquele professor lá longe e eles como alunos aqui, há essa aproximação, eles podem me falar outras coisas. (DC, grifos nossos)

É uma oportunidade que a gente tem de olhar a sala de aula sobre outros ângulos com outras pessoas, com outros olhares, discutir as nossas interpretações, eu acho extremamente importante. A minha pesquisa em ensino ela está muito ligada a essa questão da formação contínua do professor. (AC, grifos nossos)

Eu, por não ter formação na área de ensino e mestrado doutorado, por participar do PIBID eu acabei tendo que trabalhar com pessoas na área de ensino. Acabei tendo que me formar na área. Então, de algum modo ele acabou me proporcionando também a entrada em um corredor maior na área de pesquisa em ensino. Então, aqui nesse momento eu preciso pra minha formação em ensino da ajuda de outros colegas, então interajo em linha, interajo com a [coordenadora de área], e tudo o mais pra suprir essa deficiência de formação. Deficiência não, porque na verdade eu não fui pra essa área, eu estou agora. Então, isso me instiga enormemente a certas perguntas que os alunos do PIBID me faz que eu jamais imaginei que teria que me defrontar. (AC, grifos nossos)

Esta também é uma das ideias defendidas pelo coordenador institucional. Segundo ele, além de contribuir para a formação dos licenciandos, o Programa favorece também a formação dos professores participantes dos subprojetos. No caso daqueles que não possuem formação na área de ensino, essa contribuição pode ser ainda maior: “*Eu acredito que sim, se*

você pegar alguns que não tinham formação na área de ensino, eles acabam se aproximando, [...] eles acabam estudando, acabam crescendo na área de ensino em relação a isso, então você acaba tendo uma contribuição do sujeito nesse ponto” (CI). Este também foi um dos aspectos apresentados como positivos pelos participantes do estudo realizado por Gatti et al., (2014), segundo os quais o PIBID tem favorecido a mudança de postura dos participantes do Programa e favorecido um maior contato dos professores do ensino superior com questões relacionadas ao ensino, à pesquisa em educação e ao magistério da educação básica, uma vez que se veem desafiados pelas realidades das escolas e, conseqüentemente, das práticas docentes.

Tal ideia é possível de ser observada também no relato de um dos coordenadores de área entrevistados:

Tem coisas que eu acabei tendo que aprender na área da educação que eu não tinha nem noção de que um dia eu ia voltar a estudar. Eu até brinco que eu preciso voltar a fazer Políticas Educacionais de novo, Libras com eles. Mas eu vejo, assim, que me ajudou bastante. Inclusive, até na condução das minhas aulas dentro da universidade. (BCA, grifos nossos)

O mesmo vale àqueles que também já atuaram como docentes da educação básica e que veem no PIBID uma oportunidade de manter o contato com esse nível de ensino:

[...] Eu comecei lá com os pequenos, mas a gente vai, faz mestrado, faz doutorado, vem pra universidade, parece que fica tudo muito distante, não é? Eu acho que o PIBID serve como se fosse assim, “veja de onde você veio, quando você pensa pra onde você vai, não se esqueça de onde você veio”. [...] Então eu acho que é mais ou menos isso, lembrar qual que é o nosso papel como professor, das licenciaturas, do ensino superior, e não se esquecer disso, parece que é sempre como uma âncora, sempre nos lembrando o porquê que nós estamos fazendo aquilo. [...]. (CG, grifos nossos)

[...] pra mim tem contribuído fortemente no tocante a eu continuar acompanhando a educação básica porque as gerações vêm cada vez mais diferentes e daqui a pouco estaria formando os meus alunos pra uma geração que não existe mais, que é aquela que eu conheci. Então eu tenho acompanhado esse público em duas escolas radicalmente diferentes e tenho a possibilidade de, na prática, dizer pros meus alunos como intervir nessa situação ou noutra. (DCA, grifos nossos)

A partir dos dados obtidos por meio das entrevistas e da análise documental, observamos que todos os coordenadores de área participantes deste estudo atendem aos requisitos mínimos exigidos pela Portaria no. 260/2010 e pela Portaria no. 96/2013 (BRASIL, 2010b; 2013) para a função, uma vez que possuem formação na área dos subprojetos, título de mestre ou doutor, experiência na formação de professores ou no desenvolvimento de projetos

de ensino e experiência mínima de três anos como docentes do ensino superior. Além disso, pertencem ao quadro permanente da IES, são docentes e estão em efetivo exercício nas atividades do magistério no ensino superior, ministrando pelo menos uma disciplina em curso de licenciatura. Todavia, apenas o coordenador institucional e um coordenador de área possuem formação na área de educação/ensino e, dos coordenadores de área entrevistados, apenas dois possuem experiência de mais de dois anos na educação básica.

Certamente, o fato de possuir formação na área de educação ou experiência como docente da educação básica se apresenta como um fator positivo na atuação dos coordenadores de área do PIBID no processo de iniciação à docência dos licenciandos e de formação continuada dos supervisores da educação básica. Entretanto, a partir dos dados obtidos pelas entrevistas, é possível observar que o fato de os professores que não possuem essa formação estarem atuando em um programa de formação docente como o PIBID já se configura, em certa medida, como uma preocupação e uma necessidade desses coordenadores em adquirir experiência em projetos de ensino relacionados, também, ao magistério da educação básica. E, como alguns participantes relataram, tal atuação favorece a aproximação dos professores que não possuem formação na área de educação aos estudos, pesquisas e práticas relacionadas ao ensino e à docência da educação básica.

Além disso, a análise do perfil dos participantes nos permite observar que a maioria dos professores colaboradores entrevistados possui formação na área de ensino e experiência docente na educação básica, o que, em certa medida, pode contribuir para a formação dos alunos bolsistas, especialmente no que se refere à articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes experienciais do cotidiano escolar. Com a participação desses professores colaboradores nos subprojetos, os coordenadores de área e demais coordenadores tem também a oportunidade de articular o conhecimento sobre o conteúdo específico de sua formação ao conhecimento pedagógico e de conteúdo desses professores. Daí a importância da atuação dos colaboradores que, juntamente com os coordenadores e supervisores, podem, também por intermédio do PIBID, contribuir para a composição da base de conhecimento para a docência (SHULMAN, 2005; MIZUKAMI, 2004) dos licenciandos bolsistas e, de maneira semelhante, para sua própria formação enquanto docentes do ensino superior que atuam na formação de professores.

Como já discutimos, o PIBID não deve ter como objetivo apenas a formação dos alunos da licenciatura mas, igualmente, a formação de todos os que nele se encontram

envolvidos. Afinal, por meio das atividades desenvolvidas, é possível uma troca recíproca entre escola e universidade e entre seus profissionais, os quais, compreendendo a formação docente como um processo contínuo, podem igualmente aprender, interagir e colaborar uns com os outros e com a formação dos bolsistas de iniciação científica.

Além disso, um trabalho desenvolvido nessa perspectiva pode favorecer não apenas a formação dos participantes, mas, da mesma forma, a articulação entre o ensino superior e a educação básica, um dos objetivos apontados pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013 e que discutimos no item que se segue.

4.3. O PIBID, o estreitamento da relação entre Universidade e Escola e a questão da melhoria da qualidade da educação básica

De acordo com as Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, o PIBID tem como objetivos, entre outros aspectos, promover a integração entre educação superior e educação básica, mobilizar os professores das escolas públicas de educação básica como cofomadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010b; 2013). Considerando tais finalidades, cumpre-nos realizar uma análise sobre os impactos reais do PIBID na relação entre a universidade e a escola e na melhoria da qualidade da educação básica, sob a ótica daqueles que compõem o Programa.

Sabemos das limitações que uma análise dessa natureza pode trazer para a compreensão do objetivo relacionado à melhoria da qualidade da educação básica, haja vista que este estudo não tem como foco a análise do Programa na perspectiva dos estudantes da educação básica, tampouco uma intervenção nas escolas que participam dos subprojetos analisados. Nossa análise se pauta nas narrativas dos bolsistas de iniciação científica, supervisores da educação básica e professores colaboradores e coordenadores do ensino superior, bem como nos documentos disponibilizados pelos mesmos sobre os subprojetos desenvolvidos. Todavia, como o próprio Coordenador Institucional do PIBID da UTFPR relata, há uma escassez de estudos e pesquisas que demonstrem os impactos do PIBID na aprendizagem dos alunos da educação básica:

[...] uma coisa que eu avalio que a gente não tem muito, não tem quase nada no Brasil, que eu acho que é um limite, a gente não tem indicadores de aprendizagem dos alunos na escola pública. Se o PIBID entrar naquela sala, o aluno aprendeu mais ou não? Entende, a pergunta é essa. É uma pergunta complexa, mas é essa, entende? Não existem muitos indicadores para isso eu percebo, e talvez seja o grande limite. (CI)

Certamente, como afirmam Gatti et al. (2011), a avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação pode trazer elementos importantes para a sua compreensão. Todavia, para as autoras, o fato de o novo ordenamento das políticas ser, no seu conjunto, muito recente, não nos possibilita ainda uma apreciação mais aprofundada sobre os seus desdobramentos nos estados e nos municípios e mesmo entre todas as IES que interatuam na implementação das ações propostas, tampouco nos permite adiantar os seus efeitos na educação básica, dado que o regime de colaboração entre as diferentes instâncias ainda não se encontra plenamente estabelecido pelas políticas públicas. Não obstante, mesmo considerando essas limitações, e tendo em vista o número reduzido de estudos que discutem especificamente sobre os impactos do PIBID na melhoria da qualidade da educação básica a partir das intervenções realizadas pelos diferentes subprojetos nas escolas, consideramos importante saber o que os alunos bolsistas e professores supervisores, colaboradores e coordenadores têm a dizer sobre esse aspecto, uma vez que são eles os que mais diretamente atuam e trabalham para a concretização desse programa de formação também nas escolas.

4.3.1. A relação entre a Universidade e as Escolas

Diferentes estudos e pesquisas (NÓVOA, 2009; SHULMAN, 2005; MARCELO GARCIA, 2010; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012) têm discutido sobre a importância e a necessidade de se estabelecer, no processo de formação docente, a integração entre os saberes acadêmicos, adquiridos na universidade, e os saberes da prática, adquiridos no contato com a profissão. Alguns desses estudos, como já discutimos, defendem a ideia de uma verdadeira articulação entre a formação inicial e o campo da prática por meio da criação de um “terceiro espaço de formação”, ideia discutida por Zeichner (2010). Nesse espaço, tanto a universidade quanto a escola atuam na formação dos futuros professores por meio de atividades, ações e estratégias devidamente orientadas e fundamentadas que superariam, ao longo de todo o

processo, a cisão entre a teoria e a prática da profissão, ainda tão presente em muitos cursos de formação inicial de professores.

Segundo Zeichner (2010), a ideia de um terceiro espaço advém da teoria do hibridismo, sendo a qual a compreensão dos sujeitos sobre o mundo é extraída de múltiplos discursos. Essa ideia vai ao encontro, também, do que defende Tardif (2012) sobre as múltiplas e diferentes fontes de saber. Segundo o autor, o saber docente é plural, compósito e heterogêneo porque envolve conhecimentos bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Para este autor, tais conhecimentos estão na confluência de vários saberes oriundos, por exemplo, da sociedade, das universidades (saberes disciplinares), da instituição escolar e dos outros atores educacionais (saberes experienciais), entre outros. Assim, partindo de tais princípios, faz-se imperativo considerar essas múltiplas fontes de saber no processo de formação docente, as quais, articuladas entre si, integram o conhecimento profissional.

Todavia, para que uma formação seja desenvolvida nessa perspectiva, é necessário, além de uma sólida e abrangente compreensão dos conteúdos acadêmicos e disciplinares, que os futuros professores mantenham contato com o contexto profissional num momento considerado por Zeichner (2010) como de inserção à prática, sob a orientação cuidadosa de um professor regente de turma. Tal contato deve extrapolar, todavia, aquele realizado em situações de estágio supervisionado ou de práticas de ensino, nas quais, em muitos casos, a prática é frequentemente considerada o campo de aplicação da teoria adquirida na universidade. Além disso, a inserção deve proporcionar, para além do contato com o contexto da prática, sua compreensão a partir dos conteúdos discutidos e aprendidos na universidade, assim como esses devem ser utilizados como subsídio à problematização da prática e da experiência docente. Tal proposta, porém, supõe que a parceria entre universidade e escola seja realizada de uma maneira menos hierárquica, constituindo-se como uma nova oportunidade de aprendizagem para professores em formação.

A partir das entrevistas realizadas com os participantes, podemos observar que o PIBID tem, em certa medida, contribuído para a construção desse trabalho colaborativo entre as duas esferas. Quando questionados sobre a existência dessa relação, alguns deles relataram:

*Eu acredito que uma das contribuições [do PIBID] é a **desmistificação de que quem trabalha na universidade é mais importante que quem está trabalhando na educação básica por conta do trabalho em colaboração que os dois órgãos realizam na formação de futuros professores.** (DCA, grifos nossos)*

*Sim, eu acho que sim. Eu acho que ajuda pros dois lados, por que **permite essa formação inicial dos nossos alunos, permite a formação continuada dos professores**, por que quer queira quer não, elas [professoras supervisoras] estão em contato com novas coisas, novas formas de abordagem, novos textos, novos estudos, porque elas estão aqui. Então isso ajuda lá. E nos alunos mais ainda, porque aí os alunos não vão ficar presos a uma única aula, a um único tipo de ensino, eles vão poder ver outras coisas de formas diferentes. Então eu acho que é colaboração pra todo lado. (DC, grifos nossos)*

Eu acho que é os dois, eu acho. Porque como a gente ajuda, eu acho, como a universidade indo pra escola, a gente acaba ajudando os alunos e proporcionando aulas diferenciadas acaba que eles também ajudam a gente, porque eu sei eu não tivesse no PIBID, acho que no estágio eu estaria frita, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula não sendo aluna e o PIBID, nesse ponto, me ajudou. No começo, eu morria de vergonha e era difícil, então acho que a gente ajuda os alunos e professores também, porque a gente acaba dando ideias pra eles, como os alunos também ajudam a gente. Então acho que talvez ali, tenha uma relação. (AB, grifos nossos)

Ainda de acordo com alguns dos participantes, essa parceria tem proporcionado a alguns dos alunos da educação básica o conhecimento e o contato com a Universidade, suas atividades e estrutura:

Já trouxemos aí algumas turmas para conhecer o laboratório aqui da UTFPR. (AS)

O professor [supervisor] vai trazer os alunos dele aqui amanhã para conhecer a universidade, os alunos que trabalham com os meninos do PIBID. Então amanhã a gente vai receber eles aqui de manhã, então eles vão ficar com a gente aqui amanhã junto com os alunos do PIBID. Então eu vejo que essa interação a gente conseguiu. (BCA, grifos nossos)

Todavia, concordamos com França (2006) quando afirma que pensar na possibilidade de construção de parcerias entre universidade e escola implica, necessariamente, uma maior compreensão por parte dos profissionais de ambas as instituições acerca de seu papel como agentes formadores. No caso específico do PIBID, implica a valorização, o trabalho, o comprometimento e o envolvimento tanto da comunidade universitária quanto da comunidade escolar, como um todo, no trabalho realizado, tendo em vista o desenvolvimento de práticas verdadeiramente compromissadas com uma formação qualitativamente melhor de todos os envolvidos direta ou indiretamente no Programa. Tal trabalho, todavia, demanda uma maior abertura e contrapartida por parte de ambas as instituições no sentido de propiciar uma ação colaborativa que defina as bases para os objetivos propostos.

4.3.2. O PIBID e o papel da Universidade para o seu desenvolvimento

De acordo com dados obtidos pelas entrevistas, a UTFPR tem oferecido, em algumas situações, contrapartida para o desenvolvimento das atividades do PIBID. Isso pode ser evidenciado na narrativa do coordenador institucional, segundo o qual a instituição disponibiliza, quando necessário, apoio logístico, de transporte e de custeio para algumas atividades do Programa. O mesmo pode ser observado nos relatos de um dos coordenadores de área entrevistados. Todavia, com base nos relatos dos demais participantes do estudo, falta apoio da universidade, especialmente no que diz respeito à disponibilização de espaço para reuniões e encontros entre os participantes, bem como para a discussão e planejamento das ações que serão realizadas. Quando questionados sobre a existência ou não de contrapartida da universidade para o PIBID, dois coordenadores de área relataram:

*Não. Não tem. O apoio que nós tivemos do nosso departamento e principalmente da coordenação do curso, quando houve uma reestruturação física aqui, que a Química saiu e nós ganhamos mais espaço. Nossa demanda foi atendida pela coordenação do curso, que entendia perfeitamente e ajudou a gente e a chefia de departamento. Mas o [coordenador institucional] não tem isso da universidade. Isso ele vai poder te contar um pouquinho melhor. **Ele não tem uma sala. A gente precisa ter uma sala pra gente poder trabalhar pelo PIBID**, porque, afinal de contas, isso demanda... Ainda mais o coordenador institucional... Uma sala com computador, com impressora... É o mínimo que a gente pede. Mas infelizmente isso ele não conseguiu. Ele trabalha, você vê lá, conosco, na sala usando a estrutura da sala. Telefone... Ele precisa fazer ligações... Às vezes são ligações delicadas que ele tem que fazer e está lá no meio de quatro outros professores. **Inclusive, uma coordenadora de PIBID, então ele não tem privacidade e isso eu acho que a universidade... A gente entende toda a falta de estrutura que tem, mas a universidade eu acho que está abrindo muitos... Participando de muitos processos, muitos projetos, e a demanda por espaço está ficando um pouquinho pra trás, um pouquinho a desejar.** (ACA, grifos nossos)*

***O apoio fica na promessa por enquanto porque eu pedi uma sala pro PIBID porque um projeto desse tem uma amplitude muito legal e a sala que eu utilizo hoje não é a sala do PIBID, é a sala do laboratório de ensino da [conteúdo específico D] que está quase sendo conhecida por todo mundo como a sala do PIBID porque eles usam o tempo todo. Então eu gostaria de uma sala na universidade.** Nosso apoio é no sentido de na inauguração de edital, essas coisas, mas justamente por conta disso é que talvez o PIBID seja bem autônomo, eu diria. A gente até comunica o que está fazendo, mas não fica pedindo o que se pode ou não fazer. Daí eu chego pro meu coordenador e falo, "olha, eu vou fazer uma oficina nas escolas". Eu chego pro diretor geral e falo, "olha, eu tenho 12 alunos pibidianos selecionados". Chego pro diretor de graduação e falo, "olha, eu quero um edital assim, assim e tal... está prontinho, é só você lançar". Então é nesse sentido que eu tenho o apoio deles. (DCA grifos nossos)*

Em alguns casos, a ausência de visibilidade e de apoio da instituição ou de alguns de seus *campi* ao Programa pode refletir em seu desconhecimento e desvalorização por parte dos

que dele não participam, como é possível observar nos relatos de alguns coordenadores e bolsistas de iniciação à docência entrevistados:

*Às vezes tem aquele “**ah não, orientações de PIBID não vale, o que vale é orientação de TCC e tal, de estágio**”. Então, porque isso você não recebe pra fazer. Agora eles estão recebendo à parte, então, há uma sobrecarga... Eles precisam resolver essa questão, porque envolve aquilo ali, envolve uma bolsa. [...] **por mais que eu diga, “oh tem tantos orientandos, tem isso, tem aquilo, aquilo outro”, mas eu não tenho alívio nenhum, nunca tive alívio nas aulas nem nas orientações de outros.** Porque eu sou professora, porque eu tenho a coordenação do PIBID. (CCA, grifos nossos)*

*Aqui [o PIBID] **ainda é meio desconhecido, viu?** Sinceramente, eu já andei reclamando, mando e-mails, de vez em quando sai um edital aí da fundação, aí coloca lá no finalzinho que tem PIBID. **Pode participar o pessoal da iniciação científica, da iniciação tecnológica, aí eu mando e-mail para e falo, “escuta, e o PIBID?”.** Aí ele fala, “uhn, esqueci”, aí ele faz uma errata e corrige. Mas aí vem um outro edital e acontece a mesma coisa. [...] Então quer dizer, **a própria universidade ainda não sabe se insere o PIBID em algumas atividades.** Então isso eu percebo. [...] Tem professor que eu acho que nem conhece que tem o PIBID aqui no campus. [...] e eu percebo assim também, existe, existe um certo desprezo. **Como se o aluno do PIBID fosse menos importante do que um aluno da iniciação científica.** E isso eu já percebi aqui dentro também. Então às vezes em um bate papo **com um professor ou outro assim, você percebe que para ele é mais importante o aluno da iniciação científica do que ter 18 alunos do PIBID para o campus.** Então... entra naquela questão social, de novo não valoriza a formação dos professores. Nem na própria universidade nós valorizamos. (BCA, grifos nossos)*

***Alguns não valorizam. A maioria não. Eles enxergam assim, “olha, é dinheiro desperdiçado”.** Por quê? **Porque pensa muito naquela pesquisa.** É o pensamento quadradinho. Pensamento, assim, bom, é, “eu quero saber da minha pesquisa, como eu vou atingir os objetivos da minha pesquisa”. Então, isso tem importância. Porque eles enxergam que artigo na área de educação é menos importante... (CG, grifos nossos)*

*Os estagiários tem que passar o dia inteiro aqui, o aluno vai pra casa só de noite, e ele tem direito ao café e a gente não tem, a gente não tem os direitos que o PIBIC tem, por que a gente não tem? Eles falam que é pelo fato da gente não trabalhar na escola, mas poxa, a gente passa a maior parte do tempo aqui, a gente tem que ir lá na sala, tem a reunião e a gente tem que vir pra cá planejar o conteúdo e fora que a gente planeja fora do horário, então, **por que a gente não tem os mesmos direitos da iniciação científica, eu acho que é muito desvalorizado, pode ser pelo projeto ser novo, fato, ou pode ser por que? Porque o nosso grupo é um curso de licenciatura numa universidade tecnológica...** (AB, grifos nossos)*

*É, eu acho que assim, **na maioria dos cursos de licenciatura a gente é, entre aspas, esquecido.** Os outros cursos, que aqui tem o curso de engenharia que tem muita tradição, então é muito voltado pro curso mesmo. **É uma universidade quase que essencialmente feita de engenharia. E a gente sente...** (AB, grifos nossos)*

*Dois alunos no curso que não são do PIBID, eles estavam brincando assim “ah, se eu achar que as matérias de [conteúdo específico D] pura são muito difíceis, eu vou fazer meu TCC sobre educação”. Falaram bem assim... aí eu fiquei pensando “**nossa, mas até aqui os meus colegas desvalorizam a nossa profissão**” porque de certa forma é uma*

forma de desvalorização, falando assim que é mais fácil, a outra é mais difícil. É estranho pensar nisso. (DB, grifos nossos)

Vou contar uma história que aconteceu no fim de ano, teve um [grupo do subprojeto] PIBID que foi no mini auditório, então, foram três dias, na 2ª, 3ª e 4ª antes do recesso, daí o público foi praticamente nós mesmos. Estava aberto a todos da universidade, e acho que todos os interessados também seriam de outros PIBIDs, mesmo assim, não compareceram. Não existe... Bom, uma coisa que o outro grupo comentou, também, que, às vezes, não existe contato dentro da própria instituição entre os PIBIDs. (AB, grifos nossos)

A partir dos relatos apresentados, podemos observar que em algumas situações o PIBID não possui o mesmo valor que outros projetos e programas desenvolvidos na universidade. Tal desvalorização se apresenta sob diferentes maneiras: entre os professores do mesmo departamento, entre professores de outros cursos, entre os próprios estudantes de licenciatura, entre estudantes de outros cursos e projetos e entre os diferentes subprojetos do mesmo *campus*.

Certamente, o fato de o PIBID ser ou não valorizado dentro da instituição depende, também - e em certa medida -, da divulgação, visibilidade e importância que os próprios membros dão as atividades nele desenvolvidas. Como podemos observar, existe uma preocupação de alguns dos subprojetos analisados em socializar tais atividades com a comunidade acadêmica por meio de seminários e encontros; todavia, mesmo com tal iniciativa, muitos parecem ainda não se preocupar em conhecer o PIBID e os trabalhos nele desenvolvidos. Um dos motivos apresentados pelos participantes se refere ao fato de o Programa estar vinculado a um curso de licenciatura.

Como discutimos em capítulo anterior, a UTFPR possui uma história diferenciada das demais universidades federais do país. Com um longo percurso de escola técnica e, mais tarde, de centro federal tecnológico, sua ênfase se encontra em cursos tecnológicos e de bacharelado, especialmente em cursos de engenharia. Com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007, a UTFPR, assim como as demais universidades federais do Brasil, firmou com o governo um acordo de ampliação de vagas nos cursos de nível superior. Com isso, além de novos cursos tecnológicos e de bacharelado, a instituição iniciou a implementação de cursos de licenciatura em seus diferentes *campi*, tendo em vista atender as demandas regionais por formação docente no estado do Paraná e aquelas apresentadas pelo relatório elaborado pelo CNE em 2007 - “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” -, com especial atenção à área de ciências exatas. Assim, aos poucos a

Universidade, historicamente voltada a cursos de tecnologia e bacharelado, aderiu às licenciaturas. Tendo em vista essa recente adesão, a compreensão sobre a filosofia e a ênfase dos cursos de licenciatura – diferenciado dos demais cursos de graduação – e de sua importância dentro da instituição por parte dos profissionais e estudantes parece ainda estar em processo de construção.

De acordo com Gatti (2000; 2009), vários estudos acadêmicos mostram que no modelo universitário brasileiro as licenciaturas têm sido consideradas, historicamente, como uma formação de segunda categoria face aos demais cursos superiores. Com isso, a formação de professores passa a ser entendida como uma atividade de menor categoria, e quem a ela se dedica passa a ser pouco valorizado. Segundo a autora, decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária: as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, e a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. Todavia, como aponta Libâneo (2005), a desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura, aliado a outros aspectos de mesma importância, pode dificultar ou até mesmo impedir a efetivação de políticas públicas de formação docente.

Tendo isso em vista, é imperativo que a universidade, enquanto *locus* privilegiado de formação docente, apoie e valorize os cursos de licenciatura, seus estudantes e os profissionais que nele atuam. Uma das formas de reconhecimento pode se dar pela valorização do PIBID por parte da instituição que, segundo o coordenador institucional e uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, tem ocorrido de maneira satisfatória:

Tudo que a instituição pôde fazer pra nos ajudar com relação ao PIBID eles fizeram, em períodos, por exemplo, que nós não tínhamos verbas, precisávamos deslocar pros campus, eles bancavam as diárias, passagens e tudo mais, então eles sempre apoiaram, então esse foi o ponto mais importante, de apoio. (CG, grifos nossos)

Outra coisa que eu vou te falar que é legal, além do dinheiro da CAPES a gente tem um baita apoio da UTFPR, entende? Já vi a UTFPR ceder diárias da UTFPR para alunos do PIBID porque o projeto não tinha mais, já vi a UTFPR pagar algumas custas, por exemplo, de eventos que foram organizados para o PIBID, certo, porque o PIBID não tinha rubrica para pagar isso, está entendendo? Eles pedem veículo, nossa, eles fazem tudo. Porque a UTFPR podia entender assim, “ah não, o PIBID tem o seu recurso, então nós não vamos dar nada”. Bem pelo contrário, nossa, a pró-reitoria da graduação abraçou o projeto assim, e tudo que a gente precisa mesmo e eles podem fazer, eles fazem. Mesmo sem burocracia também, interagindo e tal. [...] Então, poxa, como não trabalhar bem assim quando a própria universidade abraçou o projeto? Mas ela não faz isso só para o PIBID, não é o filhinho queridinho. Ela faz isso para todos. Faz para outras coisas e tal. Mas veja, nesse caso, nós somos tratados muito bem. [...]

Claro, isso pode ser a nível de campus, também, pode ser também. Eu não conheço a realidade de todos os campi. (CI, grifos nossos)

Como podemos observar nos relatos, a UTFPR tem, ao menos no *campus* sede (Reitoria), atuado como ponto de apoio ao PIBID em suas necessidades, especialmente naquelas relacionadas a recursos financeiros. Todavia, tendo em vista a amplitude do projeto e a natureza *multicampi* da instituição, faz-se necessário que não apenas um *campus*, mas todos os *campi*, no papel de suas diretorias, apoiem e valorizem o Programa em suas dimensões e necessidades.

Considerando a universidade como um dos polos que integram o Programa, é importante que a mesma incentive e se envolva com o projeto, oferecendo-lhes as condições estruturais e o apoio pedagógico que se fizerem necessários para o seu desenvolvimento. E, tendo em vista a natureza *multicampi* da instituição, isso se faz necessário não apenas em um de seus *campi*, mas em todos eles, de maneira integrada. Da mesma forma, faz-se indispensável uma maior valorização, por parte de seus profissionais, do trabalho desenvolvido tanto pelos professores quanto pelos estudantes dos cursos de licenciatura, bem como uma melhor compreensão do Programa enquanto Projeto de Formação da Instituição. Tal compreensão contribuirá não apenas para a valorização do PIBID na Universidade mas, igualmente, para a valorização dos cursos de licenciatura e da própria formação docente.

De acordo com relatos de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, a instituição tem valorizado o trabalho desenvolvido pelos professores que estão envolvidos em projetos, dentre eles o PIBID, no momento de sua progressão na carreira. Segundo esta professora, isso demonstra, de alguma maneira, certa apreciação e incentivo por parte da instituição ao trabalho realizado por esses profissionais. Todavia, segundo a mesma, para que haja uma maior valorização dos coordenadores de área e colaboradores do PIBID, é preciso que a instituição e os próprios participantes do Programa o considerem também como um campo de pesquisa, neste caso particular, como um campo de pesquisa educacional, a fim de que os resultados e a produção dele decorrentes sejam valorizados, também, como pesquisa docente.

Em sua narrativa, a coordenadora de área do subprojeto A reforçou, também, a necessidade de um maior apoio por parte da universidade ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área:

Porque, veja, muitos não se envolvem porque a universidade não apoia... Você não tem... A partir do momento que você está na escola aquilo não é computado como tua carga horária, carga didática... Então muitos professores [coordenadores de área]

pensam da seguinte maneira... E eu não tiro a razão deles... "Ah, não vai computar como minha carga didática... Então eu vou lá na escola, vou ficar 10 horas por semana na escola, mas a universidade vai me cobrar essas 10 horas de permanência... Isso não é justo"... Então ele acaba não indo porque ele não vai ter computado isso na sua carga didática e ele vai ter que fazer a mais na universidade. (ACA, grifos nossos)

Segundo essa coordenadora, o mesmo ocorre aos professores que orientam as disciplinas de estágio supervisionado, aos quais é atribuída a orientação de muitos alunos e a supervisão de suas atividades nas escolas, sem que, em alguns casos, as horas destinadas a esse trabalho nas escolas sejam computadas em sua carga horária de trabalho na universidade. A carga de trabalho e a responsabilidade inerente a essas atividades – PIBID e estágio supervisionado -, aliada a desvalorização por parte de alguns colegas de trabalho, acaba por desmotivar ou até mesmo afastar muitos professores desses encargos.

4.3.3. O PIBID e o papel das escolas e das redes de ensino para o seu desenvolvimento

Realidade semelhante vivenciam os professores da educação básica. Mancebo et al. (2006), ao discutirem sobre as implicações da crise da reforma do Estado e da universidade para o trabalho docente, argumentam que este trabalho tem sido marcado na atualidade pela precarização e intensificação, sendo uma das possíveis explicações para isso o descompasso entre as políticas públicas, os programas de formação, a organização do trabalho docente e a prática e motivação dos professores. Muitas vezes, políticas e programas são elaborados de modo a aumentar as atividades docentes sem, contudo, alterar significativamente suas condições objetivas de trabalho. Desta forma exige-se mais do professor nas mesmas condições. O mesmo é discutido por Lessard (2010), segundo o qual há muito de utópico no modelo de formação docente, especialmente de formação continuada, uma vez que ele supõe que a melhoria da escola recai essencialmente sobre os professores. Daí resulta a ambivalência dos docentes em relação às políticas de formação: eles desconfiam da autonomia que lhes é concedida por ela ser “outorgada” pelas instâncias superiores; veem aumentada a sua carga de trabalho e ampliadas suas responsabilidades e, em contrapartida, não sentem o devido respaldo dos respectivos sistemas de ensino.

De acordo com dados das entrevistas realizadas com os coordenadores de área, a participação dos professores da educação básica nos momentos de discussão e planejamento das atividades e ações do PIBID constitui-se elemento essencial para a formação dos envolvidos. Assim, para que esses momentos de formação ocorram, em alguns casos o cronograma de reuniões é adequado em função dos horários disponíveis pelos professores supervisores. Todavia, mesmo diante de adequações, alguns professores supervisores não conseguem participar das reuniões realizadas ou participam com pouca frequência. Segundo dados das entrevistas, a maioria dos professores supervisores trabalham 40 horas semanais e em mais de uma escola, o que dificulta sua integração nas atividades realizadas na universidade e, em algumas situações, sua atuação nos momentos de planejamento das intervenções. Há que se considerar ainda o fato de que, como apontam Gatti e Barreto (2009), o número de horas semanais efetivamente trabalhadas pelos docentes costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas, sendo o primeiro maior, englobando também o tempo empregado na preparação das aulas, correções de avaliações e nos estudos realizados fora do horário escolar, o qual deveria ser acrescido ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes. Por esses e outros motivos, muitos professores da educação básica vinculados ao PIBID não encontram tempo para participar das atividades do Programa também na Universidade e, com isso, sua participação e supervisão acabam se limitando, em muitas situações, a seus próprios locais de trabalho – em sala de aula ou nos poucos momentos de planejamento na escola.

Considerando tais aspectos, e tendo em vista a proposta do PIBID de transformar os professores da educação básica em coformadores dos licenciandos e torná-los protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, seria necessário, pois, que as redes municipais e estaduais de ensino na qual eles se encontram vinculados disponibilizassem as condições necessárias como, por exemplo, tempo e também espaço para que esses profissionais pudessem atender aos objetivos do Programa e atuar efetivamente na formação desses alunos, futuros professores. Esse é um dos aspectos também discutidos por uma das coordenadoras de gestão entrevistadas:

*[...] Aí, fala assim, "Vamos participar de um evento. Dá pra trazer dinheiro, a gente paga a inscrição", "Não dá, não posso ir". Então, a **participação deles [supervisores] é muito limitada. Muito, muito mesmo.** Eles dão abertura pra os alunos trabalharem nas escolas. As escolas que a gente tem conseguido fazer parceria, elas têm dado uma abertura bem legal, os alunos não têm dificuldade de trabalhar. **Os professores se dedicam no tempo que eles estão lá, mas é só.** Então, não existe essa devolutiva. A gente queria, por exemplo, os alunos, aqui, eles têm encontro semanais com os coordenadores*

de área, pra leitura de artigo, leitura de livros. Então, eles fazem apresentações. Então, a gente queria o supervisor nesse momento também, mas a gente não consegue. Já foi feito várias tentativas, não tem, a gente não consegue. E a gestão, ela, não pode interferir muito nesse quesito, porque o que acontece? É meio que a gente passar por cima da autoridade do coordenador de área. [...] Então, eu não procuro interferir. Mas eu entendo parcialmente um pouco essa tentativa de não comprometimento, porque elas têm uma carga horária muito alta, e, aí, vem toda aquela problemática. Pra viajar, tem que ir, às vezes, muitas vezes, pra longe, quem é que substitui esse povo nesse tempo que fica? Então, a gente tem a nossa realidade agora, que a gente dá 10 aulas por semana, 12 aulas por semana. Quero ver trocar com elas 40 aulas por semana. Não é? (CG, grifos nossos)

A mesma ideia é possível de ser observada numa discussão realizada por um grupo de participantes do II Fórum de Área do PIBID – Paraná, de 2013, segundo os quais, para que haja uma maior integração entre as universidades e a Secretaria de Educação do Estado, é necessário que se incentive, autorize e oficialize a liberação dos professores supervisores para o desenvolvimento das atividades relacionados ao PIBID, tais como reuniões de discussão, orientação e planejamento (na universidade e na escola), e também para sua participação em eventos, tendo em vista socializar, juntamente com os demais participantes, os trabalhos realizados por meio do Programa.

Para além da disponibilização de tempo, se considerarmos o PIBID como um programa que, ao intervir na prática profissional docente, também influencia na formação dos professores da educação básica, seria necessário que tais redes de ensino incorporassem o tempo que eles utilizam para a atuação no Programa – ou ao menos uma fração desse tempo - como parte de sua carga horária de trabalho e que também o considerasse como momento de formação continuada para fins de qualificação e progressão na carreira profissional. Afinal, não parece fazer sentido delegar responsabilidades ao professor sem oferecer-lhe, em contrapartida, as condições necessárias para o cumprimento de suas funções e a devida valorização do trabalho por ele desenvolvido. Esse, aliás, é também um dos aspectos apontados por uma das coordenadoras de gestão:

*[...] Que os supervisores, por exemplo, **recebessem uma pontuação para ascender de nível**, entendeu? Que aí, talvez, mais importante do que só receber a bolsa, seria o fato, “olha eu participei durante dois anos como supervisora do PIBID, a universidade disse que eu trabalhei certinho, que eu fiz tudo que eu deveria fazer”, **porque isso não conta como ascensão?** (CG, grifos nossos)*

É importante ressaltar que o fato de os professores supervisores serem remunerados configura-se, sem dúvida, como um avanço no que se refere à valorização das funções desempenhadas por esse profissional no processo de formação de futuros professores. Todavia, além de valorização financeira, esses profissionais necessitam, igualmente, ter reconhecidas suas funções em termos de carreira profissional, bem como condições apropriadas de trabalho para que essas funções sejam desempenhadas de modo a colaborar efetivamente na formação docente proposta e na qualidade dessa formação. E para que essas condições sejam alcançadas, faz-se necessária uma articulação orgânica entre o que propõem as políticas públicas para os processos de formação e atuação docente e as demandas e necessidades da realidade em que tais processos se desenvolvem.

Outrossim, considerando os objetivos do PIBID para a formação de estudantes e professores, faz-se também necessário que as escolas e as redes nas quais elas se encontram vinculadas se envolvam com o Projeto. Segundo as coordenadoras de gestão entrevistadas, faz-se necessária uma maior articulação entre as secretarias e núcleos regionais de ensino com a universidade, tendo em vista uma melhor divulgação do PIBID, seu apoio, incentivo, valorização, bem como o conhecimento dos cursos e programas de formação que são desenvolvidos por intermédio do Programa e pela universidade:

*Eu acho que a rede de ensino deveria estar mais atrelada à universidade, até pra fazer divulgação para as escolas. Porque, hoje, é muito, não sei nem se a gente pode dizer particularizado, mas o que acontece? O PIBID, ele não é divulgado em todas as escolas. Em geral, o Núcleo de Educação, o Núcleo, às vezes, ele recebe a informação do PIBID, e, aí, às vezes, ele destina para algumas escolas. Mas **nem todas as escolas têm conhecimento do programa**. Entendeu? Eu sei que o Núcleo tem se esforçado para receber as informações que o PIBID passa, e fazer essa ampla divulgação. Mas, **muitas vezes, a divulgação para na mesa do diretor, também, que não repassa para os professores. Porque a gente sabe que, muitas vezes, eles pensam, "bom, é mais uma carga de trabalho"**. Então, fica ali. Então, eu acho que falta não é só a escola ir à universidade. Os núcleos também teriam que fazer um tripé com o PIBID, pra, de repente, funcionar melhor. Até pra divulgar cursos que PIBID oferece pra todas as escolas. Porque, não obrigatoriamente só o professor supervisor, **por que aquele professor que não é supervisor não pode participar de um curso?** (CG, grifos nossos)*

O estabelecimento de uma ação conjunta entre as IES a Secretaria de Educação do Estado para o estreitamento da relação entre universidade e escola também foi um dos aspectos apresentados no relatório de um dos grupos de discussão do II Fórum de Áreas do PIBID – Paraná (2013). Nele, os participantes do Fórum ressaltaram, de um lado, a importância de a SEED do Paraná conhecer melhor os objetivos do PIBID, participar com maior frequência de suas atividades dando-lhes o apoio necessário, bem como analisar seus

impactos nas escolas e em seus professores, oferecendo as condições materiais necessárias para que também os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino possam estabelecer a devida parceria e contato com as escolas e as universidades que compõem cada projeto. De outro, os professores e técnicos presentes advertiram sobre a necessidade de um maior compromisso das universidades em manter a Secretaria informada sobre os Projetos PIBID desenvolvidos nas escolas e sobre os sujeitos nele envolvidos. Além desses aspectos, os participantes do Fórum argumentaram também sobre a necessidade de um trabalho colaborativo entre universidade e escola, tendo em vista a superação da verticalidade e hierarquização que historicamente tem permeado a relação entre essas duas instituições.

Esse é também um dos aspectos amplamente discutidos pela literatura acadêmica sobre formação docente. Como exemplo, podemos citar o estudo realizado por Reali e Tancredi (2005), no qual, analisando os processos de aproximação entre universidade, escola e família a partir de pesquisas desenvolvidas em escolas públicas, revelaram a presença de interações superficiais construídas entre essas instâncias. Segundo as autoras, na maioria dos casos as relações entre universidade e escola ocorrem de maneira vertical, predominantemente das universidades em direção às escolas, num falso diálogo durante o qual cada instância procura divulgar e reforçar sua própria perspectiva desconsiderando a do outro. Para essas autoras, a superação dessa verticalidade, porém, viria com o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, nos quais as parcerias são construídas de forma mais igualitária, com respeito e apoio às ideias e perspectivas de cada instância formativa. E segundo os participantes entrevistados neste estudo, para que o PIBID seja desenvolvido nessa perspectiva colaborativa, é necessária não apenas a mudança de atitude e de atuação da universidade perante a formação docente mas, igualmente, um maior comprometimento e envolvimento das escolas parceiras no desenvolvimento do Projeto.

De acordo com dados obtidos pelas entrevistas, o fato de algumas escolas não compreenderem de forma clara os objetivos do PIBID tem dificultado a inserção de alguns bolsistas e o alcance de alguns dos objetivos propostos pelo Programa. Relatos de vários participantes, especialmente de um dos subprojetos demonstram que, de modo geral, as escolas menores e localizadas em bairros periféricos das cidades são mais receptivas e abertas ao Programa e à Universidade do que as escolas centrais - ou, em alguns casos, escolas-padrão -, as quais, devido sua tradição e forma de organização, muitas vezes não se envolvem

com o Programa e seus participantes de maneira satisfatória. Isso reflete também na atitude de alguns professores supervisores, como é possível observar nos relatos que se seguem:

*Então, até agora que a gente mudou de área, a gente estava na [escola de centro] com um supervisor, só que **a gente tinha um problema com ele, não sei se ele era muito atarefado, mas ele não participava tanto do projeto**, então, ele cedia aula quando precisava, para gente fazer alguma intervenção, só que ele não dava nenhuma sugestão, ele não participava, ele não opinava, porque reunião aqui ele não vinha [...]. (AB, grifos nossos)*

***O professor parecia que não tinha tempo para nós**, porque primeiro que nós entramos no meio do ano lá no [escola de centro], isso foi ano passado e estava planejado na cabeça o que ele iria fazer, e o nosso grupo era uma coisa que estava atrapalhando o planejamento dele, então, era relutante, por exemplo, conceder um dia para a nossa intervenção. (AB, grifos nossos)*

*Eu acho que deve variar bastante conforme o professor e, no caso, da escola em si. [...] **Tem escola que acha “ah, estão aí para tapar buraco”, não parece que faz questão da gente estar lá, entendeu?** (AB, grifos nossos)*

***Varia do professor e da pedagoga também dentro do colégio**. Tem pedagoga de um período, por exemplo, da manhã que gosta do PIBID e a da noite já não gosta, a gente vê tudo isso. Então, a gente vai no período que dá para conversar com aquela pedagoga. (AB, grifos nossos)*

*Dependendo do tamanho do colégio você não percebe isso. **A impressão que eu tenho é que quanto menor o colégio, mais problemas que o colégio tem, mais a participação do PIBID fica evidente, que daí envolve diretor, envolve professor...** Agora, se você pega um colégio grande que nem, por exemplo, o [escola de centro], chegam os bolsistas lá e a direção não faz nem ideia dele, de quem está indo, por que está indo e para onde está indo, e, às vezes, nem a pedagoga está sabendo. (AB, grifos nossos)*

Eu acho que, assim como a universidade tem que ter essa receptividade, a escola, a direção tem que dar essa abertura pro professor trabalhar coisas novas em sala de aula. E essas duas [escolas de bairro] dão essa abertura. Já o [escola de centro] não porque é mais engessado, ele é mais padrão, [...] já está em outro patamar. As escolas que são mais carentes elas são mais fáceis de trabalhar. Por um lado porque elas são mais carentes, elas facilitam mais o nosso trabalho. Mas por outro lado são mais difíceis pra nós porque é um desafio muito grande de nós atendermos às expectativas deles. [...] E eventualmente, quando é a semana de planejamento, [...] essas escolas que eu te falei da periferia, elas têm uma receptividade maior, então eles até pedem que os alunos bolsistas participem, é diferente. (ACA, grifos nossos)

De acordo com os participantes, há nessa escola de centro subprojetos do PIBID de diferentes áreas do conhecimento. No entanto, mesmo com uma quantidade considerável de bolsistas, cursos e universidades articulados à instituição, a mesma não parece se envolver com o Programa e com sua proposta de formação. Segundo relatos dos bolsistas de iniciação à docência vinculados a essa escola, nela eles não são conhecidos por todos os funcionários (entre professores, técnicos e gestores) e são muitas vezes considerados apenas estagiários.

De fato, em nada contribui um Programa de iniciação à docência em uma escola na qual gestores, coordenadores e professores não se apresentam solícitos e envolvidos com seus objetivos. Como já discutimos, o PIBID não se configura apenas como um programa de formação aos alunos da licenciatura mas, igualmente, aos professores da educação básica e da universidade que dele participam e, por esse motivo, contribui também à universidade e à escola na qual estes se encontram vinculados. Considerando tal aspecto, é necessário que a escola como um todo – e não apenas o professor supervisor -, participe do Projeto e se preocupe, ao mesmo tempo, em compreendê-lo e em contribuir para o desenvolvimento de suas atividades. Tal necessidade é possível de ser observada também no relato do Coordenador Institucional e de uma das coordenadoras de área entrevistadas:

É fundamental que a escola encampe o projeto, que o supervisor encampe o projeto também, que levante a bandeira do projeto e tal, para as coisas funcionarem. Se esses dois elementos que são centrais não abraçarem a causa, o projeto não anda (CI, grifos nossos).

[...] da mesma maneira que o PIBID não é daquele coordenador de área, o PIBID também não pode ser daquele supervisor. O PIBID tem que ser daquela escola. (CG, grifos nossos)

Todavia, para que a escola compreenda e contribua com o desenvolvimento do PIBID, é preciso, antes de tudo, conhecê-lo. E no que se refere a esse aspecto, o professor supervisor possui um papel fundamental. Conforme disposto nas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, é dever do professor supervisor informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto e compartilhar com a direção da escola e com seus pares as boas práticas do PIBID. Segundo relatos de um grupo de alunos bolsistas do subprojeto B, a escola na qual se encontram vinculados conhecem o PIBID e valorizam as atividades desenvolvidas: “*No nosso colégio a gente é super popular. Somos conhecidos, bem acolhidos. Tem outros PIBIDs: Geografia, Filosofia, Artes. A diretora conhece a gente, a pedagoga...*” (BB).

De acordo com esse grupo de alunos, o PIBID passou a ser conhecido por todos da escola – e não apenas pelo professor supervisor e equipe gestora – no momento em que organizaram, juntamente com o professor supervisor e o professor coordenador, algumas atividades voltadas a toda a comunidade escolar no período da Semana Cultural realizada pela escola:

Todo mundo podia participar, a escola inteira. Então tinha gente lá que eu nunca vi na vida. A gente interagiu bastante, não só com os alunos, mas também com os outros docentes e com os professores das outras áreas, até mesmo com a professora da [conteúdo específico B] que não é nossa supervisora, mas dá aula lá. Aí ela também às vezes trabalha em conjunto com a gente. (BB, grifos nossos)

Além disso, de acordo com relatos dos bolsistas e do coordenador de área deste subprojeto, esta escola se mostrou, desde o início, comprometida com o Programa e com sua proposta de formação. O mesmo pode ser observado na narrativa de outro coordenador de área, segundo o qual uma das escolas parceiras não apenas conhece o PIBID, mas também se preocupa, oferece contrapartida e informa aos demais sobre o desenvolvimento das atividades realizadas pelo Programa:

Lá eu sei que todo mundo conhece. O diretor me manda e-mail às vezes perguntando como estão as coisas, se precisa de alguma coisa. Eu até estranhei o primeiro e-mail que ele mandou. Depois ele mandou mais uns três, já estou acostumando agora. E aí, que é tão difícil de acontecer, não é? Aí tem o facebook do colégio, e no facebook do colégio, eles postam foto das oficinas do PIBID, escreve que é do PIBID, então eu percebo que todo mundo sabe que é uma coisa boa... a supervisora tem ido acompanhar as oficinas do sábado também pra os alunos não ficarem desamparados. [...] Então eu sei que nesse colégio está acontecendo esse abraço, esse reconhecimento e esse conhecimento. (DCA, grifos nossos)

A presença e importância do PIBID dentro da escola também são relatadas por um dos professores supervisores entrevistados:

Então, no colégio que eu estou existem vários professores que estão participando de grupos de PIBID. Aqui da, no UTFPR sou eu apenas. Mas eu tenho um professor de Química, tem outro professor de [conteúdo específico A] lá também, professor de português e tal, que estão envolvidos na UFPR com os grupos de lá, entende? Então são vários professores que tem esse, todos os professores eles acabam trazendo esse trabalho do PIBID para dentro da escola e a escola está bem ciente, tem noção do que está acontecendo. E as atividades do PIBID elas acabam, assim, aparecendo dentro da escola também. Não é uma coisa isolada. Igual por exemplo, quando tem uma, algum evento da escola, uma semana cultural, alguma coisa assim, o PIBID está ali. Às vezes os projetos de intervenção, eles são vistos pelos professores também. Então eu acho que é uma característica de você também divulgar o trabalho, mostrar o que está sendo feito, até na própria convivência ali com os professores. Eles percebem e tal, a gente conversa também muito, eles perguntam como é que está o andamento e coisa e tal. E a gente consegue relatar o que está acontecendo dentro do projeto com os alunos, que estão envolvidos, as turmas que estão envolvidas. Então, eu penso assim, que o PIBID, os programas, os grupos do PIBID, eles desenvolvem os trabalhos ali, esse trabalho não passa despercebido, entende? (AS, grifos nossos)

Como podemos observar, o conhecimento e a compreensão do PIBID pela comunidade escolar dependem, ao mesmo tempo, do envolvimento de seus agentes

(professores, gestores, alunos e demais funcionários) e do alcance e socialização das atividades realizadas pelos participantes do Programa dentro da escola. Naturalmente, as ações realizadas causam – ou deveriam causar - maior impacto junto ao professor responsável por supervisionar e orientar os bolsistas em sua inserção na escola, todavia, tais ações podem também ser estendidas - como propõe a Portaria que regulamenta o Programa - aos demais professores, seja da mesma área, seja de outras áreas do conhecimento. Para que isso ocorra, porém, é necessário, de um lado, interesse desses professores e incentivo da escola e, de outro, o comprometimento do professor supervisor e dos demais participantes do PIBID em informar e socializar a toda a comunidade escolar, nos momentos de planejamento, reuniões e atividades conjuntas, as ações realizadas pelo Programa na instituição.

Segundo relatos apresentados por alguns participantes, essa socialização não tem ocorrido em todas as escolas parceiras dos subprojetos analisados. A partir das narrativas dos participantes, é possível observar que, em alguns casos, apenas o professor supervisor que os acompanha conhece o PIBID, sendo os demais professores da escola, inclusive da mesma área do conhecimento, alheios às suas atividades: *“O professor, pelo menos o de onde eu estou no colégio, ele entende o que é o PIBID. Mas o colégio, os outros professores, já não entendem. A diretoria, a supervisão também já pensam que é mais o estágio do que Iniciação à Docência”* (AB). O mesmo é possível de ser observado nas narrativas de alunos bolsistas de outros subprojetos:

Normalmente a gente se encontra na sala dos professores, mas a gente não tem assim.... a gente conversa com as nossas professoras da sala de aula, a gente observa as aulas da [professora supervisora] daí ela conversa na sala dos professores, mas assim, entre os outros professores de Matemática, História, Educação Física, a gente não tem contato nenhum. (CB, grifos nossos)

Eu acho que as atividades que a gente faz não são aproveitadas pelos outros professores, não que a gente saiba, porque se fosse passado elas iam falar "olha que legal, eu estou usando a atividade de vocês". Então eu acho que ninguém usou até agora. (DB, grifos nossos)

Uma coisa que eu tenho uma reclamação da escola é que os diretores não conhecem nós. O diretor não nos conhece, o coordenador não nos conhece, coordenadora... (BB, grifos nossos)

Além disso, segundo relato de uma professora supervisora, em alguns momentos é possível identificar certa resistência dos professores da escola e, de modo particular, dos professores da mesma área do conhecimento em trocar ideias e experiências sobre as

atividades realizadas em sala de aula. Segundo essa professora supervisora, a profissão docente é marcada pelo individualismo e isolamento, o que dificulta e até mesmo prejudica o trabalho colaborativo e a socialização das ações que são desenvolvidas, por exemplo, pelo PIBID dentro da instituição. Por isso a necessidade de ações articuladas entre o ensino superior e a educação básica para que esse trabalho de divulgação, colaboração e socialização das atividades ocorra entre todos os professores, e não apenas entre os bolsistas do Programa.

De acordo com dois dos professores supervisores entrevistados, o fato de existir mais de um subprojeto do PIBID de áreas distintas do conhecimento em algumas escolas poderia facilitar o trabalho interdisciplinar entre os professores, o que, na prática, não acontece:

*A [conteúdo específico C] pode estudar Química, História, Geografia, toda e qualquer matéria. É possível criar essa interdisciplinaridade. Gosto muito, já fiz com Educação Física. Estou fazendo agora com formação de professores, com teatro, contos, que é o gênero. Eu vou buscando assim com os outros professores, **mas os outros não aceitam muito, é difícil... É crenças, cada professor trabalha de seu modo, [...] há muito... bastante individualismo.** Cada um tem uma característica de ensino, uma crença também, perfil, no ensino médio... difícil te dizer isso. (CS, grifos nossos)*

***Não existe integração entre grupos [diferentes subprojetos PIBID], infelizmente, isso aí não existe...** acho que porque são grupos diferentes, de instituições diferentes, não sei... (AS, grifos nossos)*

Desta forma, a articulação entre docentes de diferentes áreas e o desenvolvimento de atividades integradas nas escolas parceiras para a promoção da formação interdisciplinar, propostos pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, deixam de ser contemplados. Como já discutimos, tal como a socialização dos trabalhos com a comunidade escolar, a integração das atividades e a formação interdisciplinar dentro das escolas não depende exclusivamente da ação da universidade - no papel dos coordenadores, colaboradores e bolsistas de iniciação à docência -, tampouco unicamente da escola - no papel dos professores supervisores e demais profissionais -, mas de ações articuladas e intencionais entre ambas as esferas, voltadas aos objetivos comuns de formação propostos pelo PIBID. Entretanto, como aponta Tancredi (2013), além de ações coletivas, o trabalho interdisciplinar depende, igualmente, de tempo para que os profissionais envolvidos desenvolvam uma postura holística no que se refere à produção do conhecimento. E, considerando as dificuldades de se desenvolver tal postura devido ao próprio formato de currículo disciplinar presente nas escolas, o PIBID pode constituir-se como um importante instrumento de construção de uma atuação global entre os professores e também entre eles e os bolsistas de iniciação à docência e professores

universitários, tendo em vista a superação da fragmentação do conhecimento presente tanto nas escolas quanto nas próprias instituições de ensino superior.

4.3.4. O PIBID e a questão que envolve a melhoria da qualidade da educação básica

Como já discutimos, interesse, vontade e comprometimento dos envolvidos no PIBID são primordiais para o seu desenvolvimento e valorização e também para a realização de um trabalho interdisciplinar e integrador. Todavia, é muito importante ressaltar que tais aspectos não são capazes, por si só, de favorecer o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, tampouco a participação dos professores das escolas parceiras (supervisores e demais professores) nas atividades realizadas pelo PIBID e sua utilização na prática de sala de aula, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica, um dos objetivos apontados pelo Programa e discutidos pelos participantes deste estudo.

Sobre esse aspecto, a análise das narrativas apresentadas pelos participantes nos permite observar diferentes posicionamentos a respeito da influência do PIBID na aprendizagem dos alunos da educação básica e também na questão que envolve a melhoria da qualidade da educação básica. Segundo os bolsistas de iniciação à docência, as intervenções realizadas com os estudantes da educação básica e, na maioria dos casos, avaliadas e analisadas por eles ou pelos supervisores, têm influenciado positivamente em sua participação e na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o que vai ao encontro dos dados obtidos também em nível nacional pelo estudo realizado por Gatti et al. (2014) sobre o PIBID.

Da mesma forma, para os participantes entrevistados em nosso estudo, a presença dos alunos bolsistas em sala de aula favorece uma atuação mais individualizada sobre as dúvidas apresentadas pelos estudantes. De acordo com os professores supervisores entrevistados, o Programa tem também contribuído para o aumento do interesse dos estudantes e para a realização de atividades dinâmicas e diferenciadas dentro e fora de sala de aula:

Na periferia a coisa é mais complicada, ela é bem mais... os alunos tem problema social, então eles vêm para a aula muitas vezes eles não aprendem não porque ele não quer, ele vem para aula, mas é bom, o pai brigou a noite inteira, estava todo mundo bêbado, aquela coisa toda, então ele não vê a hora de chegar de ir para a escola para se livrar daquela situação. Então é coisa assim constante no dia a dia, no dia a dia deles. Isso

acaba dificultando o aprendizado. Mas eu sei que essas doses aí de motivação isso funciona, [...] depois da intervenção dos pibidianos os alunos do colégio vem com as atividades prontas e vem cheios de outras perguntas, porque daí eles comentam com os pais, os pais perguntam isso, estimula. [...] Claro, e acaba me motivando também porque daí eu vou, procuro para que eu possa dar uma resposta para os alunos também. Mas a periferia você vê os dois extremos. (AS, grifos nossos)

[...] a principal contribuição que eu vejo do PIBID para os alunos da escola é motivação, e desperta nele o interesse em buscar algo mais. Além da contextualização, da interdisciplinaridade, eles começam a fazer junção com outras disciplinas e sem ter aquela interdisciplinaridade forçada que a gente tinha no início dos anos 90, final dos anos 90 por aí, você forçava a tal da interdisciplinaridade, agora não, os alunos mesmos já, “ah professor, isso aqui também dá para usar lá em biologia”, que estava dentro do gráfico... (AS, grifos nossos)

E fora que você consegue fazer atividades diferenciadas, porque você tem um apoio, uma retaguarda ali, quer dizer, você sozinha na sala, com 30 alunos, você não consegue chegar em todos e explicar. E você tem lá 3, 4 estagiários, eles ajudam você e você consegue chegar a todos, vamos dizer, para tirar a dúvida. [...] E com vários ali tirando dúvida, ele mesmo, sabe, cria coragem, por quê? Porque está ali no meio do grupinho ali, explica para um, explica... (BS, grifos nossos)

É interessante observar nos relatos o papel do PIBID não apenas na formação dos estudantes da licenciatura mas, igualmente, na formação e na prática dos professores da educação básica e nas atividades desenvolvidas com seus alunos. Entretanto, o último depoimento nos mostra que a maioria das atividades e intervenções realizadas no âmbito do PIBID nas escolas tem sido possíveis apenas devido à presença dos bolsistas de iniciação à docência. O fato de os professores contarem com tais bolsistas em suas aulas favorece, por exemplo, a realização de atividades práticas e de laboratório com os estudantes, o que, de outro modo, se tornaria inviável, dadas as condições objetivas em que estes profissionais se encontram submetidos para o desenvolvimento do processo de ensino. Esse e outros aspectos que dificultam a realização e o aproveitamento dessas e de outras atividades pelos supervisores e demais professores nas turmas e escolas em que lecionam podem também ser observados nos relatos que se seguem:

É a gente tentar quebrar a maneira, tentar interferir em como o professor se comporta em sala de aula, a gente levando as nossas atividades lá e começa a implementar eles por conta própria em turma e isso é difícil, porque daí ele não tem tempo pra ocupar, ele mal tem tempo pra preparar a aula. Ele tem 40 horas semanais pra dar aula pra 3 colégios, então. Imagina, se o Governo já não dá quase dinheiro pro PIBID, daí muitos alunos tem tirado do bolso deles pra poder fazer atividade, imagina o professor sozinho. E a gente tem tempo pra preparar a intervenção. E o professor? Ele não tem... (AB, grifos nossos)

Não é que ele [professor supervisor] não faz, ele não tem condições, não é dado condições. Como é que o professor vai trabalhar todo aquele conteúdo com duas ou três horas de aula por semana? (ACA, grifos nossos)

[...] a oficina mesmo, a gente tinha programado ela pra seis aulas e acabou que a gente deu duas, daí no final das duas primeiras aulas a professora falou assim "ah, semana que vem mais uma vocês terminam, não é?" Daí acabou foi mais duas, não foi mais uma só, mais duas. Aí acabou que a gente usou quatro aulas e acabou que a gente não aplicou todas as atividades que a gente tinha planejado, porque não deu tempo, porque a carga horária dos professores, querendo ou não eles tem o conteúdo que eles precisam cumprir, então eu vejo o tempo é um obstáculo grande pra gente. (AD, grifos nossos)

Trinta, trinta e cinco alunos. Mesmo que experimental você coloca trinta e cinco, para você não é trinta e cinco alunos de faculdade, que dá o roteiro e eles vão seguir. Pelo menos pode dar montado. Como que faz com eles? [...] Não dá. O ensino médio eles são muito verdes nesse sentido. Não dá, mas eu gostaria de fazer. [...] experimentos que envolvem eletricidade eu não faria, sozinho não dá. E a gente não tem um laboratorista... Tem muitas limitações. [...] E você vê a mudança de ideias, vem as possibilidades, vem e você vê que daria para fazer. Mas aí a gente tem muitas limitações. (AS, grifos nossos)

Ah, [o que dificulta é] o excesso de horas, o tempo. Às vezes a gente faz, sabe, alguma coisa, os slides, mas assim, esse tipo de atividade eu sou bem sincera, eu não tenho tempo pra fazer. Eu tenho 7 lá em cima, 9, 10, 11 turmas... fica difícil... (DS, grifos nossos)

O mesmo pode ser observado no relato de uma das bolsistas de iniciação à docência que também atua como professora substituta na rede estadual de ensino:

[...] eu tenho uma turma com 39 alunos, tenho outra turma com 37 e tenho uma com 33. Então, são muitos alunos, as minhas turmas são muito cheias. Então, o tempo que eu gasto pra fazer o grupo, pra isso, é muito tempo e acabo não dando conta. E é uma professora só, entendeu? No caso da professora [supervisora], é legal a gente fazer porque são cinco alunos [bolsistas de iniciação à docência] dentro da sala ajudando ela. Agora, eu só com 39 alunos, eu fui tentar, eu saí quase rouca porque aqui tem um grupinho e eles já querem conversar, daí você tem que ficar andando. [...] eu queria levar eles pro Laboratório, mas eu fiquei pensando bem, eu vi que não ia funcionar, 39 alunos, nem no Laboratório não cabia todos ali. Aí você acaba não conseguindo ter domínio da turma. Aí, você não vai..., em vez de ser alguma coisa produtiva, não vai ser. Então, eu procurava é... teve um dia que eu levei material, daí, com uma sala cheia, você leva algum material. Só isso. [...]. (DB, grifos nossos)

Assim, podemos observar que, apesar de favorecer a realização de novas e diferentes atividades nas escolas parceiras, o PIBID não tem condições de contribuir, por si só, para a melhoria da qualidade da educação básica, como proposto pela Portaria no. 96/2013. Como já discutimos, há uma forte tendência em se pensar que uma intervenção na formação do professor pode resultar em sucesso escolar. Todavia, o sucesso ou fracasso do processo de

ensino-aprendizagem não dependem única e exclusivamente da formação ou da atuação do professor dentro de sala de aula, mas de diferentes variáveis que atuam direta e indiretamente no desenvolvimento da ação educativa e que esbarram, inevitavelmente, nas condições objetivas de trabalho presentes nas escolas.

De acordo com as narrativas apresentadas pelos participantes, o PIBID contribui para o processo de formação e, em certa medida, favorece a atuação dos bolsistas de iniciação à docência com os estudantes da educação básica de uma maneira mais individualizada. Porém, para esses participantes, tais aspectos não indicam necessariamente uma melhoria na qualidade da educação básica. Segundo relatos, tal melhoria depende de muitos fatores articulados entre si, tais como melhor infraestrutura para as escolas (recursos humanos, materiais, pedagógicos; salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras de esporte, etc.), melhores salários aos professores, planos de carreira mais bem definidos, valorização social do papel desempenhado pelos docentes, envolvimento das famílias no processo de formação dos estudantes, maior responsabilização e investimento na educação por parte do poder público, aumento do número de profissionais da educação nas escolas, definição mais clara e objetiva sobre as funções que devem ser desempenhadas pelos professores – já que, nos últimos anos, os mesmos têm acumulado um excesso de funções e atividades que não necessariamente estão relacionados à docência -, redefinição (ou mesmo definição) dos objetivos educacionais de formação dos estudantes, redução do número de estudantes por turma, ampliação do tempo de planejamento das atividades pedagógicas, alocação dos professores em uma única escola sede, fim da política de progressão continuada e de aprovação por Conselho de Classe (que, segundo os participantes, desmotiva estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem), entre outros aspectos.

Koga (2010), em um trabalho que discute sobre docência e meritocracia, afirma que as políticas de formação de professores tem se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação. Um determinado tipo de distinção está sendo proclamado, por exemplo, pelo MEC com o programa “Prêmio Professor do Brasil”, o qual confere mérito aos professores, colocando-os como principais agentes na melhoria da qualidade da educação, aqueles que encontram soluções e superam em muitos casos as escolas precárias, o pouco material didático, a condição dos alunos excluídos de acesso a bens culturais. Nessa perspectiva, o professor é considerado a chave, aquele que

resolve tudo independente das condições materiais e sociais em que se dá seu trabalho, sendo, portanto, premiados como “professores modelares” ou, como o próprio nome do Programa sugere, “professores do Brasil”. Com isso, o Ministério reafirma a centralidade na figura do professor, reforçando sua e individualização para com o sucesso ou insucesso nas escolas.

Como já discutimos, colocar sobre o professor e sobre sua formação toda ou grande parte da responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do ensino significa desconsiderar as condições objetivas de trabalho e de carreira as quais ele se encontra submetido, bem como as atuais condições materiais das escolas públicas de educação básica. A responsabilidade sobre a educação pública, gratuita e de qualidade compete ao Estado, o qual tem historicamente se desresponsabilizado pela sua valorização e manutenção por meio de ações desregulamentadoras, elitistas e privatistas. O discurso da qualidade total, defendido pelas políticas públicas, tem se articulado às ideias de eficiência e eficácia, próprias de um modelo socioeconômico que visa formar o maior número de pessoas no menor tempo e com o menor gasto possível. Conforme Shiroma et al. (2007), a alegada preocupação do Estado com a qualidade do ensino público tem se esbarado em suas próprias estratégias políticas, as quais recomendam, entre tantos outros aspectos, o aumento do número de alunos por professor pagando à categoria salários indignos e reclamando dela novas qualificações e competências que sugerem apenas gratificações por desempenho.

A ideia de qualidade da educação básica articulada à valorização e às condições de trabalho docente também pode ser identificada nas narrativas de dois dos coordenadores de área entrevistados:

A contribuição que nós damos ela é pequena. A contribuição para a melhoria da educação básica viria com uma boa política de valorização da carreira e do magistério. O que nós fazemos, o que o PIBID faz é colocar a universidade em contato com a escola, os bolsistas, os alunos em contato com a escola, mostrar a realidade para eles, tentar trazer para eles uma melhora na qualidade, na formação dos bolsistas, e muito pontualmente, um incentivo, uma motivação muito pontual, para um grupo pequeno de alunos numa escola que, colocando isso no cenário nacional, não é nada. Então, eu acredito assim, contribui para a melhora do ensino básico? Não, o que melhoraria seria uma política de valorização do magistério. Está ajudando sim na formação dos alunos, na prática de alguns poucos professores supervisores, e é claro, na motivação, no interesse de alguns poucos alunos que tem esses bolsistas na sua sala de aula. Mas numa contribuição global, geral, não tem como. Eu não vejo isso acontecer. (ACA, grifos nossos)

Acho que as atividades do PIBID contribuem muito mais pra formação e nem tanto pra educação básica no momento. Agora se a gente pensar há longo prazo, certamente essa formação vai se reverter em qualidade na educação básica, mas, além disso, há

necessidade de outros investimentos, não só investimento na formação do professor. Não é só a questão pedagógica que está aqui implicada. São questões contextuais, são questões sistêmicas, são questões políticas, enfim muito mais. (CCA, grifos nossos)

De acordo com essa última coordenadora, não se deve depositar toda a responsabilidade sobre a qualidade da educação básica em um único projeto de formação. Para ela, o PIBID contribui muito para a formação dos licenciandos, futuros professores, os quais, pela observação e pela ação, podem articular o que aprendem na universidade com o que vivenciam em sala de aula por meio de uma leitura crítica do contexto escolar. Da mesma forma, o Programa pode contribuir, em certa medida, para a formação dos alunos da educação básica, uma vez que os bolsistas têm condições de lhes oferecer maior atenção por meio de um trabalho mais individualizado em sala de aula ou de atividades em contra turno que atendam as necessidades de cada grupo. Todavia, a coordenadora completa afirmando que o professor da educação básica não possui as condições necessárias para desenvolver esse mesmo trabalho individualizado:

[...] Mas o PIBID não vai resolver tudo não. Eu acho que há uma necessidade de uma reorganização, não sei quando poderemos fazer, mas de todo o sistema educacional básico, então, aulas que haja que pudesse ter assim, como é que a gente chama? Tempo integral de aulas, tempo integral, mais professores, menos alunos em sala. Porque a sociedade está muito fragilizada e eles trazem muitas sequelas da sociedade fragilizada. E a escola não consegue dar conta. Então, com final os 35 alunos numa sala de aula, com ambiente estressante, isso é contribuir com que a sociedade fique ainda mais fragilizada. Então, há o Bullying, há a falta de aprendizagem, a aprendizagem que não acontece. Há aquele passar do tempo, estou aqui segurando esses alunos pra eles não irem pra rua. Mas o que está acontecendo aqui em termos de formação, do aprendizado? Então são muitos, é muita coisa. Eu acho que o PIBID não vai dar conta disso aí, precisa outros olhares, atendimentos em outros setores também. Mas eu acredito também que por outro lado que para a formação dos nossos alunos ela é importante. Acho que é uma experiência fabulosa, única. Outras questões do contexto escolar é a parte de precisaríamos ter psicólogos nas escolas, mais pedagogos, um trabalho diferente com pedagogos e professores. As salas de aulas mais aparelhadas, com laboratórios, biblioteca é tanta coisa que podia ser diferente e colocar a responsabilidade no colégio pra poder assim... Acho que não. (CCA, grifos nossos)

O mesmo pode ser observado em um dos documentos que relatam a síntese dos principais aspectos discutidos em uma reunião de grupo do II Fórum de Áreas do PIBID do Paraná, ocorrido no ano de 2013. De acordo com dados apresentados pelo documento, os professores (coordenadores e supervisores) estavam muito mais preocupados em discutir sobre as questões relacionadas à valorização e às condições de trabalho docente nas escolas – salário, plano de carreira, horas-atividade, entre outros – do que sobre o papel do PIBID na formação e na atuação dos envolvidos e no processo de ensino-aprendizagem. De fato, não

parece coerente discutir sobre os impactos do PIBID na formação dos bolsistas e na melhoria da qualidade da educação básica sem levar em consideração as diferentes variáveis que interferem diretamente nesse processo. Para os supervisores participantes do Fórum, a ausência de melhores condições de trabalho e de carreira docente, bem como os atuais mecanismos e estratégias políticas para o desenvolvimento do processo educativo, não só prejudicam a escolha dos estudantes pela profissão mas, igualmente, a qualidade da educação oferecida nas escolas. A superação de tais aspectos, porém, fogem à responsabilidade de um programa de formação.

Essa mesma ideia pode ser observada nas narrativas apresentadas pelos participantes deste estudo. A partir dos relatos, vemos que a melhoria da qualidade da educação básica, apresentada como uma das finalidades do PIBID, depende muito mais de uma política global de reestruturação da educação básica, de seus objetivos de formação, de suas condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente e da valorização social e financeira desse trabalho do que de programas de formação docente que visem apenas apresentar inovações técnicas e metodológicas ao processo de ensino-aprendizagem. Tal aspecto parece ser objeto de preocupação de alguns professores que coordenam e que colaboram com a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Segundo uma das professoras colaboradoras entrevistadas, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do subprojeto não têm favorecido uma compreensão crítica e global dos estudantes sobre as reais contribuições dessas atividades para as escolas parceiras e, igualmente, para sua própria formação:

[é preciso] fazer os alunos refletirem e pensarem sobre aquilo que eles estão propondo. Eu vejo muito assim o jogo pelo jogo, a oficina pela oficina, o experimento pelo experimento, o kit pelo kit, então assim, uma coisa que o [coordenador de área] relatou: “ah, foi comprado um monte de material pra montar os kits de experimento e o material está vencendo e ninguém fez nada”. Por que ninguém fez nada? Será que é simplesmente montar o kitzinho e levar, ou será que a gente tem que formar, preparar e fazer o aluno pensar e refletir sobre aquilo que ele vai fazer lá na escola? Não é produzir por produzir. Assim, algumas coisas estão mudando, tem melhorado, mas ainda está muito nesse tecnicismo, sabe, no fazer pelo fazer. Fala-se muito “nós temos que fazer alguma coisa, então vamos fazer jogos, vamos fazer experimentos”, mas se você questionar “mas por que você está fazendo o jogo, por que você está fazendo o experimento, por que vocês criaram o blog?” Se você apertar um pouquinho, eles não sabem... Eu acho que é essa discussão que está faltando, e quem sabe é a falta dela que tem desmotivado alguns alunos e feito eles desistirem do programa. Então, às vezes um estágio em laboratório, um estágio tecnológico é muito mais interessante do que ficar no PIBID. Então o PIBID é “uma forma de eu ganhar dinheiro, uma bolsa que eu preciso pra me sustentar no mês”, mas até que ponto isso tem contribuído pra formação deles? São poucos o que a gente percebe que correm atrás, que vem, que procuram a gente e diz

“professora, me dá uma dica sobre isso...” E eu não condeno o coordenador, o supervisor, talvez eles não tenham essa formação. (BC, grifos nossos)

Como já discutimos, o contato dos estudantes da licenciatura com a prática escolar não deve servir exclusivamente para a “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010b, p. 03; BRASIL, 2013b, s/p), como propõe a Portaria 260/2010 e a Portaria 096/2013 que regulamentava e regulamenta o PIBID, respectivamente. Reduzir os problemas educacionais a métodos e técnicas significa considerar a educação e a formação docente como processos alheios ao sistema e aos determinantes políticos e sociais que as constituem. Toda e qualquer formação e atuação pedagógica necessita ser compreendida dentro de um contexto sócio-político-econômico mais amplo, a fim de que os envolvidos, numa análise questionadora, compreendam que os fins educacionais estão vinculados a fins sociais. Quando essa relação dialética entre educação e sociedade não é compreendida, os sujeitos tornam-se alienados de seu próprio trabalho e vítimas de “modismos pedagógicos”.

Nóvoa (2000), analisando as tendências nos estudos sobre profissão docente, identifica a existência de uma literatura que reduz a mesma a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. Todavia, para o autor, essa vertente levada ao extremo acaba por atribuir demasiado peso à formação como elemento central do processo educativo. Pereira e Peixoto (2009), ao discutirem sobre a formação e o trabalho docente na sociedade atual, também argumentam que o foco das políticas na formação dos professores e no conseqüente discurso sobre suas habilidades e competências tem sido o “golpe de mestre” para o controle, a alienação e a conformação de seu trabalho ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista. Tal concepção, segundo as autoras, conforma a formação às atividades cujas explicações são elas mesmas e a submete ao campo do senso comum e do individualismo empírico, afastando-a de uma visão que se reporte à crítica sobre as condições concretas em que se realiza o trabalho docente.

O mesmo ocorre quando políticas e programas de formação docente visam à elaboração de estratégias que objetivem a melhoria do aproveitamento dos estudantes da educação básica em avaliações externas, assumindo, assim, a lógica produtivista e mercadológica que se impõe à educação e à “política dos resultados”. E esta também parece ser uma das preocupações das Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013 que regulamentava e

regulamenta o PIBID, respectivamente (BRASIL, 2010b; 2013), segundo as quais é recomendável que as IES desenvolvam as atividades do Projeto em escolas que tenham obtido o Ideb abaixo da média nacional e também naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação desse índice.

De acordo com Freitas (2007), as políticas atuais tem incentivado a premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, tendo em vista estabelecer um maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente e adequá-los às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais. E tais descritores parecem ser a preocupação de uma das professoras supervisoras entrevistadas neste estudo, a qual elaborou um projeto que tem por objetivo principal elevar o Ideb da escola em que trabalha. Com base nessa ideia, o subprojeto PIBID na qual está vinculada como supervisora tem desenvolvido no contra turno escolar oficinas que reforçam alguns dos conteúdos presentes nos descritores da Prova Brasil⁶¹, nos quais, segundo dados, os estudantes apresentam maior dificuldade:

*[...] a gente vai começar a trabalhar com eles a Oficina Prova Brasil, que vai ser tipo um cursinho pra **preparar eles pra Prova Brasil**. Vai ser, tipo assim, alguns conteúdos, eles já conhecem. Então, os conteúdos que eles já conhecem, a gente só vai dar uma revisada e aplicar os exercícios, **tirando as dúvidas com eles**. **Alguns conteúdos que eles ainda não viram, a gente vai aplicar o conteúdo e vamos aplicar, depois, o exercício**. Só que a gente tem que ir preparado pra qualquer tipo de conteúdo, porque se acontecer da gente levar o exercício, embora a professora já explicou, sempre acontece daquele aluno falar, “a gente não viu isso, a gente não lembra isso.” Então, a gente vai ter que dar uma revisada pra poder aplicar o exercício. A gente vai estar dentro da sala de aula orientando eles nessas listas de exercício. Que nem hoje mesmo, que a gente estava escolhendo, selecionando. A gente fez as listas, mandou pro professor coordenador. Ele jogou no slide e começou, junto com todo mundo aqui, ver qual exercício seria legal, “esse aqui não é legal, esse aqui seria interessante por causa disso, vai olhando o que seria melhor, qual era o objetivo principal ali pra poder selecionar os exercícios”. (DB, grifos nossos)*

⁶¹ Conhecida também como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), constitui-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>; <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em 17 de julho de 2014.

[...] a professora até trouxe um gráfico que ela fez esses dias [sobre o índice de rendimento dos alunos na Prova Brasil]. Ela foi pra um evento aí, eu não sei direito, mas é o que eu entendi. Ela foi pra um evento onde falava sobre a Prova Brasil e ela trouxe alguns dados que foram levantados lá sobre o Índice de cada, que tem a matriz da Prova Brasil. Daí, tipo, de cada conteúdo, tantos por cento acertaram. Então, a gente está trabalhando em cima dessas dificuldades e da preparação deles mesmos, não só pra Prova Brasil, mas pra eles adquirirem o conhecimento. Então, assim, se é pra aumentar o Índice, eu não posso te afirmar se é bem pra isso, mas, pelo que eu entendi, talvez seja, porque se ela trouxe os dados. Mas, pelo que eu entendi, eu mesmo estou na minha cabeça que é pra preparação, pra preparar eles, inclusive, nas dificuldades deles [...] Porque eles nunca tiveram essa Prova. Seria alguma coisa então pra preparar, pra eles saberem mais ou menos uma noção do que cai? É, mas eu acho que está indo mesmo é nisso mesmo, na dificuldade e baseado nos dados. Então mais em cima disso. (DB, grifos nossos)

A partir dos relatos, podemos observar que algumas das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, apesar de terem como preocupação a aprendizagem dos alunos da educação básica, têm enfatizado estratégias de melhoria do desempenho desses estudantes em avaliações nacionais externas. A mesma ideia pode ser observada no texto do subprojeto C, segundo o qual as atividades realizadas no âmbito do PIBID também deverão contribuir para a elevação do Ideb da escola parceira (Texto do Subprojeto C, 2011). Com isso, não apenas a atuação do professor passa a se submeter a modelos padronizados e diretivos de avaliação mas, igualmente, a formação dos futuros professores, os quais passam a incorporar tais modelos para a compreensão da prática profissional. Para um dos professores colaboradores entrevistados, por mais que esse tipo de atividade possa, de alguma forma, trazer algum benefício à aprendizagem dos alunos, configura-se como uma espécie de treinamento:

[...] estão fazendo as oficinas pra Prova Brasil, na verdade eles estão fazendo tipo um cursinho pros caras irem bem na Provinha Brasil... a gente sabe que cursinho dá resultado, apesar de ser meio, é, do ponto de vista pedagógico errôneo, mas funciona, desde que queiram... então acho que vai dar certo sim. E aí eu não vejo isso como, “melhorou a aprendizagem”, o que vai acontecer é que vai melhorar o índice, uma coisa externa lá que o governo fica buscando. Eu não concordo muito com isso. Eu sou bem contrário a essa ideia de criar um, sei lá como é que fala, não sei como dizer, um treinamento ou é, estipular metas, é complicado, cada colégio é um colégio, cada sala é uma sala, cada aluno é um aluno. Tem que buscar melhoria, mas não ficar fomentando essa comparação desumana que eu acho que existe. É bem complicado. (DC, grifos nossos)

De fato, tais estratégias induzem, na grande maioria dos casos, um pensamento ilusório: o de que o aumento do índice de aproveitamento dos estudantes nas avaliações nacionais resulta em melhoria da qualidade da educação. Segundo dados do sítio eletrônico do

MEC⁶², o Ideb toma para os cálculos de desempenho das escolas o número de alunos que a mesma consegue manter estudando com bom aproveitamento, sem reprovações. Ou seja, para que possam obter um bom índice de desempenho na avaliação – já que o repasse de verbas orçamentárias públicas ocorre em conformidade com o índice de desempenho nas avaliações nacionais –, as escolas muitas vezes são obrigadas a lançar mão de estratégias que, para além de resolver o problema, o mascara e, em muitas situações, o agrava. Dentre elas estão aquelas sugeridas pelas próprias diretrizes e sistemas educacionais, tais como o modelo de progressão continuada ou, em algumas situações, a aprovação por conselho de classe. Com ela, os estudantes não são reprovados e, em contra partida, a escola tem seus índices de reprovação e evasão diminuídos. Aliadas a isso estão as pressões exercidas sobre os professores para que os estudantes apresentem bons desempenhos nas avaliações internas. Ou seja, a qualidade, neste caso, passa a ser compreendida como “igualdade de oportunidade” no acesso e permanência ao sistema, mas uma permanência traduzida em números de alunos matriculados e não reprovados, e não necessariamente em “igualdade de condições” para o acesso ao conhecimento sistematizado.

De acordo com Gatti et al. (2011), os estados e municípios, diretamente responsáveis pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação básica, tem sido incisivamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo, assim, a uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade. Para a autora:

Mais do que o Saeb, a criação da Prova Brasil, em alguma medida, e, sobretudo, a instituição do Ideb têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no âmbito nacional e nas políticas e nas práticas docentes. Se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do Saeb. Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais

⁶² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em 17 de julho de 2014.

flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente (GATTI et al., 2011, p. 41).

Trata-se, pois, de uma política que diminui os índices de evasão e repetência nas escolas, mas que não consegue incluir efetivamente todas as crianças e jovens na educação básica. Para Zeichner (2013), tal política tem contribuído unicamente para reforçar a dualidade escolar e aumentar o abismo entre a educação crítica e a formação artificial dos estudantes da educação pública.

Nessa mesma direção, Libâneo et al. (2009) argumentam que a avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos tem comprovado, na concepção das políticas educacionais, a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas. Tal entendimento, porém, induz apenas o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e a competição entre as escolas, traduzindo, conforme Gatti et al. (2009), a melhoria da qualidade da educação apenas na capacidade de as instituições escolares alcançarem um bom resultado na pontuação do Ideb. Aliás, segundo esses autores, são esses os princípios que regem a concepção de qualidade total: acesso, eficiência, concorrência, racionalização e produtividade. Com isso, a política da seletividade consagrada toma forma e conteúdo, transformando a escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais.

Considerando os prejuízos dessa concepção equivocada de qualidade educacional para as escolas e, especialmente, para a formação dos estudantes da educação básica, não parece coerente projetá-la, também, no processo de formação inicial para a docência, tornando-a um dos objetivos a serem alcançados pelos futuros professores. Ao contrário, é preciso torná-la elemento de análise, de crítica e de problematização, seja aos professores experientes, seja àqueles que ainda se encontram em processo de formação inicial. Concordamos com Freitas (2007) quando defende que a análise da realidade da escola em suas relações com a sociedade, bem como a reflexão sobre as condições objetivas para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico, devem se sobrepor às atuais determinações colocadas pelas políticas de melhoria da qualidade da escola pública, as quais se encontram centradas unicamente na avaliação do rendimento dos alunos, como o Ideb. Nessa perspectiva, o estudo das concepções, fins e objetivos, conteúdos, metodologias e práticas da educação, diante dos novos desafios para a organização dos tempos e espaços da escola e do trabalho pedagógico com os alunos, devem ganhar centralidade no processo de formação docente.

4.4. O PIBID e as condições materiais para o seu desenvolvimento

De acordo com as Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013 que regulamentava e regulamenta o PIBID, respectivamente, o apoio da CAPES ao programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto⁶³ e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades, de acordo com a disponibilidade orçamentária e regulamentação da CAPES. Atualmente, as normas para o repasse desses recursos têm como base a Lei no. 4.320 de 17 de março de 1964, a Lei no. 8.666, de 21 de junho de 1993, a Portaria STN no. 448 de 13 de setembro de 2002, a Portaria Interministerial no. 163, de 04 de maio de 2001, Portaria CAPES no. 96 de 18 de julho de 2013, o Manual Técnico de Orçamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, edição 2012, e o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público, edição 2013.

Para o recebimento de recursos – além do valor das bolsas -, os projetos devem elaborar anualmente um plano de trabalho. De acordo com o Manual de Orientações para a Execução de Despesas da CAPES (BRASIL, 2014c), o valor disponibilizado para o projeto é calculado com base no número de bolsas de iniciação à docência aprovado pelo edital de seleção. Antes dessa regulamentação de 2014, o recurso disponibilizado aos projetos também era baseado no número de bolsas de iniciação à docência. De acordo com o coordenador institucional do PIBID da UTFPR, a CAPES disponibilizava e continua disponibilizando ao PIBID R\$ 750,00 por aluno bolsista cadastrado no Sistema Integrado CAPES (SiCapes).

Assim, considerando o disposto no regulamento do PIBID no que se refere ao seu financiamento, cumpre-nos analisar se e como os recursos e as condições que são oferecidas para o desenvolvimento das atividades e objetivos do Programa têm favorecido a formação docente proposta.

4.4.1. Os recursos financeiros para a aquisição de materiais

⁶³ Valor das bolsas: Bolsista de iniciação à docência - R\$ 400,00; Supervisor - R\$765,00; Coordenador de área - Valor: R\$1.400,00; Coordenador de área de gestão de processos educacionais - R\$1.400,00; Coordenador institucional: R\$1.500,00. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespid>>. Acesso em 15/05/2014.

Quando questionados sobre os recursos repassados ao Programa serem ou não suficientes para o desenvolvimento das atividades propostas e para o alcance de seus objetivos, três dos professores coordenadores relataram não serem suficientes para a compra de materiais, especialmente materiais permanentes, os quais, de acordo com as normas da CAPES, não podem ser adquiridos com os recursos do PIBID. Para uma das professoras coordenadoras de área e para a colaboradora do mesmo subprojeto, a CAPES deveria permitir a compra de livros para o desenvolvimento das atividades na universidade e na escola, bem como a assinatura de revistas da área de educação. Para esta professora,

[...] a bolsa que vem pra eles já seria para que eles pudessem adquirir alguns materiais, no entanto a realidade é dura pra esses alunos e eles acabam usando essa bolsa pra vivência deles, pra sobrevivência. Então, acho que nessa questão de repasse de recursos essas especificidades devem ser atendidas, devem ser olhadas. É minha opinião assim. (CCA, grifos nossos)

Esse é também um dos aspectos defendidos por outro coordenador de área entrevistado:

Eu acho que seria interessante se ele pudesse disponibilizar parte do recurso pra compra de livros e ele não possibilita isso. E aí a gente fica às vezes amarrado porque a biblioteca não tem o livro que a gente quer, a direção, de repente, não tem a verba pra comprar o livro e o PIBID poderia adiantar comprando alguns livros que seriam essenciais para o grupo. (DCA, grifos nossos)

De acordo com as Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, além do recurso destinado ao pagamento de bolsa de coordenação institucional, coordenação de área de gestão de processos educacionais, coordenação de área, supervisão e de iniciação à docência, os itens financiáveis do PIBID limitam-se, quase que exclusivamente, a verba de custeio, dividida em rubricas e destinada exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, com valor definido em cada Edital e condicionado às disponibilidades orçamentárias da CAPES. Dentro das despesas permitidas no PIBID estão: material de consumo⁶⁴ -; diárias - despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009 -; passagens e despesas com

⁶⁴ Aquele que, em razão de seu uso corrente e da definição da Lei n. 4.320/64, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos (Portaria 448, de 13 de setembro de 2002; DOU de 17.9.2002. Disponível em: <http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port_448_2002.pdf>. Acesso em: 29/09/2014).

locomoção; serviços de terceiros – pessoa física ou jurídica, mediante nota fiscal detalhada -; participação em eventos⁶⁵ (BRASIL, 2010b; 2013).

Em conformidade com a Portaria no. 260/2010, o recurso de capital destinado à aquisição de equipamentos poderia ser repassado pela CAPES aos projetos institucionais mediante disponibilidade orçamentária e financeira. A partir de 2013, com a aprovação da Portaria no. 96/2013, alguns itens de capital passaram a ser financiáveis pela CAPES ao PIBID, tais como coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica, equipamentos de processamento de dados, equipamentos para áudio, vídeo e foto e outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas (BRASIL, 2010b; 2013).

Assim, vemos que, de fato, o projeto institucional e os subprojetos a ele vinculados que foram analisados neste estudo não contavam, até dezembro de 2013, com recursos de capital para a compra de materiais permanentes como, por exemplo, livros. De acordo com o coordenador institucional entrevistado, cerca de 95% dos recursos destinados ao Programa no período de referência⁶⁶ foram de custeio e, para a compra de materiais permanentes (recurso de capital), a CAPES lançou um edital complementar no valor de oito mil reais. Todavia, segundo o coordenador, este valor não foi suficiente para a compra de todos os materiais permanentes que os diferentes subprojetos, dadas as suas particularidades, demandavam. Segundo dados da entrevista, foi então realizado um acordo entre os coordenadores para a aquisição de materiais que fossem de uso geral de cada subprojeto, como é possível de ser observado no relato que se segue:

*Então eram duas rubricas diferentes, mas você veja, a gente tinha R\$150.000,00 de custeio e **R\$8.000,00 pra permanente**. Então realmente elas têm razão, a gente não tem dinheiro pra comprar livro [...]. E daí o que, que foi feito com o capital que saiu? Foi feito um acordo de equipar o PIBID com algumas coisas que fosse geral pros subprojetos. Então foi feito compra de, todas as unidades participantes receberam, foi feito uma reunião com os coordenadores primeiro, a gente consultou, e discutiu e viu o que, que cada unidade queria, por exemplo, o que, que Pato Branco precisa. Entende? E a maior demanda que surgiu ali foi gravadores, como esse que você está usando pra*

⁶⁵ A Portaria no. 260/2010 previa pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos a licenciandos, Supervisores e Coordenadores pelo período exato de duração do evento, admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento. Já a Portaria no. 96/2013 limita as despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos: I - aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s); II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao PIBID da IES; III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do PIBID realizado na IES.

⁶⁶ Ano de 2013.

*gravar a entrevista, e câmera filmadora. Então a gente, com aquele capital a gente comprou filmadoras e gravadores pra sedes, então Curitiba tem uma, Pato Branco tem outra, Toledo tem outra e assim por diante, e a gente precisa de uma impressora do PIBID também institucional, daí foi feito um acordo com eles, em algumas unidades precisavam de data shows. Você sabe varia muito, por exemplo, Curitiba tem uma oferta muito grande de data show. A gente não precisa de data show aqui. Em compensação, em Medianeira eles não têm nenhum. Então foi feito mais ou menos nessa base. **Então, foi focado só eletro eletrônico nesse caso. E não tinha nem cogitado, pra falar a verdade, na reunião, nessa reunião, -- [trecho não compreendido na gravação] -- PIBID Letras, apesar de que eu sei que é um a demanda deles muito grande, porque eles usam muita fotocópia.** Agora na questão de material de custeio, eu vou defender literalmente e a CAPES, vou limpar a área, pelo seguinte, tem muito dinheiro pra material de expediente, muito dinheiro pra fotocópia. (CI, grifos nossos)*

A partir do relato apresentado, podemos observar que, apesar de existente, o recurso de capital complementar destinado ao projeto institucional analisado no ano de 2013 não foi suficiente para a aquisição dos materiais permanentes que se faziam necessários aos subprojetos a ele vinculados, inclusive àqueles destinados à compra de material bibliográfico que, como é possível de ser observado no relato, não chegou a entrar em discussão.

Assim como os coordenadores de área, as coordenadoras de gestão entrevistadas também defenderam a necessidade de recursos destinados à aquisição de material bibliográfico para o desenvolvimento das atividades do PIBID na universidade e nas escolas:

Eu acho que CAPES poderia [...] reescrever algumas coisas, até naquela parte de gastos, como, por exemplo, a questão livro, tal, por quê? Porque, como o PIBID é muito voltado para a docência, algumas coisas eles tinham que, realmente, repensar, como incluir como material de consumo, em casos especiais. Porque, se não, fica muito limitado mesmo. E, aí, a qualidade do trabalho dos alunos acaba sendo interferida. (CG, grifos nossos)

Agora eu vou falar, por exemplo, de Letras, um dos grandes usos são livros, e não pode comprar livro. E aí acontece muitas vezes o professor, ou fazer compras assim que são legais, mas que acabam não ajudando muito, ou devolvendo o dinheiro. Em algumas áreas, Química, Física, eu sei que tem laboratórios, material, e tal que às vezes os professores fazem um trabalho interessante montando esses experimentos, levando pra escola, coisas que a escola não teria condição de fazer, então acaba usando mais. Mas em algumas áreas não. O grande problema sempre foi gastar o dinheiro. (CG, grifos nossos)

De fato, considerando a natureza dos cursos de Letras (um dos únicos cursos da área de humanidades oferecidos na UTFPR⁶⁷), a aquisição de livros para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao PIBID ou a qualquer outro tipo de projeto torna-se não apenas necessária, mas, antes de tudo, indispensável. E isso não é válido apenas aos cursos da área de

⁶⁷ Na UTFPR, são oferecidos, atualmente, na área de humanidades, apenas os cursos de Letras Português/Inglês e o curso de Educação do Campo.

humanidades, mas também a outras áreas que estão igualmente envolvidas com a formação para a docência. Assim, nestes casos, seria importante que a CAPES, no âmbito dos projetos sob sua responsabilidade, revisasse e incluísse algumas rubricas destinadas a aquisição, entre outros aspectos, de material bibliográfico. Como podemos observar, a Portaria no. 96/2013 (BRASIL, 2013b), atualmente em vigor, inclui, como capital financiável, coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica. Todavia, de acordo com a entrevista complementar realizada com o coordenador institucional do PIBID da UTFPR, o novo projeto institucional de 2014 não conta, até o momento, com recurso de capital disponível.

Dois professores colaboradores de um dos subprojetos analisados também relataram dificuldades na orientação das atividades por ausência de materiais, assim como um dos professores supervisores do mesmo subprojeto. Para este supervisor, a bolsa tem ajudado e contribuído para sua formação, uma vez que, por meio dela, tem a possibilidade de adquirir alguns livros, algo que antes não era possível apenas com seu salário. Todavia, para esse mesmo professor, a demora na liberação de verbas para a compra dos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades na escola tem prejudicado tanto a formação dos alunos da licenciatura quanto o planejamento das atividades propostas:

*As vezes a gente se programa, tem um grupo de experimentação, e também tem de materiais educativos. Então eles elaboram materiais e daí ficam limitados. **E acabou um semestre no ano passado e não liberava o dinheiro para aqui.** “Mas a gente não tem o que fazer. Não liberam, não liberam”. Enfim, **acabou o semestre e não se foi liberado.** Aí parece que, assim, a toque de caixa liberou, mas o semestre já tinha acabado. E aí? Então, assim, demora muito essas coisas. Tudo bem, a gente entende que uma certa burocracia se faz necessária. Eu não sei, isso é alguma coisa que de repente poderia ser mudada, agilizar, ninguém está pedindo R\$2.000,00, tipo assim, **trezentos para comprar alguns equipamentos básicos para que eles façam alguns experimentos porque as escolas não tem nada, não tem um maldito cronômetro.** E aí, a gente vai fazer o que? Aí já fica difícil para qualquer coisa em relação a movimento. Aí esquece. Aí tudo bem, você vai lá e começa a improvisar. Poxa, mas um cronômetro custa o que? Deve custar R\$20,00 um cronômetro de laboratório. Então é coisa que, assim, viabilizasse, agilizasse. Mas eu sei também que isso não depende principalmente da [coordenadora] porque eu acho que ela faz um esforço muito grande como coordenadora para que as coisas aconteçam. **É a burocracia do próprio sistema. Se agilizasse um pouco a burocracia já ajudaria muito.** (AS, grifos nossos)*

A questão burocrática no repasse e aquisição de recursos também é um dos aspectos apontados como limitante por um dos coordenadores de área entrevistados, por dois professores colaboradores e cinco bolsistas de iniciação à docência. E este aspecto parece não

se limitar a um contexto específico. Gatti et al., (2014), em um estudo realizado sobre o PIBID em nível nacional, também apresentam relatos de alguns bolsistas do Programa (especialmente de coordenadores) sobre o problema que envolve os procedimentos burocráticos na liberação e distribuição de verbas ao Programa.

Na perspectiva dos participantes de nosso estudo, deveria haver maior autonomia na gestão dos recursos destinados ao Programa e, para um coordenador de área e dois dos alunos bolsistas, a descentralização dessa gestão, a qual permitisse maior autonomia aos subprojetos e apenas prestações de contas à coordenação institucional. Dessa forma, os coordenadores de área, juntamente com os colaboradores, supervisores e alunos bolsistas, poderiam pensar estratégias para a alocação dos recursos e para a compra dos materiais em seus subprojetos de uma forma mais rápida. Para os professores colaboradores, a desburocratização do processo poderia também permitir que os coordenadores de área utilizassem os recursos para a compra dos materiais necessários à realidade e à natureza de cada subprojeto.

Todavia, a burocratização no processo de repasse dos recursos financeiros no âmbito do setor público não é exclusividade do PIBID, mas parte inerente de qualquer atividade pública que, como tal, requer transparência em sua utilização. E a eficiência desse processo depende, também – mas não somente – da forma como esses recursos são geridos no interior dos programas e projetos. De acordo com o coordenador institucional,

A questão da burocracia do gasto, que eles [coordenadores de área] não entendem, é que assim, é o que eu já falei pra você. A CAPES não manda dinheiro pra eles, ela manda para o projeto geral. Assim como eu sei, eu gesto assim, distribuindo planilhas, eu sei que tem coordenadores institucionais que não gestam assim, gesta bem diferente, entende? E a burocracia é necessária pelo seguinte, primeiro pra gente pode fazer uma lisura e um bom gasto do dinheiro público. Segundo, porque o dinheiro vem no meu CPF. Eu não vou dar um talão pra ele, “oh, gasta do jeito que você quiser”, entendeu? É minha responsabilidade fazer essa boa gestão. Então, e outra coisa que dificulta é que a gente não é, não é todo mundo em Curitiba, certo? [...] Mas a burocracia que eles têm aqui, por exemplo, eles mandam um e-mail com formulário, fazendo pedido de compra, e com os orçamentos. [...] veja bem, eu não preciso, eu não preciso pedir pra ninguém, a análise é direta entre eu e ele [coordenador de área]. Não tem um órgão de finanças da UTFPR pra perguntar, então é bem simplificado o processo. Existem instâncias muito mais burocráticas, muito mais difíceis... [...] qual é o meu principal princípio de gestão pra esse dinheiro? Seguir a regra da CAPES, entende? Seguir o que a CAPES escreve. [...] Tudo eu tenho que verificar e tal, na verdade, o maior trabalho é meu, não é deles, porque eles falam que tem burocracia, a maior burocracia é minha pra ver se o dinheiro está certo. Pra ver se a relação é certa. A mesma coisa das notas, por exemplo, eu tenho que ser muito chato com a nota, a nota tem que sair exatamente com a descrição que eu dei pra eles. Eu mando um formulário pra eles de instruções, pra eles, sabe, “está aqui, faz assim, o cálculo das diárias é assim, tal, tal, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo”. De repente me sai uma nota que não tem nem endereço, está entendendo? Aí eu tenho que pedir pra trocar a nota. Daí claro que existe uma

burocracia em torno disso. Ou vem uma nota com meu CPF errado, eu tenho que recusar a nota. Por isso existe um trabalho que também depende deles, pra tudo sair direito. Isso foi orientado, foi especificado. (CI, grifos nossos)

Como é possível observar, toda e qualquer gestão de recurso público necessita, em certa medida, de processos burocráticos, tendo em vista lisura em seus gastos. E nesse processo, todas as pessoas envolvidas precisam atuar de maneira integrada e em conformidade com as normas e regras estabelecidas. Segundo o coordenador institucional, todo o recurso financeiro destinado pela CAPES ao projeto é destinado a ele e distribuído por ele aos subprojetos de acordo com o número de bolsas de iniciação à docência a eles vinculados, respeitando o valor de R\$ 750,00 por aluno determinado pela Fundação. Segundo dados da entrevista complementar, até o ano de 2013 havia ainda certa liberdade, dadas as proporções, na utilização dos recursos de custeio destinados ao Programa pelos subprojetos. Todavia, a partir de 2014, o detalhamento das rubricas acabou por limitar ainda mais o que é elegível e financiável no que se refere aos gastos que podem ser realizados pelos projetos institucionais.

No que se refere ainda ao repasse de recursos financeiros, uma das coordenadoras de área relatou que nos últimos 18 meses apenas metade dos recursos que estavam previstos para o subprojeto que coordena foram recebidos. O mesmo ocorreu em todos os demais subprojetos que compõem o projeto institucional do PIBID da UTFPR. Conforme dados da entrevista, considerando que novos projetos entrariam em vigor a partir de janeiro de 2014, a CAPES prorrogou a duração dos subprojetos já em andamento em meados de 2013, mas essa prorrogação não veio acompanhada do aumento de verba, o que dificultou ainda mais o processo de aquisição dos materiais. Além disso, inclui-se o fato de que, ao longo deste período, houve a troca de coordenador institucional da UTFPR no sistema da CAPES:

A gente passou um período muito difícil também, que eu entendo os coordenadores de área, que quando foi a transição da [coordenador institucional anterior] pra mim. O dinheiro ficou muito tempo pra ser liberado pra mim, sabe? Uma burocracia muito grande e tal, não sei o que, e daí realmente esse tempo foi crucial, a gente perdeu, não tinha dinheiro, todo mundo “cadê o dinheiro que não foi liberado ainda”. Ele foi liberado, tipo assim, eu entrei em julho e ele foi liberado em dezembro. Então em dezembro a gente já não ia usar, entendeu? O pessoal ficou de julho a dezembro sem ter dinheiro. (CI, grifos nossos)

Com isso, algumas das atividades planejadas nos subprojetos foram prejudicadas e, outras, deixaram de ser realizadas. Além disso, segundo a coordenadora de área entrevistada, as atividades propostas demandavam a compra de equipamentos e de softwares, os quais não

poderiam ser adquiridos, já que, como discutido, o regulamento previa apenas a compra de materiais de consumo. Em sua entrevista, a coordenadora relatou já ter comprado com recursos próprios alguns materiais necessários para o projeto:

*Eu compro material para o PIBID, mas não é suficiente, porque imagina oito grupos atuando, “ah professora, eu preciso comprar”... Uma lista de materiais, para comprar para um grupo, para o outro, para o outro, por exemplo, eu comprei uma filmadora do meu bolso. **Eu comprei um gravador digital do meu bolso, porque é material permanente, e eles não dão material permanente. E ainda quando mandam, mandam 50% do valor. E esticam por mais seis meses o projeto. [...] As bolsas sempre vem, sempre caem como relógio, as bolsas não atrasam. O duro são os recursos, é demorado o repasse, quando vem, vem só metade, 60%, ah é desanimador viu, é desanimador, não é fácil. [...] Eu estou com a verba reduzidíssima. Vê se tem cabimento? Então eles pedem as coisas eu tenho que negar, às vezes eu perco a paciência, eu tiro dinheiro do meu bolso e falo, “oh está aqui vai comprar, compra” eu tiro dinheiro da bolsa que eu recebo, eu pego e invisto no PIBID, agora a bolsa não é para investir no PIBID, é para o meu trabalho, então, mas eu faço isso porque eu não aguento, eu simplesmente não aguento.** (ACA, grifos nossos)*

Tal aspecto pode ser também observado no depoimento de dois dos alunos bolsistas desse mesmo subprojeto:

*O pessoal de experimentação no semestre passado, que eles não podiam fazer nada que o grupo deles, que eles **dependiam de recursos e os recursos não vinham**, eles ficavam um tempão de mãos atadas, eles **tinham todas as ideias do mundo pra fazer e não tinham dinheiro.** (AB, grifos nossos)*

*[...] quando eu entrei, ela [coordenadora de área] entrou como coordenadora, então, ela queria comprar bastante software, ela pensou que isso seria muito mais rápido, então, **a gente trabalhou com o que você teria de graça, na internet, a gente trabalhou o mínimo, porque era mais barato, que não dava dinheiro para conseguir aplicar a atividade, porque se a gente fosse esperar, realmente, para fazer da maneira que é o projeto inicial, a gente não teria feito, não teria aplicado a atividade.** (AB, grifos nossos)*

Segundo outra professora entrevistada, a realização de uma atividade prevista no subprojeto que coordena só foi possível mediante a contrapartida da Universidade, a qual disponibilizou alguns de seus recursos e aparelhos para o desenvolvimento da atividade na escola. A partir das entrevistas foi possível observar que, em alguns casos, a insuficiência ou demora na liberação dos recursos impede também que alguns subprojetos socializem os materiais confeccionados e disponíveis com as escolas participantes. Segundo a coordenadora, foi necessário em algumas situações emprestar seus próprios livros para que os alunos fizessem cópias, já que não havia, até aquele momento, recursos disponíveis para a compra desses materiais. Com isso, não havia também a possibilidade de compartilhar com o

professor supervisor da escola participante do projeto materiais para o desenvolvimento das atividades previstas e também de outras atividades na escola.

Esse também é um dos aspectos apontados como negativo por alguns bolsistas de iniciação à docência e por outra coordenadora e de área entrevistada. De acordo com ela, a ideia do grupo era a de que, sempre que fosse elaborado algum material para intervenção, o mesmo fosse produzido em duplicata, a fim de que um exemplar permanecesse na Escola parceira para que os professores pudessem utilizá-lo em outras situações. No entanto, segundo relato da coordenadora, isso não tem sido possível devido à falta de recursos:

*Pois é, mas acontece que com essa limitação de verba a gente está parando de fazer duplicidade, então só quando o professor pede para a gente deixar a gente faz dobrado, mas quando não pede, a gente não faz porque não tem o dinheiro. **Eu tenho que fazer escolhas no PIBID. Ou eu dou condições de todos os grupos terem as demandas atendidas, ou eu também atendo a escola, então eu fico entre a cruz e a espada para trabalhar.** (ACA, grifos nossos)*

Como podemos observar, especialmente nos relatos dos coordenadores de área, os problemas relacionados à aquisição e alocação dos recursos financeiros para a elaboração de atividades e de materiais delas decorrentes tem dificultado, em certa medida, o atendimento do PIBID a algumas das necessidades de trabalho nas escolas. Certamente, não é objetivo do Programa (tampouco é essa a responsabilidade de um programa de formação) atender as demandas e necessidades materiais e estruturais das escolas parceiras. Todavia, é seu objetivo desenvolver ações e intervenções nesse contexto formativo, bem como contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, como proposto pela Portaria no. 96/2013. Ora, toda ação e intervenção que se proponha para o alcance desses objetivos demandam a produção de alguns materiais e a aquisição de outros para sua realização. Para tanto, porém, são necessários recursos financeiros.

No entanto, alguns aspectos precisam ser esclarecidos a esse respeito. De acordo com o coordenador institucional entrevistado, foram devolvidos no ano de 2013 aproximadamente 32 mil reais a CAPES, resultante de recursos que não foram utilizados por alguns subprojetos:

Que nem aconteceu o ano passado, 2013, aconteceu uma coisa engraçada, o coordenador lá tinha R\$15.000,00 pra gastar, não gastou nada Natália, o ano inteiro, não gastou nada! No final do ano ele, tipo, no final do ano, acabava em dezembro o projeto, 20 de novembro ele me pediu uma compra de R\$12.000,00. Está entendendo? Eu tive que negar a compra, porque eu falei pra ele, “tudo bem, como é que eu vou

justificar pra eles [CAPES] que você vai fazer atividade do PIBID até o final de dezembro agora usando esses R\$12.000,00?” (CI, grifos nossos)

Esse é também um dos aspectos apontados pelas coordenadoras de gestão em suas entrevistas. Assim, vemos que a questão que envolve a aquisição ou alocação de recursos financeiros no interior dos projetos institucionais depende não só do recurso que é destinado pela fundação fomentadora ao Programa, mas, também – e em grande medida –, da forma como esse recurso é gerido, tanto pela equipe gestora quanto pelos coordenadores de área no interior do projeto institucional. Caso não haja coerência e conformidade entre as ações e funções desempenhadas pelos diferentes atores que compõem o Programa, o problema que envolve a gestão e utilização dos recursos financeiros não será superado.

Em uma das narrativas escritas analisadas, outro aspecto relacionado à aquisição de recursos foi levantado por um bolsista de iniciação à docência: a verba destinada ao desenvolvimento dos trabalhos nas escolas e à socialização desses trabalhos em eventos da área:

O principal problema está em não recebermos as devidas verbas, impossibilitando a realização de trabalhos na escola que beneficiam os alunos e os participantes do projeto, e devido ainda a esse problema nos limitamos na apresentação de trabalhos em eventos científicos, pois dependemos de alguma ajuda para então conseguirmos nos locomover. (CB, grifos nossos)

É interessante observar nessa narrativa um dos aspectos também apontados pela grande maioria dos participantes como limitante para o desenvolvimento dos subprojetos: a insuficiência de recursos destinados à participação dos bolsistas em eventos para a socialização das atividades realizadas. Segundo os coordenadores de área, professores colaboradores, supervisores e alunos bolsistas, apesar de não ser o foco do Programa de Iniciação à Docência, a pesquisa faz parte do processo de formação dos futuros professores, uma vez que, pelo contato com a realidade escolar, os estudantes levantam questionamentos e elaboram atividades e estratégias que visam à superação das possíveis dificuldades encontradas em seu cotidiano. Segundo eles, tais questionamentos e estratégias precisam ser socializados com a escola, com os participantes dos demais subprojetos do PIBID e com toda a comunidade escolar e acadêmica. Nessa mesma perspectiva argumentaram os alunos bolsistas, relatando que a participação em eventos contribui para sua formação por permitir o contato com diferentes trabalhos, pesquisadores e áreas de atuação, bem como a troca de experiências sobre o programa e as diversas atividades realizadas em seu âmbito. Assim relata um dos alunos entrevistados: “Mas pra evento eles [CAPES] tinham que repensar [...]”

aumentar a ajuda de custo [...] eu acho muito importante, a gente aprende tanto quando a gente vai em evento!” (BB).

4.4.2. Os recursos financeiros para participação em eventos

A Portaria no. 96/2013 exige, em seu artigo 7º, inciso III, que o projeto contemple “atividades de socialização dos impactos e resultados” (BRASIL, 2013b, s/p)⁶⁸. Todavia, ao mesmo tempo em que faz essa exigência, o documento determina que a soma dos valores solicitados para participação em eventos (incluída diária, serviços de hospedagem, passagens e despesas com locomoção) deve limitar-se a 40% do total do recurso de custeio aprovado para o Projeto. Entretanto, esse limite tem dificultado, segundo todos os coordenadores de área entrevistados, a socialização dos impactos e resultados das ações realizadas nos subprojetos:

Então realmente fica muito difícil você trabalhar, mandar aluno para evento, para congresso, não tem verba suficiente. Com 24 bolsistas, eu tenho que escolher um ou outro, e olha que nós temos muito trabalho aprovado. Já aconteceu de eu não conseguir mandar ninguém. O trabalho está lá aprovado, eu não consigo mandar. (ACA, grifos nossos)

Então, o nosso caso a socialização, a interação, o desenvolvimento que se dá por meio de interação nos congressos científicos, enfim ela é muito importante pro nosso aluno. Então, se a gente pudesse obter um olhar específico pra esses subprojetos. Nós não precisamos de reagente, nem de instrumentos, nem de ferramentas, mas nós precisaríamos desse espaço. (CCA, grifos nossos)

Mas assim, eles poderiam disponibilizar um pouco mais pra participação em evento porque participar de eventos é uma coisa que eu vejo com bons olhos, pela própria experiência, etc. (DCA, grifos nossos)

Dependendo do evento e do congresso [o dinheiro disponível] não paga a inscrição. E aí depois tem a questão da diária, alimentação, e a nossa universidade aqui, ela não consegue dar suporte financeiro para esse tipo de coisa, então aí eu considero assim, o

⁶⁸ Tal disposição é formalizada apenas na Portaria no. 96/2013. Todavia, a Portaria no. 260/2010 também estabelecia que os bolsistas deveriam “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela Instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES” (BRASIL, 2010b, p. 07). Além disso, essa mesma Portaria estabelecia, no item 8.2.3., subitem IX, que os coordenadores de área deveriam “garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2010b, p. 09).

valor que foi destinado, pelo menos o subprojeto nosso, está muito abaixo do que a gente realmente poderia ajudar o aluno. [...] Ele tem que tirar da bolsa dele para ir, e ele precisa da bolsa para sobreviver. [...] Que nem a inscrição de Maringá eu vou pagar com o dinheiro do meu bolso para eles, para dos alunos, porque nós não temos recurso para gastar mais com eventos. [...] Tem alunos que querem participar, e eles não tem condição financeira de... Eu falei, “não, faz a inscrição me passa o boleto que eu pago para vocês. Que eu uso dinheiro da minha bolsa que eu pago para vocês irem”. Porque como 40% só é destinado a eventos, eu acho muito pouco. (BCA, grifos nossos)

Como consequência, a insuficiência de recursos para a participação dos alunos em eventos tem desmotivado alguns deles no desenvolvimento das atividades do Programa. Isso pode ser observado no depoimento de alguns bolsistas de iniciação à docência entrevistados:

“às vezes, o que dá certo ânimo pra galera continuar pesquisando é justamente a participação e a possibilidade de ver o trabalho publicado. Só que se não tem verba fica difícil, a gente acaba desanimando...” (AB, grifos nossos)

Na realidade, poderia ser mudado um monte de coisa, a começar pelo dinheiro, porque poderia investir mais, realmente muito mais dinheiro, porque às vezes, falta dinheiro pra poder ir pra eventos, essas coisas, que é coisa importante pra gente divulgar a pesquisa e tanto quanto pra poder fazer os materiais. (AB, grifos nossos)

É um modo de incentivar também o cara, você submeter um trabalho, poderia, e daí a gente submete e aí que fica aqui. Às vezes um só por grupo pode ir [para o evento], ou às vezes nenhum. Daí desanima. (AB, grifos nossos)

A gente busca no site programação de eventos, [...] se te como ir a gente vai, só que daí falta a parte da verba. A verba é nosso grande “Calcanhar de Aquiles” aqui... A gente tem que se virar com recurso porque a instituição muitas vezes não consegue [...] no fim a gente acaba deixando de produzir muitas coisas. (CB, grifos nossos)

Segundo a Portaria no. 96/2013, a concessão das despesas com eventos e saídas de estudos deve privilegiar a participação dos bolsistas de iniciação à docência, “de forma que o total destas despesas empreendidas com os licenciandos deverá ser maior do que o gasto com os demais bolsistas do projeto” (BRASIL, 2013b)⁶⁹. No entanto, a partir dos relatos dos participantes, se a insuficiência de recursos tem dificultado a participação dos alunos em eventos, a concessão de despesas para a participação dos demais bolsistas como, por exemplo, dos professores supervisores, se tornaria inviável.

Assim, a partir dos dados obtidos, é possível considerar que os recursos destinados ao Programa, apesar de permitirem seu funcionamento, não têm sido suficientes para o desenvolvimento de algumas das atividades propostas e, como consequência, para o alcance de alguns de seus objetivos como, por exemplo, a socialização dos resultados e impactos dos

⁶⁹ Já a Portaria no. 260/2010 previa no item 5.1, subitem c, pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos para licenciandos, supervisores e coordenadores (BRASIL, 2010b).

subprojetos na formação dos envolvidos e na qualidade da educação básica. Como já discutimos, o discurso pela “otimização” e “eficiência” dos gastos públicos com educação pode, em algumas situações, prejudicar o adequado desenvolvimento de políticas e programas e, nesse caso particular, de programas de formação docente. Concordamos com Saviani (2009) quando argumenta que, para se garantir uma formação consistente e assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Segundo o autor, esse é o grande desafio a ser enfrentado: acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, denominada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Para o autor, é necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Todavia, é importante ressaltar que, se consideramos o fato de que o PIBID se configura como um programa de iniciação à docência – e, portanto, diferenciado de um programa de iniciação científica -, os recursos destinados ao seu desenvolvimento devem priorizar, antes de tudo, o ensino e as atividades de extensão a ele vinculadas. Segundo o coordenador institucional do PIBID da UTFPR:

*Existe uma equivalência que tem que ser respeitada no PIBID, a CAPES ela fixou em 40% de todo recurso de custeio em passagens e diárias pra você gastar. Se você for pensar que o PIBID ele tem a natureza do tripé da universidade, o PIBID é pesquisa, extensão e docência. Se você fosse dividir isso, daria em torno de 33% pra cada um, e a CAPES já colocou 40%. Então, o que acontece? Quando eu divido o custeio, eu tenho que respeitar isso. O projeto, por exemplo, o PIBID, ele só vai poder gastar 40% do recurso que ele tem em passagens e diárias. O problema que eu vejo é que **alguns projetos eles não respeitam essa natureza. Você chega lá, o projeto virou um projeto pesquisa. E os professores realmente, eles querem ir pra evento, querem ir pra evento. E a parte de extensão? E a parte de docência, está entendendo? E a parte de docência, como é que fica? Se eu não pegasse no pé, tinha projeto que nem ia pra escola, se eu literalmente não chegasse pra eles, na época, e falasse “oh, o PIBID funciona na escola, não funciona na universidade” [...] Eu tive uma coordenadora, por exemplo, que ela tinha R\$2.000,00 em diárias. Ela gastou R\$1.200,00 em diárias com uma aluna só, pra levar a aluna pra um evento. Está entendendo o que eu estou falando? [...] Você tem que respeitar a natureza do PIBID, é nesse sentido que a CAPES fez essa divisão, entende? Então não é possível que eu gaste 90% dos recursos indo pra evento e gastando com passagem e tal. (CI, grifos nossos)***

A mesma ideia é defendida pelas coordenadoras de gestão entrevistadas, segundo as quais muitos subprojetos, seja por não compreenderem a natureza do PIBID, seja por

influência da própria formação de alguns coordenadores de área, dão ênfase às atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino, de inserção dos estudantes nas escolas e de formação dos envolvidos, as quais se configuram a base e o princípio do Programa:

Tem que ter um limite, porque senão o PIBID também vira, “vamos viajar pelo Brasil pra levar os nossos trabalhos”. Então tem que ter um limite, então eu acho isso importante. (CG, grifos nossos)

Olha, depende muito, porque, assim, na área de [conteúdo específico], por exemplo, tem aonde gastar. Tem reagentes, tem vidraria. Então, eu acredito que, se fosse destinado mais do que 40% pra evento, ia prejudicar o desenvolvimento do trabalho. Agora, tem projeto que não tem onde gastar o dinheiro. Eu acho que isso tinha que ser flexível, sabe? Porque nem livro pode comprar... (CG, grifos nossos)

De fato, se considerarmos a importância da discussão e socialização das atividades desenvolvidas no PIBID entre os alunos, professores, escolas e toda a comunidade acadêmica e científica, e se considerarmos a docência também como uma atividade de pesquisa, faz-se necessária a destinação de mais recursos para essa finalidade, desde que, todavia, as atividades relacionadas ao ensino e a extensão não sejam desvalorizadas ou prejudicadas.

Antes de tudo, é preciso que todos os envolvidos no Programa compreendam sua natureza e especificidade, a fim de não torná-lo mais um projeto de iniciação científica, voltado quase que exclusivamente a produção de trabalhos científicos para publicação em eventos e para o enriquecimento curricular. Como bem ressaltam as coordenadoras de gestão entrevistadas, a relevância da socialização das atividades resultantes do PIBID em eventos da área de educação não está relacionada, necessariamente, à publicação descomedida de relatos, resumos e artigos em eventos, mas, acima de tudo, a um trabalho coletivo e orientado desenvolvido a médio e longo prazo que, após incessantes observações, discussões, reflexões, proposições, análises e avaliações das atividades elaboradas e desenvolvidas em sua dimensão teórico-prática, podem e devem ser compartilhados entre a comunidade acadêmica e científica pelos estudantes e seus professores.

4.4.3. O valor das bolsas pagas pela CAPES aos participantes do Programa e sua necessidade de ampliação

Quando questionados sobre o que poderia ser acrescentado ou modificado no Programa, a problemática relacionada aos recursos financeiros foi novamente levantada pelos participantes. Segundo alguns dos participantes entrevistados, o PIBID poderia ser ampliado, contemplando mais bolsistas em todos os cursos de licenciatura, haja vista sua importância na formação desses estudantes:

*Eu acredito que esse alcance nas bolsas dos supervisores, de você ter mais bolsistas, poder interagir com mais escolas. Eu acredito nisso, mas a CAPES tem trabalhado nesse sentido assim, sabe, pelo que eu tenho visto. [...] Então acho que é isso, **aumentar cada vez as bolsas, aumentar cada vez mais os recursos também em relação ao pessoal poder transitar mais.** (CI, grifos nossos)*

***Eu acredito que mais projetos poderiam ser contemplados. Porque aí nós teríamos mais alunos tendo uma formação docente mais consolidada, não é? Porque é diferente o aluno que vai pro PIBID e um aluno que não vai pro PIBID, na vivência, na orientação, nas questões na abertura do horizontes de querer mais, de fazer mais, sabe? [...] Então, eu acredito que seria interessante se todos os alunos universitários de cursos de licenciaturas tivessem a mesma oportunidade. [...] é preciso pensar como isso vai ser organizado lá na escola. É bastante complexo, porém eu acho que tem pessoas nesse Brasil que deve sabe, que tem tempo pra isso, que ganham pra isso, que devem pensar nisso.** (CCA, grifos nossos)*

*Eu só vejo [o PIBID] com bons olhos, tem que pensar nas coisas que devia, sempre pode melhorar eu acho, não é? Eu acho que **o programa tem que ser ampliado, eu acho que é, eu acho que já tem bastante, mas ampliar mais. Permitir que todos os alunos tenham essa vivência em sala de aula.** (DC, grifos nossos)*

*Eu acho que realmente é **ampliar ainda mais esse programa, tentar eu acho que abranger um maior número possível de licenciandos, para que eles realmente participem desse programa.** (AS, grifos nossos)*

***Eu acho que deveria ser obrigatório o aluno passar pelo PIBID, porque assim, a licenciatura, ele vai ter outra visão, se realmente é aquilo que ele quer para a vida dele, ou se realmente não é nada, não tem nada a ver com eles. Antes de prestar um concurso, antes de entrar em uma sala de aula [...] Então eu acredito que teria que abranger mais. O PIBID, mais bolsas talvez, mais escolas. Porque é bom para o aluno também, mas é bom para o professor, para mudar a educação nossa lá. Porque se toda escola tivesse um PIBID de cada disciplina, pode ter certeza que os projetos, a educação pública ia ser diferente.** (BS, grifos nossos)*

De fato, a ampliação do PIBID, a princípio em curso pela CAPES, contribuiria de forma significativa tanto para as IES, seus professores e alunos de licenciatura quanto para as escolas de educação básica, seus profissionais e estudantes, uma vez que o Programa abrangeria não apenas um maior número de bolsistas de iniciação à docência, mas também um número maior de professores e de instituições participantes. Todavia, tal ampliação

implicaria necessariamente no aumento dos recursos financeiros destinados pelo governo federal à CAPES para a manutenção e desenvolvimento do Programa. Certamente, considerando a importância que a formação docente representa para a educação escolar e a relevância dos profissionais da educação no contexto social, essa ampliação não seria um problema. Como discutido nesse trabalho, as próprias políticas públicas de educação ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento do processo educativo e na melhoria da qualidade do ensino. Considerando esses aspectos, não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar a necessidade de associá-la a um maior investimento por parte do poder público.

Além da proposta de ampliação do número de bolsas apontada como necessária pelos participantes do estudo, outro aspecto foi mencionado: o aumento do valor da bolsa que é destinada aos alunos participantes do Programa. Estes dois aspectos também foram apontados como necessários por grande parte dos bolsistas do PIBID de diferentes IES e regiões do país que participaram do estudo realizado por Gatti et al. (2014). Isso demonstra, de certa maneira, uma preocupação em nível nacional com a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura e em programas dessa natureza que, como já discutido neste trabalho, apresentam contribuições relevantes para o processo de formação inicial desses estudantes.

Em suas entrevistas, o coordenador institucional do PIBID da UTFPR, duas coordenadoras de gestão, três coordenadores de área, um professor colaborador e três supervisores afirmaram que muitos licenciandos têm deixado o Programa devido às demais oportunidades que encontram no decorrer de sua formação. Como já apontado, a SEED do Paraná permite que alunos que estejam cursando a partir do segundo período do curso de licenciatura se inscrevam no PSS e, mediante aprovação e ordem de classificação, assumam como professores substitutos da educação básica. Com isso, muitos alunos acabam optando pelo PSS do Estado e deixando a bolsa de iniciação à docência. Tal opção pode ser explicada, em grande medida, pelo perfil socioeconômico dos alunos que têm ingressado nos cursos de formação de professores nos últimos anos.

Diversos estudos e pesquisas (VAILLANT, 2006; BOCK, 2008; BRASIL, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI et al., 2010; LOUZANO et al., 2010, NOGUEIRA et al, 2011) têm mostrado que um número expressivo de estudantes que optam pela licenciatura provém de classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, estudou em escolas públicas, apresenta baixo desempenho em avaliações, é trabalhador e, muitas vezes, faz parte

da primeira geração da família a ingressar no ensino superior. Segundo dados levantados por Vaillant (2006) em um estudo que discute sobre a profissão e o perfil docente no contexto da América Latina, a maioria dos professores provém de setores e famílias com menor capital econômico e cultural em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar, correspondendo, em alguns países, a 45% da renda total familiar. Nessa mesma direção, o estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) sobre a realidade docente no Brasil indica que grande parte dos alunos de licenciatura (39,2% de um total de 53.710) possui renda familiar de até três salários mínimos, sendo escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda⁷⁰. Ainda de acordo com o estudo, apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Ou seja, de acordo com os dados analisados pelas autoras, a grande maioria dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciatura são trabalhadores.

Diante dessa realidade, muitos alunos da licenciatura, mesmo possuindo bolsa de iniciação à docência, acabam deixando o PIBID para assumir aulas como professores contratados na rede particular, como substitutos na rede pública de ensino ou até mesmo como estagiários em empresas que não estão vinculadas à profissão docente. Exemplo disso pode ser observado no depoimento dos próprios bolsistas de iniciação à docência:

*O José⁷¹ passou no PIBID, mas **preferiu continuar trabalhando** porque a renda dele, ele **precisa mais de dinheiro**. (BB, grifos nossos)*

*Então, muito aluno do PIBID agora vai pra estágio [em empresas], para a iniciação [científica], pela questão da bolsa, que **às vezes a gente tem que se dedicar muito [no PIBID], e não dá pode trabalhar por uma coisa que às vezes o dinheiro não...** (BB, grifos nossos)*

*Tem gente que foi para o PSS, por exemplo. Tem gente que pegou o PSS e, no começo, tinha que dar PSS ou PIBID, agora, **optou por sair do PIBID**. (BB, grifos nossos)*

Por esses e outros motivos, alguns dos participantes entrevistados defendem o aumento do valor da bolsa de iniciação à docência, tendo em vista reter um maior número de alunos da licenciatura no Programa, haja vista sua importância na formação e futura atuação profissional desses estudantes. Assim argumenta o coordenador institucional do PIBID na UTFPR:

⁷⁰ Os dados analisados pelas autoras tem como fonte o questionário socioeconômico do ENADE de 2005.

⁷¹ Nome fictício.

Eu acredito que eles deveriam aumentar as bolsas, principalmente a bolsa da iniciação à docência, porque eu acho que existe uma concorrência muito desleal ainda, o valor da bolsa, por exemplo, se o aluno vira um professor PSS com 24 horas ele vai ganhar 1 mil e R\$300,00, e a bolsa do PIBID é R\$400,00. É muito injusto, entende, na relação financeira. Ou se ele vira estagiário de uma empresa ele vai ganhar R\$1.500,00. A gente perde muito bolsista por causa disso, o lado financeiro pesa, porque têm muito bolsista agora com o sistema do ENEM, da entrada, que os caras não são da cidade, eles estão pagando aluguel, eles estão vivendo ali, eles estão ralando para fazer o curso, e se você não tem o recurso, ele vai buscar um recurso maior, ele precisa sobreviver. E a gente perde bons bolsistas por causa disso. Então eu acho que a nível nacional podia ser aumentado muito mais essas bolsas para diminuir essa distância do mercado de trabalho e tal. (CI, grifos nossos)

*Eu acho assim que é fundamental, eu acho que talvez tivesse que, pra ficar melhor, o programa ser melhor, **aumentar o valor da bolsa, e proibir totalmente o trabalho, proibir que eles [bolsistas de iniciação à docência] trabalhassem. Porque o que acontece? Ele faz um curso de licenciatura que é pesado, faz um PIBID e algum, no nosso caso aqui, pega uma aula aqui, uma aula ali. Então se ele, se a bolsa fosse um pouco maior, aí ele não pegaria mais nenhuma aula, mais nenhuma atividade, aí o rendimento ia ser maior ainda. (CG, grifos nossos)***

Sobre esse mesmo aspecto, dois dos coordenadores de área entrevistados relataram:

*O que acontece é que o coordenador de área recebe uma bolsa de R\$1.400,00, o professor supervisor recebe uma bolsa de R\$750,00, e aluno, R\$400,00, que eu acho muito pouco. Por exemplo, **a bolsa poderia melhorar o valor pra eu poder... essa seria uma reclamação minha, pra que meus alunos não precisassem trabalhar. Pudessem se dedicar integralmente a sua formação, ainda mais numa época em que a licenciatura é tão banalizada e tão pouco valorizada. [...]** Eu tenho alunos que trabalham, dão 10, 15 aulas no estado e tem o PIBID, e tem alunos que decidem sair do PIBID pra dar aula no estado, que dando aula no estado recebem R\$1.200,00; R\$1.300,00 e no PIBID, R\$400,00. Se esse aluno recebesse R\$600,00, R\$700,00 no PIBID, ele não ia querer ganhar R\$1.000,00 no estado trabalhando um monte. Ia se dedicar só a sua formação. (DCA, grifos nossos)*

Eu já tenho um aluno que já solicitou que talvez ele vá sair porque os R\$ 400,00 não está dando pra ele se manter, então ele vai provavelmente ter que trabalhar pra poder se manter aqui porque os R\$400,00 não dá pra pagar as contas dele a família dele não é daqui, então ele provavelmente peça pra sair. [...]** Eu acho que a bolsa é insuficiente. Mesmo recebendo a bolsa, não dá pra ele pagar o aluguel dele, a alimentação, o transporte e as despesas que ele tem com o curso. Eu já participei de uma reunião em Apucarana, bem no início do nosso PIBID e a gente chegou numa conclusão lá de que um aluno, pra estar se dedicando somente ao curso e ao PIBID, não ter vinculo com nenhum emprego e poder se dedicar à licenciatura em tempo integral, **ele deveria pelo menos receber um salário e meio, que daria hoje, o que, uns R\$900,00, porque tem muitos que pagam aluguel, vem de fora estudar aqui. Daí ele poderia pagar o aluguel dele, dar a manutenção do que ele precisa no curso e as despesas pessoais. É o que nós imaginamos... os R\$400,00 são muito pouco. (BCA, grifos nossos)

Alguns dos professores supervisores entrevistados também defenderam a necessidade de aumento no valor das bolsas de iniciação à docência, uma vez que têm percebido muitos alunos desistirem do Programa para assumir como professores substitutos na rede estadual de ensino para, com isso, aumentar ou complementar sua renda. Todavia, para esses professores, o fato de os alunos deixarem o programa pode representar significativa perda em sua aprendizagem profissional para a docência. Para um desses professores,

Isso é uma coisa que poderia ser visto. Nós estamos perdendo talentos [...] se distribui tanto dinheiro para coisas que vão dar errado, vai construir uma ponte que vai ligar um nada com outro nada! E esquece. [...] poderíamos ser valorizados um pouco mais. Afinal de contas o governo entra lá na sua cadeia nacional, falando, “oh isso, isso, o Pronatec...”, poxa, mas espera aí, está chegando uma parcela ínfima até os nossos bolsos. Estamos trabalhando para ajudar o que ele quer, então deveríamos ser valorizados, então os alunos também, por isso que eles saem. Se você pegar e falar, “olha eu tenho uma fábrica disso e disso”, você está ganhando quanto? R\$400,00. Olha, eu ganho R\$4.000,00. E se pegar 20h no Estado dá duas vezes mais o valor da bolsa. Mas aí eles acabam perdendo essa oportunidade de formação. (BS, grifos nossos).

A partir desses relatos, podemos observar mais uma vez a ausência de articulação entre as políticas educacionais e as necessidades e demandas apresentadas pela formação e profissão docente. Se fossem considerados os perfis dos estudantes de licenciatura apresentados pelos estudos e pesquisas, certamente tais políticas agiriam sob outra perspectiva. É importante ressaltar que, a partir da Portaria no. 96/2013, foi formalizado e permitido aos alunos bolsistas ter vínculo empregatício, desde que não possuam relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolvem as atividades do subprojeto⁷². Todavia, considerando o tempo de trabalho que o Programa demanda para a realização das atividades na escola e na universidade (na grande maioria das vezes, maior do que o previsto pela Portaria que o regulamenta⁷³) e o tempo para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso de licenciatura, alguns bolsistas de iniciação acabam

⁷² Tal disposição não era formalizada nas Portarias anteriores. Apenas o *Termo de compromisso do bolsista de iniciação à docência*, baseado na Portaria no. 260/2010, estabelecia em sua cláusula terceira, inciso VI: “não é permitido receber a bolsa do Pibid concomitantemente com qualquer modalidade de bolsa (ou benefício semelhante) de outro programa da Capes, nem de outra agência de fomento nacional” (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 14/09/2013). Por esse motivo, havia casos de bolsistas de iniciação à docência sem vínculo com outros programas da CAPES, mas com vínculo empregatício com outras instâncias ou instituições.

⁷³ A Portaria no. 260/2010 estabelecia que o bolsista de iniciação à docência deveria se dedicar, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 horas mensais, às atividades do PIBID; e a Portaria no. 96/2013 estabelece o mínimo de 32 horas mensais às atividades do Projeto.

optando por deixar o PIBID para se dedicar apenas ao curso e ao trabalho como professores substitutos ou a outra atividade que lhes garantam maior remuneração.

O fato de a grande parte desses estudantes necessitar de alguma fonte de renda para arcar com suas despesas financeiras durante o curso demanda programas de permanência mais efetivos. O Governo Federal conta com o Programa de Bolsa Permanência, o qual oferece auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior; todavia, nem todos os estudantes são contemplados com esse auxílio, ou o auxílio que recebem (quando recebem), aliado à bolsa de iniciação à docência, ainda não é suficiente, já que muitos desses estudantes contribuem diretamente para o sustento de suas famílias, como apontado no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009). Segundo as autoras, 31,8% de um total de 31.023 alunos de licenciatura trabalham e contribuem para o sustento da família e, dentre esses, 8,1% são os principais responsáveis pela sua manutenção.

Aliada à carência socioeconômica desses estudantes está o desestímulo pela carreira docente, como já discutido nesse trabalho. Assim, se o Governo Federal, por meio do PIBID, tem por objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, precisará desenvolver ações que garantam, na prática, um maior investimento financeiro na formação, na carreira e nas condições de trabalho docente.

Como já discutimos, é inegável a contribuição que o PIBID traz para a formação dos alunos de licenciatura. De acordo com um dos professores colaboradores entrevistados - assim como com a grande maioria dos participantes deste estudo -, o Programa contribui de maneira significativa, entre tantos outros fatores, para a compreensão dos estudantes sobre a práxis educativa no processo de formação e atuação docente. Para este colaborador, atuando como professores substitutos na educação básica, esses alunos poderão adquirir experiência prática profissional; todavia, tal experiência não será acompanhada das orientações, direcionamentos, discussões teóricas entre os grupos e do trabalho colaborativo proporcionado pelo PIBID e que contribuem sobremaneira tanto para a compreensão dos problemas que são postos pela prática escolar quanto para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes experienciais advindos dessa prática.

Tal ideia pode ser ilustrada pelo depoimento de uma das bolsistas de iniciação à docência entrevistadas, a qual também atua como professora substituta na rede estadual de ensino:

No PSS eles não te dão nada. Eles simplesmente, “está aqui o diário, está aqui o livro, a turma é assim. É uma turma bagunceira, não é uma turma calma, tem 30 e poucos alunos e sua aula começa tal dia, tal hora, aqui está o horário”. É isso que eles fazem, eles não te dão uma orientação, “olha, seria interessante se você fizesse assim, assim”. Se você quiser orientação, claro, em algumas Escolas os Pedagogos vão te dar um auxílio. Que nem na minha escola, na primeira escola que eu fui dar aula, o Pedagogo me chamou e falou, “olha, é interessante você aplicar a atividade relacionada ao dia a dia do aluno”. Então, ela deu uma luz. Mas, isso foi tipo, depois e algum tempo, sabe. Partiu de mim. Eu pedi pra ela mais ou menos como que a escola trabalhava com os alunos, entende? E o legal do PIBID é isso, que ele já... o que a Pedagoga falou, o PIBID já tinha falado. (DB, grifos nossos)

Nessa mesma perspectiva, uma aluna bolsista de outro subprojeto também relatou:

[...] igual o Alex⁷⁴, ele saiu do nosso grupo agora, e chegou lá [na escola, como professor substituto do PSS], ele falou assim “nossa, se eu não tivesse participado do PIBID, nossa eu não sabia nem o que eu ia fazer”. (BB, grifos nossos)

É interessante observar nas narrativas das bolsistas a importância da orientação e do acompanhamento que o PIBID proporciona para a atuação em sala de aula, o que nem sempre ocorre quando o professor inicia suas atividades docentes na escola. Tal aspecto pode tornar-se mais agravante quando este professor, na condição de substituto, ainda se encontra em processo de formação inicial.

Segundo um dos professores coordenadores entrevistados, muitos dos alunos que chegam à licenciatura apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, o que, para ele, é reflexo da educação adquirida na educação básica. Para esse professor:

*Eu acho que já começa pelo fato de ser uma licenciatura, o aluno nosso que entra aqui, a base dele, em termos de colegial, essas coisas, ela está muito aquém, muito abaixo do nível assim que nós desejamos. Então nós temos alunos no PIBID com muita dificuldade, de escrita, de conceitos até mesmo da área, então o grau de conhecimento que eles chegam na universidade é muito baixo, então a gente começa a ter uma dificuldade muito grande de trabalhar com ele no PIBID, a gente até observa que ele tem vontade, se dedica bastante, mas ele tem sempre uns pontos fracos. E aí como corrigir isso? Nos bate-papos que a gente tem com eles, não é a instituição. **Tem que voltar lá no colegial, investir um pouco mais na formação no colegial, para que eles cheguem aqui melhor.** Eu até brinco que eu acho que deveria ser o contrário. Os melhores alunos buscarem licenciatura, os medianos buscarem engenharia. E aqui ocorre o contrário, os melhores alunos na nossa região buscam engenharia. (BCA, grifos nossos)*

⁷⁴ Nome fictício.

Essa ideia é também apresentada no documento que expressa o *Relatório Final de Atividades do PIBID UTFPR 2013*, no item que descreve o subprojeto B, e compartilhada por um dos alunos bolsistas entrevistados do mesmo subprojeto:

O meu ensino foi muito precário, muito mesmo, e daí chego aqui, muita coisa, muita coisa então eu consigo acompanhar... Poxa, não aprendi isso lá [na escola de educação básica], muita coisa eu aprendi no cursinho. Se eu não tivesse feito cursinho eu não sei o que seria de mim assim. (BB, grifos nossos)

Uma coisa assim que eu vejo, até leio bastante sobre isso, é uma coisa que eu venho analisando e não concordo é, por exemplo, principalmente no governo, durante o Governo Lula, ele criou muitos institutos federais, universidades federais, destinou um grande montante de dinheiro para incentivar o ensino superior, o acesso ao ensino superior, só que o que está acontecendo, que a gente vê hoje em dia, dentro da nossa realidade? Chega um aluno aqui, olha... primeiro que, igual o [coordenador] estava falando, [o curso] nem fechou a turma, ou seja, as 44 vagas que são ofertadas, elas nem chegaram a ser preenchidas. O aluno que chega num curso e você vê que ele não tem base. O mínimo conhecimento prévio para acompanhar o curso. Ou ele vai ter que ter muita disciplina e correr atrás desse prejuízo, ou acontece muita evasão e os que ficam, parece que ficam patinando. Quando um professor não deixa, dentro de uma universidade, de cumprir a ementa dele, para que? Para tentar se focar para aquela dificuldade do aluno. Aí o que acontece? Ficam, por exemplo, as primeiras matérias, uma disciplina deficiente, aí quer dizer, se os professores começarem a se adequar a dificuldade do aluno que entra aqui, o que vai acontecer? Depois, quando o aluno for prestar uma prova de mestrado, por exemplo, ele não tem condições, e por coisas que faltaram na formação, entendeu? (BB, grifos nossos)

Como já discutimos, o fato de muitos alunos desistirem da docência está relacionado, na grande maioria dos casos, às condições adversas de trabalho e de carreira presentes especialmente na educação pública e observadas e vivenciadas por eles antes e durante o processo de formação inicial. No entanto, a permanência dos estudantes nos cursos superiores e, nesse caso particular, nos cursos de licenciatura, está associada, também, à sua formação anterior, adquirida ao longo da educação básica. Para o coordenador de área, além da formação básica dos estudantes, muitas vezes considerada insuficiente, soma-se ainda o fato de muitos deles precisarem trabalhar para se manter, o que impede que se dediquem exclusivamente à sua formação e, como consequência, acentua algumas das dificuldades de aprendizagem que eles já apresentavam no ingresso ao curso. Além disso, para esse coordenador, o fato de alguns desses estudantes atuarem como professores substitutos na rede pública de ensino pode ainda acentuar algumas das dificuldades de aprendizagem apresentadas tanto por eles quanto pelos alunos da educação básica.

De fato, estamos diante de um círculo vicioso: dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura, grande parte advém de escolas públicas e possui os menores

rendimentos em avaliações nacionais, menor capital cultural e menor renda *per capita*. Considerando a necessidade de manter ou ampliar sua renda mensal, muitos desses alunos se iniciam na carreira docente ainda durante o curso de formação inicial, como substitutos, principalmente em escolas públicas. Nessas escolas, esses licenciandos, por ainda não possuírem todos os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para sua atuação profissional (muitos iniciam a carreira ainda nos primeiros períodos do curso de licenciatura), encontram algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos em sala de aula e na sua forma de organização; e é justamente das escolas públicas, onde há grande rotatividade de professores e condições adversas de trabalho, que advém a grande maioria dos alunos que ingressam na licenciatura.

Considerando tais aspectos e os relatos apresentados pelos participantes, permitir que um maior número de alunos participe do Programa e garantir um maior investimento financeiro nesse momento de sua formação inicial é condição necessária tanto para o enriquecimento e ampliação de sua formação e de sua futura atuação profissional quanto para uma maior dedicação por parte desses licenciandos aos estudos e para a melhoria da qualidade de sua formação. Conforme aponta Vaillant (2006), a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, uma vez que se configura como o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo.

Dessa forma, não bastam estratégias políticas que facilitem o acesso dos estudantes aos cursos superiores de formação e, nesse caso específico, às licenciaturas; é preciso, igualmente, oferecer-lhes condições de permanência e de apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado, em suas diferentes dimensões, com qualidade.

Considerações Finais

Neste momento de discussão e reafirmação de algumas das considerações que se delinearão ao longo do trabalho, faz-se necessário relembrarmos o objetivo que norteou seu desenvolvimento: *identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de área de gestão de processos educacionais e de área do Programa.*

Tendo em vista dar forma e especificidade a esse objetivo, traçamos igualmente quatro objetivos específicos, articulados entre si. O primeiro deles consistia em analisar as influências do PIBID nas escolhas profissionais dos alunos de licenciatura e na questão que envolve a valorização do magistério da educação básica, uma das finalidades apresentadas pelo Programa. Com o segundo, buscamos analisar como as atividades têm sido desenvolvidas pelo Programa e se essas atividades têm proporcionado mudanças tanto na formação dos licenciandos quanto na prática profissional dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e coordenadores do ensino superior. O terceiro objetivo específico versava sobre a identificação e análise de como tem ocorrido a relação entre universidade e escola e se essa relação tem favorecido a formação dos sujeitos participantes do Programa e a melhoria da qualidade da educação básica, um dos objetivos definidos pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, e, por fim, o quarto objetivo específico, o qual consistia em analisar se e como os recursos e as condições objetivas que são oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento das atividades têm favorecido a formação docente proposta.

O alcance de tais objetivos foi possível apenas a partir de uma análise crítica sobre as narrativas orais e escritas apresentadas pelos participantes do estudo e dos documentos por eles disponibilizados, os quais foram selecionados como fontes para a construção dos dados deste estudo. Dessa análise, constituída gradativamente ao longo de todo o processo de pesquisa, apresentaremos neste momento algumas considerações sobre seus principais achados, a fim de que os resultados obtidos por este estudo possam servir como base e

subsídio para novas discussões, pesquisas e debates acerca do PIBID e dos aspectos que envolvem as políticas e os processos de formação e atuação docente.

A partir da análise realizada, podemos observar que o PIBID tem contribuído em grande medida para a formação dos estudantes da licenciatura, o que vai ao encontro de algumas das discussões que vem sendo realizadas por alguns estudos e pesquisas que têm este Programa como foco de estudo – alguns dos quais indicados neste trabalho (FIRME, 2011; STANZANI, 2012; CORREIA, 2012; PORTO, 2012; MOURA, 2013; LARGO, 2013; SOUZA, 2013; MORYAMA, 2013; GATTI et al., 2014). Com esta pesquisa, observamos que as contribuições do PIBID se referem, especialmente, ao fato de os estudantes dos cursos de licenciatura terem a oportunidade de adentrar ao contexto educacional sob a orientação e acompanhamento de professores experientes tanto da escola quanto da universidade que já atuam na área, perspectiva amplamente defendida por estudos recentes que discutem sobre políticas e programas de formação e de iniciação ao magistério. Por meio dessa mediação, os estudantes tem a possibilidade não apenas de observar o futuro local de trabalho, mas também de analisá-lo, problematizá-lo e de agir sobre ele, reelaborando os saberes inerentes à docência pela apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos a ela relacionados e, com isso, tomando conhecimento do contexto educacional na perspectiva da práxis educativa.

No que diz respeito a esse aspecto, todos os participantes discorreram sobre a importância de o PIBID configurar-se como um elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que, por meio dele, os bolsistas de iniciação à docência e também seus professores (da universidade e da escola) tem encontrado a possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados e experienciados nas escolas. Com isso, a histórica dualidade entre esses dois elementos indissociáveis da formação profissional passa a ser gradualmente superada, num processo em que não há a sobreposição de um elemento sobre o outro, mas, sim, articulação e complementariedade.

Como já discutido neste trabalho, o PIBID não pode reforçar a ideia defendida pela epistemologia da prática de que o saber da experiência é mais relevante do que os saberes acadêmicos, disciplinares, científicos. Afinal, se assim o for, que sentido terá a formação de professores? Ao contrário, é preciso considerar que o pensamento analítico, teórico e sistematizado deve tomar como ponto de partida e de chegada a prática e a experiência, a fim de que elas sejam compreendidas e problematizadas em suas diferentes dimensões, e não

meramente executadas. Como argumenta Duarte Neto (2013, p. 112), as análises, além de terem em conta os condicionantes que estruturam as relações sociais, “requerem que se considerem as possibilidades de vincular a crítica a um projeto de sociedade que contemple um processo de superação das atuais condições sócio-históricas, sob as quais as práticas de ensino se realizam”. Daí a necessidade tanto do conhecimento teórico quanto do saber prático e da relação dialética entre ambos para a formação docente e para o desenvolvimento da práxis educativa. Trata-se, pois, de um processo contínuo, no qual o conhecimento se faz experiência e a experiência se faz conhecimento, mediado pelo trabalho docente. Nesse processo, o PIBID pode configurar-se como um verdadeiro elemento de integração entre teoria e prática, e não como mais um “mecanismo de ajuste” na defasagem entre elementos teóricos e trabalhos práticos na formação docente.

Considerando a importância do PIBID nesse processo de formação e de articulação entre teoria e prática no momento de iniciação à docência e inserção no contexto escolar, seria necessário que novos estudos e pesquisas analisassem as contribuições e limitações do Programa também no momento de iniciação à carreira docente de seus egressos. Essa, a propósito, foi uma das sugestões dadas pelas coordenadoras de área de gestão entrevistadas, segundo as quais seriam necessários estudos que também analisassem os impactos, as influências e o alcance do trabalho desenvolvido no PIBID na constituição e no desenvolvimento profissional dos estudantes que, tendo passado por ele, tornaram-se professores.

Em um levantamento realizado no BDTD do IBICT⁷⁵, observamos que, até o momento, apenas uma pesquisa que teve como foco o PIBID buscou analisar o processo de iniciação à docência na perspectiva dos egressos de um subprojeto do PIBID (SILVA, 2014). A partir desse estudo, a pesquisadora pôde observar algumas das influências do Programa no processo de iniciação à carreira docente desses egressos, especialmente aquelas relacionadas, entre outros aspectos, à superação do isolamento que, de maneira geral, caracteriza a profissão, e à superação do conhecido “choque com a realidade” no momento de ingresso ao magistério. Segundo a autora do trabalho, porém, apesar de terem sido submetidos a um Programa de iniciação à docência durante a formação inicial, muitos dos egressos analisados

⁷⁵ Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7526>. Acesso em 18/09/2014.

apresentaram em seus relatos aspectos característicos da fase inicial da carreira docente descritos historicamente pela literatura.

Considerando os resultados do estudo acima mencionado, seria necessário que ações fossem realizadas no sentido de também acompanhar a entrada dos egressos do PIBID na carreira do magistério da educação básica. Como já amplamente discutido, este Programa tem contribuído em grande medida e em variáveis aspectos para a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Não seria, pois, necessário analisarmos em que medida essa contribuição tem causado impacto na atuação docente desses bolsistas no momento em que se iniciam na carreira docente? E, para além da análise, não estaria também o PIBID – ou outro programa de iniciação à docência - contribuindo enquanto “terceiro espaço” ou “espaço híbrido de formação” se estendesse o acompanhamento e supervisão dos professores experientes do ensino superior e da educação básica também a esses professores iniciantes? Afinal, são diferenciadas as realidades e as atribuições do bolsista enquanto estudante de licenciatura que, no contato com a realidade escolar durante seu processo de formação inicial, se vê acompanhado por professores coordenadores, colaboradores e supervisores e, mais tarde, do ex-bolsista do Programa, doravante professor iniciante da educação básica. E diferentes atribuições demandam diferentes necessidades e ações formativas, dadas as condições objetivas em que elas se materializam. Trata-se, pois, de importantes questionamentos, discussões e análises que poderão ser realizadas em novos estudos e pesquisas sobre o tema.

Assim como as coordenadoras de gestão entrevistadas, consideramos que estudos realizados nessa perspectiva, juntamente com as demais pesquisas que têm sido realizadas sobre o PIBID, podem contribuir para a análise, avaliação e possível reestruturação das ações que vem sendo realizadas no âmbito do Programa não apenas *com e pelos* bolsistas de iniciação à docência, mas, igualmente, *com e pelos* professores das escolas e das universidades que também têm seu processo de formação e atuação docente contemplados. Da mesma forma, consideramos importante o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que visem analisar as influências desse Programa na organização dos cursos de licenciatura que estejam vinculados a subprojetos, bem como na formação e atuação docente daqueles que não se encontram diretamente vinculados ou envolvidos com o PIBID: os demais estudantes e professores dos cursos de licenciatura, bem como os sujeitos que compõem o ambiente escolar em que há subprojeto(s) do PIBID.

Para além das contribuições do Programa, os participantes deste estudo também apontaram alguns aspectos limitantes que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento desse processo de formação. Um deles se refere à base de conhecimento que compõe a docência. A partir da análise dos dados, pudemos observar a necessidade de que, antes do desenvolvimento de qualquer atividade de intervenção em sala de aula por meio do PIBID, os conteúdos específicos relacionados a essa atividade, assim como os conteúdos pedagógicos, sejam amplamente discutidos entre os participantes do Programa, a fim de que tais intervenções sejam realizadas com maior segurança pelos bolsistas de iniciação à docência e que colaborem, de alguma maneira, com a prática pedagógica nas escolas e com a aprendizagem dos alunos da educação básica. Da mesma forma, é preciso que o planejamento e o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa contem com professores que atuam não apenas na formação dos conteúdos específicos ou pedagógicos, mas, sim, com ambos, uma vez que cada área, dadas as suas características e especificidades, pode contribuir igualmente para o processo de inserção desses estudantes no ambiente escolar e para a discussão das atividades que nele são desenvolvidas, tendo em vista, também, a superação das possíveis dificuldades encontradas, tanto em termos de conhecimento específico quanto de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Outro aspecto discutido neste estudo se refere ao estreitamento da relação entre a universidade e a escola, uma das finalidades apontadas pelo PIBID. A partir dos dados analisados, pudemos observar que o Programa tem favorecido a aproximação entre essas duas instituições e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Com isso, o dualismo entre conhecimento acadêmico e saberes profissionais e entre teoria e prática passa a ser gradualmente superado, favorecendo, em grande medida, a formação inicial dos estudantes da licenciatura, a formação continuada dos professores da escola e da universidade e o trabalho colaborativo entre os envolvidos no Programa.

Além disso, os dados nos permitiram observar que o PIBID tem possibilitado aos professores e estudantes das escolas de educação básica a aproximação com o ambiente universitário e, de maneira semelhante, favorecido um maior contato da universidade, seus profissionais e licenciandos com o contexto escolar, o que contribui ainda mais para o estreitamento e enriquecimento da relação entre as duas instituições educativas. Neste processo, tanto a universidade quanto a escola passam a se configurar como espaços de formação docente, cada uma com características, objetivos e especificidades diferenciadas.

Como já discutimos neste trabalho, o respeito e a conscientização sobre essas diferenças são essenciais para o trabalho colaborativo entre a educação básica e o ensino superior e para o desenvolvimento do processo de formação de professores e futuros professores.

Todavia, a partir da análise dos dados, alguns aspectos dessa relação foram também apontados como limitantes pelos participantes. Um deles se refere ao apoio da universidade às atividades realizadas no âmbito do Programa. Em algumas situações, há contrapartida da universidade para a realização dos trabalhos desenvolvidos e para a socialização desses trabalhos; todavia, relatos de alguns dos participantes entrevistados demonstram a desvalorização do PIBID por parte de muitos dos professores que não atuam no Projeto. Para esses participantes, tal desvalorização está associada, principalmente, ao fato de o Programa não ter por objetivo principal o desenvolvimento de pesquisas e também por estar vinculado a cursos de licenciatura, historicamente desvalorizados nas instituições universitárias.

Tendo em vista tais aspectos, consideramos que, para que as atividades relacionadas ao Programa sejam desenvolvidas de maneira satisfatória, não apenas os participantes no Projeto devem se envolver com o mesmo, mas também toda a comunidade acadêmica, no sentido de vincular o PIBID não apenas a um curso de licenciatura, mas, especialmente, a um projeto e uma política de formação docente da universidade. Assim, não apenas este Programa passará a ser mais valorizado dentro das instituições de ensino superior mas, igualmente, os cursos de formação de professores. Da mesma forma, é preciso que os professores da educação básica, as escolas e, de uma maneira mais ampla, as redes de ensino se comprometam e se envolvam efetivamente com o PIBID e com sua proposta de formação. Aliás, a participação dos professores e da escola e o papel das redes de ensino para o desenvolvimento do Programa foi um dos principais aspectos discutidos pelos participantes do estudo.

A análise dos dados nos permitiu observar que, por um lado, com o desenvolvimento das atividades, não apenas a formação dos bolsistas de iniciação à docência é favorecida e enriquecida mas, igualmente, a formação e a prática de alguns dos professores da universidade e supervisores da educação básica, uma vez que, por meio de sua participação no Programa, esses professores têm a oportunidade de analisar, ampliar e modificar as práticas que desenvolvem na educação básica a partir do que observam, vivenciam e discutem nos momentos de planejamento dessas atividades teórico-práticas na universidade e na escola. Tal contribuição favorece, da mesma forma, a aproximação desses professores com a

universidade e dessa com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa.

Todavia, por outro lado, se existem professores que tomam o PIBID como espaço de formação e de realização de um trabalho colaborativo que contribui, ao mesmo tempo, para o seu desenvolvimento profissional e para a aprendizagem dos estudantes da licenciatura, existem também aqueles que não se comprometem com os objetivos do Programa, não o consideram como espaço formativo e de análise das práticas realizadas, tampouco contribuem para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com a universidade ou para a formação dos bolsistas por eles supervisionados nas escolas.

Tal aspecto pôde ser evidenciado nas narrativas de muitos dos participantes deste estudo, segundo os quais, em alguns dos professores supervisores – que já atuaram ou que ainda atuam no PIBID -, não há uma intencionalidade e direcionamento nas ações realizadas no Programa, o que, de certa forma, compromete o planejamento e desenvolvimento das atividades, a análise das práticas e, mais especificamente, a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Segundo esses participantes, alguns professores supervisores e escolas parceiras consideram os alunos bolsistas apenas como auxiliares e, em alguns casos, como professores substitutos, o que vai de encontro com o modelo de formação proposto pelo Programa – uma formação orientada, acompanhada, supervisionada, que proporcione, de maneira gradual e contínua, a integração e inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas de educação básica.

Todavia, se é verdade que o PIBID depende da atuação dos professores supervisores como coformadores e co-protagonistas – juntamente com os professores coordenadores e colaboradores – no momento de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de iniciação e de formação para a docência, também o é o fato de que a maioria desses professores se encontra muitas vezes em situações de trabalho desfavoráveis que dificultam essa atuação de maneira satisfatória. Sobre esse aspecto, a análise dos dados nos permitiu observar que muitos dos supervisores, incluindo-se aqueles que, segundo os participantes entrevistados, se apresentam comprometidos com os objetivos de formação do PIBID, trabalham em tempo integral – muitas vezes em mais de uma escola -, com pouco tempo para o planejamento de suas atividades, o que, de certa forma, pode prejudicar sua participação de maneira mais diretiva na orientação dos alunos da licenciatura e nas atividades relacionadas

ao PIBID. Assim, faz-se necessário que tais questões sejam ponderadas no momento de avaliação do PIBID e da participação dos que nele se encontram envolvidos, a fim de que não nos percamos na ingenuidade de responsabilizar ou culpabilizar apenas os professores da educação básica pelo sucesso ou fracasso do processo de integração dos bolsistas de iniciação à docência no contexto escolar.

Além disso, é preciso, antes de tudo, evidenciar a relação que os professores em exercício estabelecem com a ação de orientação dos estudantes da licenciatura nas escolas (FRANÇA, 2006). Precisamos nos questionar: Qual o papel dos professores supervisores no processo formação desses estudantes? Qual o seu limite de atuação nesse processo? Quais critérios e exigências são estabelecidos para a atuação dos supervisores no PIBID? Os professores estão preparados para desempenhar mais uma tarefa em meio a tantas outras atividades que lhe são designadas cotidianamente? Esses professores possuem condições satisfatórias para receber bolsistas de iniciação à docência em suas salas de aula? E para atuarem como coformadores em seu processo de inserção nas escolas? Existe incentivo, valorização e oficialização por parte das redes de ensino para que esses professores possam aceitar e incorporar essa responsabilidade no âmbito de sua carreira profissional? Tais questões indicam, de maneira clara, a necessidade de um aprofundamento sobre a discussão, tendo também como referência a atuação dos professores em exercício que recebem, acompanham e orientam os licenciandos em suas atividades de inserção nas escolas enfrentando, muitas vezes, desafios e limitações na realização dessa tarefa.

Outrossim, é preciso considerar o fato de que as escolas e seus professores têm sido responsabilizados pela formação prática dos futuros professores sem que tenham tido a oportunidade de discutir essa questão de forma abrangente. Até então, os professores da educação básica não tinham reconhecimento de sua participação efetiva nesse processo de formação; seu papel se restringia, na maioria dos casos, em ceder o espaço da sua sala de aula para os estagiários para que ali pudessem fazer suas observações e dar sua aula de regência, em cumprimento às exigências do curso de formação. Com o PIBID, lhes é solicitado compartilhar o processo formativo dos futuros professores, sem que ao menos tenham sido ouvidos nesse processo e sem que houvesse, em alguns casos, formação e maiores esclarecimentos a esse respeito.

Por esse motivo, são necessárias ações formativas para que os professores compreendam e possam atuar de maneira efetiva como coformadores de futuros professores

em suas primeiras inserções nas escolas. Trata-se, portanto, da necessidade de se consolidar, no âmbito do Programa e por meio da parceria entre universidade e escola, ações de “formação de formadores”, nas quais membros internos e externos ao Programa - supervisores, coordenadores de área, colaboradores, coordenadores de gestão e institucional, núcleos regionais e secretarias de ensino e equipes gestoras das escolas -, estivessem envolvidos. Tais ações contribuiriam não apenas para uma melhor definição sobre o papel dos supervisores e dos demais sujeitos no Programa mas, igualmente, para uma melhor atuação desses profissionais no processo de formação dos licenciandos.

Outrossim, é necessário que as redes de ensino e, mais especificamente, o poder público adote o PIBID não apenas como mais um programa pontual, de governo, mas como uma política abrangente, de Estado, voltada à formação docente, garantindo as condições necessárias de trabalho e de carreira que permitam a esses profissionais destinar parte de sua atividade profissional para essa tarefa particularmente importante na formação prática dos futuros professores. Como afirma França (2006), é preciso delimitar com maior clareza que tarefas são esperadas desse profissional e em quais condições elas são possíveis de serem realizadas.

Precisamos levar em consideração todos esses aspectos, afinal, pensar em uma política de formação implica pensar, com a mesma seriedade, nas condições objetivas para que tal formação se materialize no âmbito da prática. Transferir à escola e aos seus profissionais responsabilidades na formação de futuros professores sem que essas condições sejam garantidas e sem que as relações entre o ensino superior e a educação básica sejam de fato estabelecidas, pode configurar-se como um fator limitante a mais a ser enfrentado no processo formativo.

Outro aspecto limitante possível de ser observado na análise dos dados e que se relaciona diretamente às condições objetivas de trabalho se refere aos recursos financeiros disponibilizados pela CAPES ao desenvolvimento da formação proposta no âmbito dos projetos e subprojetos do PIBID, bem como à gestão dos mesmos no interior do projeto institucional e dos subprojetos a ele vinculados. A partir da análise podemos observar que, na perspectiva dos envolvidos nos subprojetos, os recursos destinados ao Programa não têm, em determinados casos, sido suficientes para a aquisição de alguns materiais, especialmente de materiais permanentes, necessários à realização de algumas das atividades planejadas pelos participantes e, como consequência, à formação dos envolvidos, à intervenção nas escolas e,

também, à socialização dos materiais produzidos com as escolas parceiras. Com isso, alguns coordenadores de área, tendo em vista não prejudicar o andamento dessas atividades, acabam optando por comprar com seus próprios recursos alguns materiais (especialmente de uso permanente) que seriam necessários à realização dessas atividades. Segundo esses participantes, além do aumento no valor desse recurso, seria necessário que seu repasse e gestão fossem menos burocráticos e mais autônomos, no sentido de acelerar seu processo de aquisição por parte dos diferentes subprojetos que compõem o Projeto Institucional.

Além desses aspectos, alguns participantes também indicaram a necessidade de que os recursos destinados à participação em eventos sejam ampliados. Segundo os dados analisados, em muitas situações os trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas de iniciação à docência, supervisores, colaboradores e coordenadores de área deixam de ser socializados e compartilhados com outros subprojetos e também com outras áreas do conhecimento devido à limitação de recursos disponíveis para essa finalidade, o que pode limitar as discussões que poderiam contribuir para a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento e reforçar a individualidade no trabalho de cada subprojeto.

Todavia, houve discordâncias entre os participantes no que se refere a esse aspecto. Para o coordenador institucional e coordenadores de gestão entrevistados, é preciso que os coordenadores de área e demais envolvidos nos subprojetos compreendam os objetivos do PIBID, os quais os diferenciam de um programa de iniciação científica que tem por meta principal a produção e publicação de trabalhos científicos em eventos. Para esses coordenadores, a porcentagem destinada aos gastos com eventos no PIBID é suficiente se considerada sua principal finalidade: o desenvolvimento de atividades de formação e de iniciação à docência nas escolas de educação básica. Tendo em vista os diferentes pontos de vista sobre a questão, consideramos, pois, necessária a manutenção da porcentagem destinada pela CAPES a participação dos envolvidos no PIBID em eventos e, ao mesmo tempo, a revisão e ampliação do repasse orçamentário ao Programa pelo governo federal no âmbito das atribuições da CAPES, dadas as proporções de gastos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Da mesma forma, considerando a importância de um programa dessa natureza para o processo de formação inicial de futuros professores e para sua iniciação ao magistério, é importante que sua abrangência seja maior, abarcando, se não todos, um maior número de estudantes dos cursos de licenciatura. Com isso, não apenas esses estudantes seriam

beneficiados, mas, igualmente, as instituições escolares e universitárias, uma vez que mais professores da educação básica e do ensino superior seriam favorecidos com essa perspectiva de formação. Ainda segundo os participantes deste estudo, seria necessário que o valor das bolsas, em especial da bolsa de iniciação à docência, fosse ampliado, uma vez que, devido ao perfil socioeconômico apresentado pela maioria dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura, muitos deles deixam de se dedicar com exclusividade ao curso de formação e ao processo de iniciação à docência para atuar como professores substitutos em redes públicas e particulares de ensino, como estagiários em empresas ou até mesmo em outras áreas profissionais devido à necessidade de ampliar sua renda e contribuir com a renda familiar. Para esses estudantes, tais oportunidades podem se apresentar, muitas vezes, melhores do ponto de vista financeiro; todavia, não contribuem necessariamente e de forma direta, orientada e direcionada para o seu processo de formação e desenvolvimento profissional para a docência.

Considerando tais aspectos, é necessário que as discussões, estratégias e ações do governo federal sejam ampliadas e revistas, especialmente no que se refere ao financiamento da educação pública e dos programas de formação docente. O que observamos neste e em diferentes estudos que discutem sobre as políticas de formação de professores no Brasil (FREITAS, 2007; SAVIANI, 2009; FERREIRA, 2011; GATTI et al., 2011; MAUÉS, 2011; MAZZEU, 2011; OLIVEIRA, 2011; entre outros) é a ausência de uma articulação orgânica entre as políticas educacionais e as necessidades e demandas apresentadas pela formação e, em especial, pela profissão docente no âmbito da prática. Todavia, como já discutido neste trabalho, formação de qualidade e condições consistentes e adequadas de trabalho e de carreira não se fazem sem o provimento dos recursos financeiros correspondentes. É preciso, pois, colocar em prática os discursos eloquentes proferidos sobre educação e sobre sua importância no desenvolvimento e emancipação intelectual e social e garantir as condições materiais e objetivas para a sua realização em termos efetivos. A concretização dessa finalidade não pode ser garantida, porém, por iniciativas e programas isolados, descontínuos e sem caráter universal, mas sim pela articulação entre as proposições legais e as demandas sociais, culturais, políticas e financeiras da realidade em que os processos de formação e atuação docente se desenvolvem.

Outro importante aspecto analisado neste estudo se refere à diferenciação que os professores e estudantes fazem entre o estágio curricular e o PIBID na formação docente. Para

os participantes, o estágio, em relação ao PIBID, dispõe de um menor tempo e vínculo com as escolas e os professores da educação básica e se fundamenta mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente. Além disso, ao contrário do PIBID que contempla estudantes desde o início de sua formação inicial, o estágio tem início apenas a partir da metade do curso de licenciatura. Da mesma forma, aspectos como o individualismo na realização das atividades pelos estudantes no estágio contrasta, nos relatos apresentados, com o trabalho coletivo e colaborativo propiciado pelo PIBID entre os estudantes e entre eles e os professores da universidade e da escola. Ademais, a presença dos professores da educação básica nas atividades desenvolvidas na universidade foi apontada pelos participantes como um diferencial em relação ao que, de maneira geral, ocorre no estágio curricular.

É importante ressaltar que em nenhum dos roteiros de entrevista elaborados para a construção dos dados constavam questões relacionadas à diferença entre o PIBID e o estágio na formação docente. Todos os aspectos problematizados pelos participantes sobre essa diferenciação ocorreu de maneira espontânea e em conformidade com o andamento das reflexões e discussões que eram proporcionadas pelas entrevistas. Tendo isso em vista, podemos observar que a diferença entre o estágio e o PIBID tem se tornado cada vez mais evidente não apenas entre os envolvidos no Programa, mas entre todos os que participam de maneira direta na formação de futuros professores.

Além disso, considerando as principais diferenças apontadas por estudantes e professores tanto do ensino superior quanto da educação básica entre o Programa e o estágio, poderíamos questionar: não poderia o estágio ser modificado e incorporar as contribuições do PIBID para a formação docente? Não poderia o estágio incorporar as atividades coletivas e as ações colaborativas no desenvolvimento das atividades, bem como a participação mais ativa dos professores da educação básica na discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação dessas atividades? Não poderia o estágio se configurar também como um momento de formação continuada aos professores da escola e da universidade? Não poderia o estágio favorecer o contato e a inserção dos licenciandos nas escolas desde o início do curso de formação inicial? Não poderia o estágio voltar-se mais às ações e intervenções dos estudantes e professores nas atividades pedagógicas do que apenas à sua crítica e observação? E, por fim: não poderia o estágio, por meio de regulamentos externos e internos, nacionais e regionais, garantir bolsas (auxílio financeiro) aos licenciandos e aos professores supervisores, como o

faz o PIBID? Afinal, os professores supervisores de estágio, à semelhança dos supervisores do PIBID, assumem grande responsabilidade na formação dos licenciandos, futuros professores.

Se o estágio incorporasse essas e outras contribuições do PIBID à formação dos licenciandos, talvez não precisássemos discutir a ampliação desse Programa a todos os estudantes, professores, escolas e universidades, uma vez que a formação por ele proporcionada já seria garantida no decorrer do estágio supervisionado. Incorporando tais contribuições e disposições às leis e diretrizes que regem os cursos de formação de professores, garantiríamos que esse modelo de formação não se daria apenas a partir de um programa pontual e isolado que, como tal, não exige continuidade, mas, antes de tudo, a partir de uma política de Estado.

Seguramente, isso exigiria um grande esforço das entidades e órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais e, mais especificamente, da política de formação de professores no país. Como consequência, exigiria uma significativa reestruturação dos estágios supervisionados no âmbito dos cursos de licenciatura e da parceria entre as universidades e as redes municipais e estaduais de ensino. Certamente, esse seria um bom começo para se pensar a tão necessária organicidade entre as proposições legais e as demandas da realidade prática vivenciadas por professores e futuros professores em formação.

A ausência dessa relação orgânica entre proposições e práticas pode ser reflexo da ausência de um Sistema Nacional de Educação em nosso país. De acordo com Saviani (2009), a ideia de estrutura educacional é frequentemente utilizada como sinônimo à de sistema educacional. Todavia, segundo o autor, enquanto a estrutura indica a forma com o as coisas se entrelaçam entre si, o sistema é compreendido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente, articulado e operante. Dessa forma, enquanto estrutura se refere à forma como os elementos estão ou podem ser dispostos sem que, para isso, haja intencionalidade em modificá-los ou em garantir sua efetivação, o sistema pressupõe intencionalidade, uma vez que nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada e surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. Para o autor, se ele não contribuir para essa superação, não poderá se configurar como sistema, pois terá sido ineficaz, inoperante e incoerente.

Considerando tais princípios, podemos observar a ausência de um sistema educacional orgânico que, para além de elaborar normas, leis e regulamentos que organizem a educação nacional e criem metas, seja norteado por uma intencionalidade que garanta, na prática, a

coerência dessa organização e o alcance dos objetivos propostos em termos reais e não apenas formais. Não basta, pois, apenas tomar consciência da situação; é necessário, igualmente, captar seus problemas, refletir sobre eles, formulá-los em termos de objetivos claros e realizáveis, organizar os meios e os recursos para atingir os objetivos propostos e, especialmente, intervir na situação, pondo em prática os meios referidos. Enquanto tal sistematização não for realizada, toda e qualquer política ou programa educacional proposto pelo Estado configurar-se-á apenas como medida isolada, paliativa e imediatista, sem a necessária articulação com as demandas da realidade para a qual é produzida ou com a superação das possíveis dificuldades nela encontradas.

Outro limite apresentado pelos participantes deste estudo sobre o PIBID e que se encontra diretamente relacionado aos demais aspectos já discutidos anteriormente e à dificuldade em se concretizar um sistema nacional de educação e, como consequência, um subsistema nacional, público integrado e articulado de formação dos profissionais da educação - tão discutido e defendido por pesquisadores, entidades e fóruns educacionais -, não se refere diretamente ao Programa, mas sim ao que, por meio dele, os estudantes da licenciatura observam e vivenciam nas escolas de educação básica: à realidade escolar, ao contexto no qual o trabalho docente se realiza, à profissão docente e às condições materiais e objetivas em que o trabalho educativo é desenvolvido. No que se refere a esse aspecto, a análise dos dados nos permitiu observar que o PIBID tem cumprido uma dupla função: ao proporcionar aos alunos da licenciatura a inserção e o contato com a realidade escolar, o Programa tem, ao mesmo tempo, contribuído para a permanência de alguns alunos na licenciatura e no magistério - um de seus objetivos - e levado outros a desistir de assumir a profissão docente, justamente devido ao que observam e vivenciam em seu contato com o cotidiano escolar e com o trabalho docente na educação básica.

De acordo com a análise dos dados, os aspectos que mais têm desmotivados os estudantes em investir na carreira do magistério estão relacionados, especialmente, a ausência de condições adequadas de trabalho e de carreira docente, ao excesso de funções e responsabilidades delegadas aos professores nas escolas, bem como à desvalorização social e financeira da profissão em relação a outras carreiras que exigem o mesmo nível de escolarização. E são justamente esses os aspectos apresentados como alguns dos princípios que fundamentam o Decreto no. 6.755/2009, o qual, entre outras providências, institui a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009a):

A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (Art. 2º, inciso VIII - BRASIL, 2009a, s/p).

Com isso, observamos o fortalecimento das rupturas e discontinuidades que, ao longo da história, têm caracterizado as políticas públicas de educação e seu diálogo com a realidade na qual o processo educativo é constituído. De acordo com Freitas (2007), os embates entre projetos diferenciados de formação têm sido marcados por interesses contraditórios e evidenciado incoerências no processo de definição e implementação das políticas. Para a autora, esse problema reside no fato de que os interlocutores válidos para a efetivação de tais políticas não têm sido os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser participantes ativos na construção das políticas educacionais: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais. Com isso, evidencia-se o divórcio entre as necessidades atuais da escola pública e os discursos e textos eloquentes apresentados sobre educação pelas políticas.

Como bem sabemos, um programa de formação, por si só, não consegue modificar essa realidade. O incentivo à formação docente e a valorização do magistério da educação básica, primeiros objetivos do PIBID apresentados pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013 (BRASIL, 2010b; 2013), dependem muito mais de uma política sistematizada, ampla e global que vise, na prática, à melhoria das condições objetivas de trabalho e de carreira que são oferecidas às escolas e aos seus profissionais do que de programas de formação e inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto educacional.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial torna-se imprescindível tanto para o processo de formação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia, pensar em uma política educacional e, mais especificamente, em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca por uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais.

Autores como Imbernón (2006), Vaillant (2006), Gatti e Barreto (2009), Maués (2011), Ferreira (2011), Oliveira (2011), Gatti et al. (2011), entre outros, ao discutirem sobre as políticas docentes afirmam que, para além de programas sistêmicos de formação inicial e continuada, a valorização do magistério e o incentivo à profissão docente exigem, antes de tudo, torná-la mais atrativa - seja na entrada, seja no seu percurso -, com significativa melhoria do padrão de remuneração do professor, de sua carga de trabalho, de sua segurança e expectativa na carreira, de sua imagem e prestígio social, de perspectivas de trabalho mais motivadoras, assim como de um entorno profissional facilitador que ofereça condições adequadas e dignas de trabalho. A ausência de uma política educacional global que garanta tais condições ao trabalho docente no processo educativo pode fazer com que esses profissionais sejam desestimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão. E enquanto tais questões não forem equacionadas, nenhum programa de formação, por si só, será capaz de valorizar a profissão docente e incentivar a permanência dos estudantes no magistério.

Ferreira (2011), ao discutir sobre a política de formação docente no Brasil, argumenta que tem sido difícil cumprir a missão de reter professores para lecionar na educação básica. Tendo em vista encontrar soluções para a superação dessa dificuldade, tem-se observado medidas e encaminhamentos paliativos que não tem mudado a realidade com consistência e qualidade. O mesmo é discutido por Gatti e Barreto (2009), para as quais políticas isoladas e ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não conseguem causar impacto suficiente na formação e atuação dos professores, tampouco na melhoria da qualidade da educação básica. Segundo essas autoras, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso de que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. Aliado a isso está o fato de que, ao longo do processo de formação, os jovens estudantes que por algum motivo optaram pela licenciatura passam a observar e vivenciar em seus momentos de inserção nas escolas algumas das dificuldades enfrentadas por muitos professores da educação básica, o que, como nos mostrou este estudo, acaba por desestimular e até mesmo afastar uma parcela desses jovens da profissão docente antes mesmo de nela ingressarem.

Tardif (2012), ao discutir sobre as fases iniciais da carreira do magistério, mostra que existe uma diferença significativa dessas fases entre os professores efetivos e aqueles que ele denomina em situação precária, ou seja, que ainda não possuem estabilidade na carreira. Segundo o autor, esses últimos, antes mesmo de se estabilizarem na profissão, já vivenciam situações e condições desestimuladoras que, em muitas situações, podem causar consequências psicológicas, afetivas, relacionais e de formação, podendo afetar também a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes docentes. Esta fase inicial, vivenciada por todos os professores em início de carreira, torna-se mais agravante àqueles que, em situação precária, sofrem com a insegurança na profissão, com condições inadequadas de trabalho, com a indefinição de suas funções e com a ausência de planos de carreira e estabilidade financeira. Segundo o autor, em muitos casos, esses professores acabam abandonando a profissão docente antes mesmo de ingressar nela de maneira efetiva.

Este estudo realizado por Tardif (2012) o fez questionar e desconfiar de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares. Partindo dessas ideias, e também considerando os resultados de nosso estudo, poderíamos igualmente questionar: não estaria também o PIBID ou qualquer outro programa de inserção dos estudantes no contexto prático da profissão durante o processo de formação inicial alterando as fases da carreira docente? Consideramos pertinente que novos estudos e pesquisas aprofundem essa e outras questões, a fim de que seja possível analisar os impactos desses programas na configuração (ou reconfiguração) dos processos de formação e da própria profissão docente.

Questões relacionadas às condições de trabalho e de carreira são também objetos de discussão de outros estudos desenvolvidos da área. Um exemplo é o estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), no qual as autoras argumentam que, além da desvalorização social e financeira e das condições muitas vezes precárias de trabalho enfrentadas pelos professores (salas superlotadas, estrutura física, material, humana e pedagógica das escolas deficientes, financiamento insuficiente), os planos de carreira não têm lhes mostrado a possibilidade real de nela progredir sem deixar a sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a professor e faz com que aqueles que já atuam, sentindo-se desvalorizados, almejem outra função fora da sala de aula, tendo em vista obter uma promoção significativa na carreira. Como consequência, cria-se nos professores e naqueles que ainda se encontram em processo de formação inicial a representação de que ficar em sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente.

Assim, pensar em incentivo e valorização da profissão docente implica, antes de tudo, pensar e agir sobre as melhorias na perspectiva de carreira, salário e condições de trabalho dos professores, a fim de que seja possível a alteração do imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores e estudantes em formação.

É importante ressaltar que algumas políticas educacionais têm manifestado nos últimos anos a necessidade de se dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas brasileiras, ainda que essa preocupação derive da errônea constatação de que dele depende a melhoria da educação básica. Dentre as políticas adotadas merece destaque a Lei no. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial nacional aos profissionais do magistério público da educação básica, e a Resolução no. 02, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009e), que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação pública de nível básico. Da mesma forma, o atual *Plano Nacional de Educação*, aprovado pela Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014d), prevê, além da garantia de formação inicial e continuada de professores - sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, tendo em vista atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (Meta 12, estratégia 12.4) -, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final o seu sexto ano de vigência (Meta 17).

Assim, observa-se um movimento, por parte do governo federal, de buscar assegurar, no plano legal, maiores direitos e garantias aos professores de educação básica que repercutam diretamente sobre a atratividade da profissão docente. Contudo, como apontam Gatti e Barreto (2009) e Oliveira (2011), é importante lembrar que essa carreira continua sendo matéria dos estados e municípios que a organizam segundo suas capacidades e forças políticas presentes em cada realidade local, os quais, pela maneira desarticulada e diferenciada pela qual são tomadas as políticas educacionais nacionais, acabam por promover e estimular o individualismo e a competição entre os professores por meio de mecanismos de avaliação de desempenho individual, em contraposição à dimensão do sujeito social e político que constrói sua subjetividade também de maneira coletiva. Para as autoras, sem a superação de tal modelo, sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de

formação propostos para a melhoria dos sistemas públicos de educação almejada por esses governos.

Da mesma forma, consideramos que pensar em estratégias de superação dos problemas identificados exige que as políticas e os programas a elas vinculados contemplem, no momento de sua formulação e implementação, a participação efetiva dos professores e demais sujeitos que constituem o processo educativo, tendo em vista atender de forma mais objetiva às suas necessidades contextuais de formação e atuação. A necessidade de ouvir as concepções, compreensões e interpretações desses sujeitos sobre as políticas e programas propostos pelo poder público e postos em prática por eles no contexto educacional, bem como suas influências nesse contexto e no processo de formação, ficou evidenciada ao longo deste estudo. Um exemplo disso é o fato de que poucas questões foram feitas aos participantes sobre as influências do PIBID nas escolhas profissionais, e muitas foram as narrativas elaboradas sobre esse aspecto. Isso indica, de certa forma, a necessidade de que tais questões sejam mais bem discutidas entre os sujeitos que compõem o Programa e que tais discussões sejam consideradas no momento de elaboração, desenvolvimento, avaliação e reinterpretação das políticas e dos programas de formação.

Consideramos que tais aspectos devam ser ponderados no âmbito de cada Projeto PIBID existente, a fim de que a formação por ele objetivada e proporcionada não se reduza exclusivamente a momentos de planejamento e desenvolvimento de técnicas e metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem. Certamente, tais momentos são partes constituintes e inerentes aos processos de formação e atuação docente e, como tais, não podem ser desconsiderados ou ignorados no desenvolvimento desses processos.

Como afirma Libâneo (2005), o processo educativo não tem apenas caráter exógeno mas, igualmente, endógeno e, portanto, deve ser analisado também a partir de seus objetivos e conteúdos de formação, das metodologias, das ações organizativas e curriculares, da avaliação das aprendizagens, ou seja, dos processos internos da formação, sem perder de vista, todavia, os contextos em que os mesmos se desenvolvem. Ignorar esse caráter endógeno é, portanto, o mesmo que desconsiderar o caráter político, social, econômico, cultural e institucional que, de maneira ampla e global, determinam e são determinados pela ação educativa. Como já discutimos neste trabalho, os problemas que envolvem a formação docente são políticos, mas também técnicos, uma vez que implicam conhecimentos teórico-metodológicos, de saber e de saber fazer no âmbito do magistério (LIBÂNEO, 2005). Trata-se, portanto, de se considerar

dois enfoques essenciais, complementares e indissociáveis no momento da discussão dos processos e das políticas de formação de professores.

Não obstante, da mesma forma que o enfoque exógeno não pode se sobrepor ao caráter endógeno da formação docente, a análise dos processos, programas e políticas de formação não devem se reduzir única e exclusivamente a aspectos técnicos e metodológicos ou, mais especificamente, a estratégias de ensino que visem apenas à evolução dos resultados das escolas segundo os índices de desenvolvimento da educação básica. Certamente, o PIBID – não por si só - pode colaborar para a melhoria qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica, porém tal qualidade não pode ser traduzida apenas em índices e metas estatísticas de aproveitamento escolar.

Concordamos com Freitas (2007) quando argumenta que muitas das iniciativas atuais de formação docente têm focado sua preocupação apenas em metas estatísticas, conformando os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental. Todavia, conforme a autora, precisamos ir à contramão dessas iniciativas, tendo em vista o desenvolvimento de uma formação que, para além da concepção técnica da docência, se atente também à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. E completa:

No complexo processo de regulação dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento no sentido de identificar, nas iniciativas que ora se iniciam, em que sentido se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de medida de competências e avaliação do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a contra-regulação, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país. (FREITAS, 2007, p. 1219).

Assim, é preciso que ao longo do processo de formação os sujeitos nele envolvidos compreendam que a docência compõe um conjunto muito mais abrangente do que ela própria, uma vez que se encontra imersa em um contexto social, político, econômico e cultural mais amplo que interfere direta e indiretamente na formação e na ação educativa, como é o caso,

por exemplo, das questões que envolvem os objetivos e a qualidade da educação, a valorização ou desvalorização da profissão docente, bem como as condições objetivas e subjetivas em que ela se desenvolve. Afinal, é impossível uma mudança estrutural na educação e na formação docente sem a análise e o enfrentamento das contradições reais sob as quais se materializam seus processos.

Assim como não se configura como o início da discussão, este trabalho não esgota ou encerra o debate, as análises e as reflexões acerca do PIBID e de seu papel social enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação Docente. Pelo contrário, ele se apresenta como parte de um processo de reflexão contínua sobre este Programa e como um dos muitos instrumentos e recursos disponíveis aos interessados para o desenvolvimento de análises, discussões e novos questionamentos sobre suas finalidades, práticas e alcances em termos sociais e também em nível nacional.

Como já discutimos, foi publicado recentemente pela FCC um estudo realizado por Gatti et al. (2014) que faz uma análise em nível nacional sobre o PIBID a partir da perspectiva de seus bolsistas⁷⁶. Mesmo considerando as diferenças nos procedimentos metodológicos de construção e análise dos dados, os resultados do estudo mencionado se aproximam, em alguns aspectos, dos resultados do contexto por nós analisado, especialmente no que se refere às contribuições do PIBID para a formação dos estudantes da licenciatura e dos professores da educação básica e do ensino superior envolvidos no Programa.

Este estudo, aliado aos demais estudos e pesquisas que têm sido desenvolvidos sob diferentes perspectivas de análise a respeito do PIBID, podem contribuir para a criação de indicadores e para o diagnóstico e avaliação desse Programa e de seu papel social nos processos de formação e atuação docente. Como exposto pelo diretor da CAPES na apresentação do estudo mencionado, é interesse da Fundação que os protagonistas dos programas de formação e, neste caso particular, do PIBID, sejam ouvidos em suas opiniões, necessidades e representações, a fim de que sejam tomadas medidas institucionais que possam contribuir não só para a consolidação das mudanças necessárias no Programa, como também nos próprios cursos de licenciatura.

⁷⁶ Os coordenadores de área de gestão de processos educacionais, também bolsistas do PIBID, não participaram deste estudo, bem como os professores colaboradores dos subprojetos (não bolsistas do Programa).

Considerando a importância desse aspecto, é necessário que a CAPES, enquanto responsável, entre outras atribuições, pela formulação de políticas e pelo desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica, não considere apenas como base de análise dessas políticas e atividades os estudos e relatórios por ela encomendados ou solicitados mas, igualmente, os diferentes estudos e pesquisas que têm sido progressivamente realizados nos últimos anos no âmbito dos programas de pós-graduação e socializados em periódicos e em diferentes eventos acadêmico-científicos no país. Neles se enquadram, também, os estudos que têm o PIBID como objeto de estudo – como é o caso de nossa pesquisa - e que, na grande maioria dos casos, dadas as suas características e perspectivas teóricas e metodológicas, analisam realidades ou contextos mais específicos dentro de um cenário político e educacional mais amplo. É preciso, pois, que se leve em consideração no momento de diagnóstico, análise e avaliação do PIBID também estas pesquisas, uma vez que os contextos específicos por elas analisados evidenciam necessidades específicas que carecem ser ponderadas no momento de elaboração, desenvolvimento, avaliação e reestruturação deste e dos demais programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil.

E a nós, professores e pesquisadores que têm como foco a formação docente, cabe-nos dar continuidade a essas análises, sejam elas de contextos específicos - locais ou regionais - sejam de contextos mais amplos ou nacionais, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento de uma avaliação global e integradora desse e de outros programas, atividades e políticas que, com maior ou menor intensidade, influenciam os processos de formação e atuação para o magistério com suas contribuições, limitações, desafios e contradições, as quais, por sua vez, podem se constituir como elementos impulsionadores para a transformação da realidade.

Fica, aqui a contribuição do presente estudo para o avanço desse debate.

Referências

- AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação.** Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. **Documento final do XVI encontro nacional da ANFOPE.** Brasília, 2012. 54 p.
- BEDIN, E. **Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BOCK, S. D. **A Escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Republica dos Estados Unidos do Brazil. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 22/04/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 11/08/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 11/08/2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 970/99, de 09 de Novembro de 1999.** Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf>. Acesso em: 12/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em 07/12/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>>. Acesso em: 12/02/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 29/02/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 29/02/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no. 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 03/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 01/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 6.094, de 24 de abril de 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, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa no. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 22/08/2012.

BRASIL. **Lei no. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 24/05/2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital CAPES/DEB no. 02/2009-PIBID**. Brasília, 2009d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 14/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa CAPES no. 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. acesso em 22/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 18/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa no. 09, de 30 de Junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do

Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 18/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 22, de 24 de abril de 2009**. Delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3316-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-22-de-24-de-abril-de-2009>>. Acesso em 14/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução no. 02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 02/07/2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria no. 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 22/08/2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria no. 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nom asGerais.pdf>. Acesso em: 22/08/2012.

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 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 07/07/2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital PIBID 11/2012**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em 02/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no. 7.692, de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm>. Acesso em: 30/01/2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF,

2013d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 22/06/2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais PIBID no. 061/2013**. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em 22/03/2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AAprovaRegulamentoPIBI.pdf>. Acesso em: 04/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 27/06/2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relações de projetos, instituições participantes e relatório de gestão. **Projetos PIBID 2013 – a partir de março de 2014**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em 19/09/2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual de Orientações para Execução de Despesas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2212014-Manual-OEDP-EPT.pdf>>. Acesso em: 04/04/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Reitoria. **UTFPR em números 2014**. Curitiba, 2014b. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/informacoes-e-indicadores-universitarios/utfpr-em-numeros-2013>>. Acesso em 14/08/2013.

CAMPOS, R. A definição das diretrizes para o curso de pedagogia. In: XII Encontro Nacional da ANFOPE. **Anais do XII Encontro Nacional da ANFOPE**, Campinas, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/.../200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>. Acesso em: 15/03/2010.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARVALHO, M. A de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORREIA, G. dos S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP**. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Ver. Fac. Educ.**, jan/dez 1997, vol. 23, n. 1-2.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 29/07/2013.

DORNELES, A. M. **A Roda dos Bordados da Formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. O potencial da investigação coletiva no desenvolvimento profissional de professores de Matemática: análise de uma experiência. In: **Encontro nacional de educação Matemática**, n.º 8, 2004, Recife. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/Index.htm>>. Acesso em: 12/09/2010.

FERREIRA, D. L. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

FIORENTINI, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/0091s.pdf>. Acesso em: 06/07/2013.

FIRME, M. von F. **Portfólio coletivo**: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRANÇA, D. de S. Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. **UNIrevista** - Vol. 1, no. 2: abril, 2006.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. vol. 28 no.100 Campinas, Out. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação (Parte II, Capítulo 6). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**. V.2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, L. V. **A formação docente nos subprojetos química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Química, Uberlândia, 2013.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira** – problemas e movimentos de renovação. Campinas: Ed. Autores Associados 2000 (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; TARTUCE, I. L. B. P. NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. A atratividade da carreira docente no Brasil – In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S.; BARRETO; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L.; pesquisadores. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. (4ª edição). São Paulo: Editora Atlas, 2002.

- GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y promesas**. 2000. Disponível em: <<http://worldbank.org>>. Acesso em 01/12/2013).
- IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf>. Acesso em 14/09/2013.
- KEMMIS, S.; HEIKKINEN, H. L. T. Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures. Paper presented in **European Conference of Educational Research - ECER2011 -**, Berlin, Germany, September 14th 2011.
- KOGA, Y. Magistério, distinção e meritocracia: um estudo sobre o Prêmio Professores do Brasil. In: **33º Reunião da ANPED**. Caxambu MG, 2010. Anais da 33º Reunião da ANPED.
- LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática**. Universidade Estadual de Londrina. (Tese de Doutorado). Londrina, 2013.
- LEITE, J. C. C. (Org.) **UTFPR: uma história de 100 anos**. Histórico da UTFPR. 2. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.
- LESSARD, C. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IIEP, 2010.
- LIBÂNIO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55,set/dez. 2005.
- LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MANCIBO, D.; MAUES, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível

em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em 12/08/2013.

MARCELO GARCIA, C. VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a ensinar? Madrid: Ed. Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 12/02/2014.

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.

MAZZEU, L. T. B. **A política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 26/01/2014.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINTO, C. A. Universidade e formação de docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação? (debate). In: **Cadernos Adunesp**. n.1, – Fevereiro de 2002, p.7-10.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F. de.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia**: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOURA, E. M. de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de matemática**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação, Uberlândia, 2013.

DUARTE NETO, J. H. **A epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da educação básica. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M. ; ALMEIDA, F. J. de ; QUEIROZ, K. A. de S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes** (UFSJ), v. V.19, p. 153-165, 2011.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>>. Acesso em: 25/02/2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID**: saberes em construção na formação de professores de ciências. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, M. de R. F.; PEIXOTO, E. M de M. A formação e o trabalho de professores: espaço da luta de classes. In: **32º Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5853--Int.pdf>>. Acesso em: 24/03/2014.

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: ensinar e aprender Matemática. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

REALI, A. M. de M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B. de O.; MELLO, R. R. de. O Desenvolvimento de um Modelo "Construtivo-Colaborativo" de Formação Continuada Centrada na Escola: Relato de uma experiência. **Cadernos Cedes. Campinas**. n. 36, p. 65-76, 2005.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que aprende na escola: análise de uma experiência de parceria escola-famílias e universidade-escola. **Paideia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, SP, v. 15, n.31, p. 239-247, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação**. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 30/03/2012.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, Nº 2, 2005.

SILVA, D. F. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SIQUEIRA, A. C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. (p. 47-72).

SOUSA, I. M. A de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, S. C. **Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar**. (Dissertação de Mestrado Profissional). Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. (Dissertações de Mestrado). Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2012.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. (Conferência). **Revista EXITUS**, Volume 03, Número 01, Jan/Jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 25/02/2014.

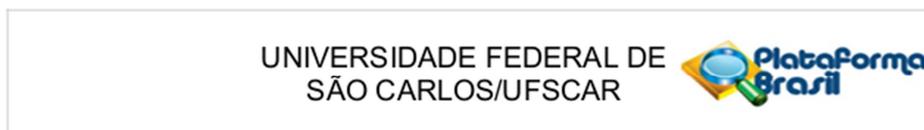
VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade 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. Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century. In: ZHU, X. ZEICHNER, K. (Eds.) **Preparing Teachers for the 21st Century**. Berlin: Springer, 2013.

APÊNDICE

Apêndice 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP-UFSCar:



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: possibilidades, limites e desafios para o desenvolvimento profissional docente

Pesquisador: Natalia Neves Macedo Deimling

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13116213.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 384.709

Data da Relatoria: 10/09/2013

Apresentação do Projeto:

Identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos alunos bolsistas, para o desenvolvimento profissional dos supervisores da educação básica, dos professores orientadores e do coordenador de área do programa e para o estreitamento da relação entre Universidade e Escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos alunos bolsistas, para o desenvolvimento profissional dos supervisores da educação básica, dos professores orientadores e do coordenador de área do programa e para o estreitamento da relação entre Universidade e Escola.

Objetivo Secundário:

- analisar quais e como as atividades têm sido desenvolvidas pelo Programa e se essas atividades têm proporcionado mudanças tanto na formação

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 384.709

dos licenciandos quanto na prática profissional dos supervisores da educação básica, professores orientadores e coordenadores de área do ensino superior, bem como na melhoria da qualidade da educação básica. - analisar como são estabelecidas as relações entre os diferentes sujeitos que compõe a base desse Programa (licenciandos bolsistas, professores supervisores, professores orientadores e coordenador de área); - identificar como tem ocorrido a relação Universidade-Escola e se essa relação tem proporcionado o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes do Programa; - analisar se e como os recursos e as condições que são oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento das atividades têm favorecido a formação docente proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes poderão sentir desconforto no momento de responder às perguntas oriundas das entrevistas ou de narrar suas práticas, uma vez que estarão relatando práticas bem ou mal sucedidas que têm sido desenvolvidas nas atividades do PIBID e que implicam direta ou indiretamente no alcance ou no não-alcance dos objetivos propostos por esse programa.

Benefícios:

Este estudo poderá trazer benefícios aos participantes, uma vez que estarão contribuindo com uma pesquisa que busca analisar as contribuições e os possíveis limites apresentados pelo PIBID - enquanto política de formação docente - e propor, se necessário, novas ações que poderão ser desenvolvidas para o pleno alcance de seus objetivos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 384.709

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 05 de Setembro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”, sob responsabilidade da pesquisadora Natalia Neves Macedo Deimling e de sua orientadora, prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de gestão de processos educacionais e de área do Programa.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios aos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência analisado para que, aproveitando-se deles, possam discutir sobre as atividades que realizam e analisar aquelas que necessitem ser modificadas, tendo em vista a realização de novas ações para o enriquecimento do desenvolvimento profissional dos professores da educação básica, dos professores universitários e dos alunos da licenciatura e para a efetivação do trabalho colaborativo entre universidade e escola. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e as possíveis limitações desse programa para a formação dos licenciandos e para a formação e atuação prática dos supervisores, colaboradores e dos coordenadores enquanto sujeitos e agentes desse processo de formação, bem como para o estreitamento da relação entre universidade e escola.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) É coordenador institucional do PIBID da UTFPR e está devidamente cadastrado junto a CAPES; OU 2) É coordenador de área de gestão de processos educacionais do PIBID da UTFPR e está devidamente cadastrado junto a CAPES; OU 3) é coordenador de área do PIBID da UTFPR e está devidamente cadastrado junto a CAPES; OU 4) é professor supervisor do PIBID da UTFPR e está devidamente cadastrado junto a CAPES; OU 5) é professor colaborador do PIBID da UTFPR e atua voluntariamente no auxílio às atividades desenvolvidas no Programa; OU 6) é aluno bolsista do PIBID da UTFPR e está devidamente cadastrado junto a CAPES.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade de Ensino na qual você trabalha/estuda.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua participação no programa e sobre as contribuições, influências e limites do mesmo para o seu desenvolvimento profissional docente por meio de entrevistas semiestruturadas e descrever, por meio de narrativas, suas práticas, ações, iniciativas e experiências bem e/ou malsucedidas no âmbito do PIBID, refletindo sobre as atividades que realizam e avaliando aquelas que poderiam ser modificadas.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca ampliar as investigações sobre a validade social e educacional do PIBID enquanto política de formação docente, tendo em vista a análise do alcance dos objetivos propostos por esse programa. No entanto, mesmo não prevendo riscos, se durante a realização das entrevistas for identificado, pelo pesquisador, ou indicado, por você, algum tipo de desconforto, as mesmas poderão ser imediatamente interrompidas.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas, dos registros dos participantes e da pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que serão utilizados nome fictícios no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigos e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Natalia Neves Macedo Deimling
Pesquisador Principal

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 2013.

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora: Natalia Neves Macedo Deimling

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar.

E-mail: natanema@gmail.com

Orientadora: Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Departamento: Departamento de Metodologia de Ensino / Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar.

E-mail: alinereali@ufscar.br

Apêndice 3: Modelo de carta enviada aos coordenadores de área dos subprojetos PIBID-UTFPR solicitando o desenvolvimento da pesquisa.

Prezado(a) Professor(a) Dr(a). _____.

Meu nome é Natalia Neves Macedo Deimling, sou professora da UTFPR, *campus* Campo Mourão, na área de Fundamentos da Educação. Sou responsável pelas disciplinas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Química desse *campus*. Sou formada em Pedagogia com Mestrado em Educação pela UFSCar e, atualmente, desenvolvo minha pesquisa de doutorado nessa mesma instituição.

O objetivo de minha pesquisa consiste em “identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de gestão de processos educacionais e de área do Programa”. Para alcançarmos o objetivo proposto pretendemos desenvolver o estudo com o coordenador institucional, os coordenadores de área de gestão de processos educacionais, os coordenadores de área, os professores colaboradores, os supervisores e os alunos bolsistas do PIBID de quatro *campi* da UTFPR: *campus* Curitiba (PIBID Física), *campus* Pato Branco (PIBID Letras/Inglês), *campus* Toledo (PIBID Matemática) e do *campus* Londrina (PIBID Química).

O Coordenador Institucional do PIBID da UTFPR, já possui conhecimento sobre a pesquisa e permitiu a realização da mesma nos *campi* mediante consentimento dos Coordenadores de Área.

Assim, faço esse primeiro contato para apresentar o objetivo principal do estudo e para saber se seria possível conversarmos pessoalmente sobre a pesquisa. Se consentir, gostaria de apresentar os objetivos do estudo, também, aos demais participantes do Programa. O(a) senhor(a) teria disponibilidade para agendarmos uma conversa sobre a pesquisa?

Desde já, agradeço sua atenção.

Att. Natalia Neves Macedo Deimling

Apêndice 4: Roteiros de entrevista semiestruturada

Coordenadores (institucional, de área de gestão de processos educacionais e de área):

Dados pessoais

Tempo de atividade profissional docente:

Tempo como coordenador do PIBID:

- 1) Quando o PIBID dessa instituição/curso teve início? Como foi o processo de elaboração do projeto?
- 2) Quais são suas atividades / funções enquanto coordenador do PIBID?
- 3) Quais atividades têm sido desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido desenvolvidas? Essas atividades têm sido divulgadas/socializadas?
- 4) Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades?
- 5) Qual a sua relação com os demais participantes do programa? Com qual frequência vocês mantêm contato?
- 6) Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse *campus*? E sobre o desenvolvimento do PIBID nas escolas parceiras? Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas?
- 7) Você considera que o programa está contribuindo para o trabalho colaborativo entre universidade e escola? De que forma essa colaboração se dá? Quais facilidades e/ou dificuldades são encontradas nessa relação? Qual você considera que é o seu papel para a efetivação dessa relação?
- 8) Você considera que o Programa está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem? De que forma?
- 9) Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua formação enquanto docente? E enquanto pesquisador?
- 10) Você considera que o programa tem contribuído para a formação dos licenciandos? E para a formação dos professores da educação básica? De que maneira?
- 11) Você considera que o PIBID tem contribuído para a relação entre teoria e prática na formação dos licenciandos? Como você identifica essa relação?

12) Você considera que os recursos destinados pelo governo federal a esse Programa tem contribuído para o alcance de seus objetivos e para o desenvolvimento das atividades propostas? O que você acha que poderia ser melhorado?

13) Os materiais obtidos com recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de suas atividades?

14) Como você avalia o programa? Considera que ele tem atendido aos objetivos propostos?

15) O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?

16) Como você avalia sua participação no programa?

Supervisores:

Dados pessoais

Tempo de atividade profissional docente:

Tempo como professor-supervisor do PIBID:

- 1) Quais são suas atividades / funções enquanto professor-supervisor do PIBID?
- 2) Quais atividades têm sido desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido desenvolvidas? Essas atividades têm sido divulgadas/socializadas?
- 3) Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades?
- 4) Qual a sua relação com os demais participantes do programa? Com qual frequência vocês mantêm contato?
- 5) Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse *campus*? Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas?
- 6) Você considera que o programa está contribuindo para o trabalho colaborativo entre universidade e escola? De que forma essa colaboração ocorre? Quais facilidades e/ou dificuldades são encontradas nessa relação? Qual você considera que é o seu papel para a efetivação dessa relação?
- 7) Você considera que o Programa está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e no desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar? De que forma?

- 8) Você considera que o Programa está contribuindo para sua formação enquanto professor? Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua prática pedagógica?
- 9) Você considera que o programa tem contribuído para a formação dos licenciandos? De que maneira?
- 10) Você considera que o PIBID tem contribuído para a relação entre teoria e prática na formação dos licenciandos? Como você identifica essa relação?
- 11) Você considera que os recursos destinados pelo governo federal a esse Programa tem contribuído para o alcance de seus objetivos e para o desenvolvimento das atividades propostas? O que você acha que poderia ser melhorado?
- 12) Os materiais obtidos com recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de suas atividades?
- 13) Como você avalia o programa? Considera que ele tem atendido aos objetivos propostos?
- 14) O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?
- 15) Como você avalia sua participação no programa?

Colaboradores:

Dados pessoais

Tempo de atividade profissional docente:

Tempo como professor colaborador do PIBID:

- 1) Quais são suas atividades / funções enquanto professor colaborador do PIBID?
- 2) Quais atividades têm sido desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido desenvolvidas? Essas atividades têm sido divulgadas/socializadas?
- 3) Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades?
- 4) Qual a sua relação com os demais participantes do programa? Com qual frequência vocês mantêm contato?
- 5) Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse *campus*? Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas?

- 6) Você considera que o programa está contribuindo para o trabalho colaborativo entre universidade e escola? De que forma essa colaboração ocorre? Quais facilidades e/ou dificuldades são encontradas nessa relação? Qual você considera que é o seu papel para a efetivação dessa relação?
- 7) Você considera que o Programa está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e no desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar? De que forma?
- 8) Você considera que o Programa está contribuindo para sua formação enquanto professor? Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua prática pedagógica?
- 9) Você considera que o programa tem contribuído para a formação dos licenciandos? E para a formação dos professores da educação básica? De que maneira?
- 10) Você considera que o PIBID tem contribuído para a relação entre teoria e prática na formação dos licenciandos? Como você identifica essa relação?
- 11) Você considera que os recursos destinados pelo governo federal a esse Programa tem contribuído para o alcance de seus objetivos e para o desenvolvimento das atividades propostas? O que você acha que poderia ser melhorado?
- 12) Os materiais obtidos com recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de suas atividades?
- 13) Como você avalia o programa? Considera que ele tem atendido aos objetivos propostos?
- 14) O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?
- 15) Como você avalia sua participação no programa?

Bolsistas de iniciação à docência:

Dados pessoais

Período/semestre/ano do curso:

Tempo como aluno-bolsista do PIBID:

Tempo de atividade profissional docente (quando se aplicar):

- 1) Por que você decidiu participar do PIBID?
- 2) Quais são suas atividades / funções enquanto aluno-bolsista do PIBID?

- 3) Quais atividades têm sido desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido desenvolvidas? Essas atividades têm sido divulgadas/socializadas?
- 4) Existe algum espaço para a socialização das atividades desenvolvidas e para a relação entre os participantes do programa? Esse espaço tem favorecido a elaboração de novas atividades?
- 5) Qual a sua relação com os demais participantes do programa? Com qual frequência vocês mantêm contato?
- 6) Qual a sua análise sobre o desenvolvimento do PIBID nesse curso e nesse *campus*? Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas?
- 7) Você considera que o programa está contribuindo para o trabalho colaborativo entre universidade e escola? De que forma essa colaboração ocorre? Quais facilidades e/ou dificuldades são encontradas nessa relação?
- 8) Quais mudanças o PIBID tem trazido para sua formação enquanto aluno? Como você avalia essas mudanças?
- 9) Você considera que o PIBID tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica e para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem? De que maneira?
- 10) A partir de sua experiência no PIBID, quais elementos você considera que sejam necessárias para a qualidade e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação básica? Quais desses elementos foram identificadas por você como presentes ou ausentes na escola?
- 11) Você considera que o PIBID tem contribuído para a relação entre teoria (o que você tem aprendido na universidade) e prática (o que você observa e desenvolve na educação básica) em sua formação? Como você identifica essa relação?
- 12) Você considera que os recursos destinados pelo governo federal a esse Programa tem contribuído para o alcance de seus objetivos e para o desenvolvimento das atividades propostas? O que você acha que poderia ser melhorado?
- 13) Os materiais obtidos com recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de suas atividades?
- 14) Você deseja seguir a carreira do magistério? O PIBID influenciou essa sua escolha?
- 15) Como você avalia o programa? Considera que ele tem atendido aos objetivos propostos?

16) O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?

17) Como você avalia sua participação no programa, de modo geral?