



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RITA DE CÁSSIA BRAGA CAVALCANTE CUNHA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E
SEU CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2015

RITA DE CÁSSIA BRAGA CAVALCANTE CUNHA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E
SEU CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C98p

Cunha, Rita de Cássia Braga Cavalcante.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu contributo para a formação de professores na Universidade Federal do Ceará / Rita de Cássia Braga Cavalcante Cunha. – 2015.

91 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Políticas públicas da educação superior.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

1. Professores – Bolsas de estudo – Fortaleza(CE). 2. Professores – Formação – Fortaleza(CE). 3. Bolsas de estudo – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(Brasil). I. Título.

CDD 378.34098131

RITA DE CÁSSIA BRAGA CAVALCANTE CUNHA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E
SEU CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 23 / 03 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sônia Castelo Branco
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Aos que abraçam a carreira docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia.

Ao meu marido, Márcio, pelo incentivo e valiosa compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Lúcia e Cavalcante, pelo amor que dispensaram a mim por toda a vida.

Aos meus irmãos, Cacá, Dani e Lucas, que tanto acreditam em mim.

À minha orientadora, querida professora doutora Socorro Sousa, por todo o compromisso e os ensinamentos que tornaram possível a realização deste experimento acadêmico.

À estimada professora doutora Carmensita Passos, por suas valorosas informações e observações sobre este trabalho.

Ao professor doutor Gilberto Machado e à professora doutora Sônia Castelo que, prontamente, aceitaram o convite para compor a banca de avaliadores, bem como por suas importantes contribuições.

Aos coordenadores, supervisores e bolsistas participantes do PIBID, pela disposição em suas respostas.

Ao corpo docente do POLEDUC, por compartilhar e constituir o conhecimento com seus alunos.

A Fernanda, secretária do POLEDUC, pela amizade e intermediação das questões burocráticas, sempre com muita presteza e carinho.

Aos colegas da turma 2013 do POLEDUC, pela torcida e bons pensamentos.

Aos velhos companheiros do Projeto Novo Vestibular - PNV e do Programa Alfabetizar(Se), por participarem das primeiras experiências docentes vivenciadas.

Aos diretores, coordenadores e colegas professores das escolas onde atuei no exercício da docência, em especial aos da escola Jari.

À equipe de trabalho da Divisão de Formação Profissional, pelo apoio e paciência durante essa longa jornada.

E a todos os que, de alguma forma, compartilharam comigo um pouquinho desse sonho acadêmico cheio de aprendizagens, que, sem esperança, incentivo e cumplicidade de todas as pessoas envolvidas nesse processo não teria sido possível dar esse passo,

Meu muito obrigada!

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”

(Paulo Freire)

RESUMO

Estuda as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores na Universidade Federal do Ceará (UFC) na percepção dos sujeitos participantes, quanto ao cumprimento dos objetivos do referido programa. Com o intuito de conhecer mais sobre a história da formação de professores no Brasil revisitou-se o trabalho de Dermeval Saviani e se analisou o contexto social e político que influenciou as reformas educacionais na busca de compreender a criação e implantação do PIBID. Esta pesquisa é fundamentada com as políticas públicas para a formação de professores, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB até as normativas que ordenam o programa. Tem-se como opção metodológica à pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, utilizando como procedimento técnico o estudo de caso de abordagem qualitativa. O *locus* da pesquisa foi o PIBID-UFC com extensão nas escolas públicas de Educação Básica onde são desenvolvidas as ações do referido programa. O universo é composto de todos os sujeitos participantes do programa em 2014, quais sejam: 359 bolsistas de iniciação à docência, 54 supervisores, 24 coordenadores de área, três coordenadores da gestão e a coordenadora institucional. A amostra, não probabilística, se constituiu de 23 bolsistas de iniciação a docência, seis supervisores e a coordenadora institucional. Privilegiados foram, pois, 14 subprojetos, em 13 das 27 escolas onde se desenvolvem atividades do Programa. Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados nas etapas de análise documental, observação, entrevista e questionário. A análise dos dados coletados foi organizada nas categorias: perfil dos sujeitos, bem como as que perseguem os objetivos do PIBID, como incentivar a formação do professor, valorizar a carreira docente, contribuir para a qualidade da Educação, inovar nas metodologias de ensino, incentivar as escolas públicas, e articular a teoria com a prática. Compreende-se que esta pesquisa teve algumas limitações em virtude da abrangência e da complexidade que o Programa já possui, encontrando-se em todas as licenciaturas, nas diversas escolas cobertas e desenvolvendo uma diversificada gama de atividades. Os dados revelaram que há cumprimento dos objetivos do Programa, na visão dos pesquisados, que destacaram também as principais contribuições para a formação dos futuros professores, além de evidenciar algumas dificuldades.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Públicas. PIBID-UFC.

ABSTRACT

Studies the contributions of Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) for initial teacher education at the Federal University of Ceará (UFC) in the perception of participating subjects, the fulfillment of the objectives of the program. In order to know more about the history of teacher education in Brazil is revisited it work Dermeval Saviani and analyzed the social and political context that influenced the educational reforms in the quest to understand the creation and implementation of PIBID. This research is based on public policies for teacher training, since the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB to the normative ordering the program. It has been as a methodological option to the basic nature of research, exploratory, using technical procedure as the case study of qualitative approach. The locus of the research was PIBID-UFC with extension in the public schools of Basic Education are developed where the actions of the program. The universe consists of all subjects participating in the program in 2014, namely: 359 fellows from initiation to teaching, 54 supervisors, 24 coordinators area three coordinators of the management and the institutional coordinator. The non-probabilistic sample, consisted of 23 initiation scholarship teaching six supervisors and institutional coordinator. Privileged were therefore 14 subprojects, 13 of the 27 schools where they develop program activities. The data collection instruments were used in the steps of document analysis, observation, interview and questionnaire. The analysis of the collected data was organized in categories: personal characteristics, as well as pursuing the goals of PIBID, to encourage the education of teachers, enhance the teaching career, contribute to the quality of education, innovation in teaching methodologies, encourage public schools, and articulate the theory with practice. It is understood that this research has some limitations due to the scope and complexity of the program already has, lying in all degrees, covered in various schools and developing a diverse range of activities. The data revealed that there is compliance with the objectives of the Program, in the view of respondents, which also highlighted the main contributions to the training of future teachers, and also highlights some difficulties.

Keywords: Teacher Education. Public Policy. PIBID-UFC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bolsas do PIBID-UFC, ano 2014	47
Quadro 2 – Escolas estaduais de Fortaleza que recebem subprojetos do PIBID-UFC	48
Quadro 3 – Escolas municipais de Fortaleza que recebem subprojetos do PIBID-UFC	49
Quadro 4 – Escolas municipais de Sobral que recebem subprojetos do PIBID-UFC	49
Quadro 5 – Total de Investimentos para o PIBID-UFC, ano 2014	50
Quadro 6 – Dados dos bolsistas pesquisados	54
Quadro 7 – Dados dos supervisores pesquisados	55
Quadro 8 – Número de bolsistas respondentes, por gênero e idade	60
Quadro 9 – Número de bolsistas respondentes, por curso e semestre	60
Quadro 10 – Número de bolsistas respondentes, por escola e por ano de ingresso	61
Quadro 11 – Perfil dos supervisores pesquisados	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
PNV	Projeto Novo Vestibular
USP	Universidade de São Paulo
HEM	Habilitações Específicas de Magistério
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CP	Conselho Pleno
DEB	Diretoria de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PID	Programa de Integração Discente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL OUTRA VISITA AO TEMA	19
2.1	A história da formação de professores, na perspectiva de Demerval Saviani .	19
2.1.1	<i>1º Período – Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)</i>	20
2.1.2	<i>2º Período – Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)</i>	23
2.1.3	<i>3º Período – Organização dos institutos de Educação (1932-1939)</i>	25
2.1.4	<i>4º Período – Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971)</i>	28
2.1.5	<i>5º Período – Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)</i>	30
2.1.6	<i>6º Período – Advento dos institutos superiores de Educação e das escolas normais superiores (1996-2006)</i>	32
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
3.1	A formação de professores na legislação brasileira	34
3.2	A organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	36
3.3	Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID	39
3.4	O PIBID da Universidade Federal do Ceará	41
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1	Caracterização geral da pesquisa	51
4.2	<i>Locus da pesquisa</i>	53
4.3	Universo e amostra da pesquisa	53
4.4	Instrumentos e etapas da coleta de dados	55
4.5	Análise dos dados	57
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
5.1	Identificação e perfil dos sujeitos	59
5.2	Incentivo à formação docente	62
5.3	Valorização do magistério	65
5.4	Promoção da integração entre educação superior e educação	68

5.5	Superação de problemas identificados no ensino-aprendizagem	70
5.6	Incentivo a escolas públicas de Educação Básica	73
5.7	Articulação entre teoria e prática	75
6	CONCLUSÕES	78
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS BOLSISTAS DO PIBID – UFC	89
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA	91

1 INTRODUÇÃO

Esse relatório de pesquisa versa sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e seu contributo para a formação inicial de professores na Universidade Federal do Ceará. Sendo o professor um profissional da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, define a formação necessária a esse profissional.

Em seu Art. 61 essa legislação considera profissionais da Educação Escolar Básica aqueles que estejam em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC): professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio; trabalhadores formados em Pedagogia com habilitação em Administração, Planejamento, Supervisão, Inspeção e ou Orientação educacional, bem como portadores de título de mestre ou doutor nessas áreas; e profissionais com diploma de nível técnico ou superior, inclusive de cursos tecnológicos, na área pedagógica ou afim.

Para a referida Lei, a valorização dos profissionais da Educação deve ser privilegiada nos estatutos e planos de carreira do magistério público dos sistemas de ensino público, comprometendo a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, a promoverem formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, assim como a adotarem mecanismos que facilitem o acesso e a permanência em cursos de formação docente em nível superior para atuarem na Educação Básica pública.

A LDB preconiza que a formação inicial de professores incluirá, no mínimo, 300 horas de prática de ensino. O Art. 62 ressalta a formação mínima exigida para atuar como docente da Educação Básica, quando descreve:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

O parágrafo 5º do mesmo artigo, incluído pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), prevê que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objeto de estudo deste ensaio, seja destinado a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior como instrumento de incentivo à formação profissional para o magistério da Educação Básica pública.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a), dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira, tendo 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Para desenvolver referido Programa, a instituição de Educação Superior interessada submete um projeto institucional à CAPES, contendo objetivos e metas a serem alcançadas, as estratégias de desenvolvimento, bem como os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

O Programa cumprirá seus objetivos a partir da concessão de bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

As exigências do atual modelo de sociedade tornam o trabalho docente cada vez mais complexo e, muitas vezes, conflituoso. Os cursos de formação de professores assumem papel imprescindível ante a responsabilidade e avanço da qualidade profissional de docentes que contribuam para superar desafios da Educação formal, justamente da Educação pública de nível básico.

O contexto atual em que vive a sociedade brasileira, especialmente com as constantes avaliações educacionais que buscam identificar o nível de qualidade do ensino, suscita o repensamento da formação de professores, haja vista serem grandes, ainda, os desafios a serem enfrentados nessa área. O trabalho docente é fundamental para a superar o

quadro de desconforto da Educação no Brasil, fazendo-se necessário investir também em programas que contribuam para melhorar essa formação.

A LDB combinada com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002 (BRASIL, 2002) dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Determinam que a formação inicial seja em Nível Superior, em curso de licenciatura, prevendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser adotados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de formação. A participação de alunos dos cursos de licenciatura em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) poderá ensejar a observação de alguns desses princípios, fundamentos e procedimentos, tais como:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2).

Para Diniz-Pereira e Amaral (2010), todo programa de formação de educadores deveria constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. Projetos de investigação sobre a formação docente permitiriam não só refletir sobre a preparação que está sendo realizada nessas instituições, mas, fundamentalmente, reconstituir sua proposta de formação.

Percebe-se, ainda hoje, insuficiente o número de professores com a devida formação, havendo necessidade de valorização da carreira docente e o avanço na promoção da qualidade nas formações inicial e continuada. Por tal mostra, a formação de professores é constantemente, objeto de estudos e pesquisas na área de Políticas Públicas da Educação.

Para que o professor tenha atitude consistente e firme ante a realidade da escola pública, não basta o domínio do conteúdo específico e ter o máximo de informações possíveis, pois é necessária maior aproximação, vivenciar práticas que contribuam para a formulação de conhecimentos que a ele permitam compreender como o aluno vai se apropriar dos saberes e atribuir significado a esse conteúdo.

Nos noticiários e em mídias digitais, observa-se a opinião popular sobre os problemas encontrados na Educação brasileira, principalmente na Educação Básica pública que, além da falta de professores, baixa qualidade na formação e desvalorização da carreira docente, conta com as demandas sociais do contexto onde a escola pública se encontra, resultando em elevados índices de reprovação e evasão escolar.

Além dos grandes desafios encontrados no exercício da profissão, o pouco prestígio social e a baixa valorização da carreira docente fazem com que sejam poucos os estudantes que buscam as licenciaturas como primeira opção de curso de nível superior. Muitas vezes, encontram-se nas licenciaturas os alunos oriundos de famílias com as menores rendas e a bolsa de iniciação à docência é um incentivo importante para que muitos desses estudantes possam se dedicar exclusivamente a sua formação, fomentando a carreira docente e contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação em nível superior.

Dessa forma, o PIBID é expresso como instrumento potencialmente valioso na formação inicial de professores na Universidade, uma vez que insere os estudantes das licenciaturas no âmbito das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor experiente no Ensino Básico da escola pública e um docente do seu curso de licenciatura. O PIBID poderá indicar trilhas capazes de ressignificar a formação inicial do futuro professor, pois, ao retornar para a sala de aula da Universidade, o bolsista leva impressões da escola, do regente de classe, dos alunos, do ensino-aprendizagem, das metodologias de ensino empregadas e uma representação da profissão docente.

Deste modo, apesar das constantes discussões em fóruns apropriados acerca da formação do professor, e de pesquisas já encetadas e concluídas nesta área – inclusive utilizando o PIBID como coadjuvante – há que se continuar buscando saídas para minimizar problemas que possam advir da formação, mesmo que localizados, como é o caso deste. Assim sendo, este estudo versa, em linhas gerais, sobre a formação de professores com origem das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A motivação do estudo sob relato deu-se pelas lacunas identificadas durante a formação acadêmica e experiências profissionais que se vivenciou na Educação Básica pública. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, em 2004, ainda quando aluna, se vivenciou a docência na execução de atividades de extensão, relacionadas, pela participação no Projeto Novo Vestibular (PNV) para alunos da rede pública e no Programa Alfabetizar(Se). Foram, pois, experiências significativas para a formação e prática profissional, onde se atuou como professora do Ensino Básico da rede pública do Município de Maracanaú, durante seis anos.

Em relação à experiência com o PNV, um cursinho pré-vestibular para alunos da rede pública, atuando-se como bolsista, foi possível vivenciar o aprendizado na prática. No papel de coordenadora pedagógica que se exerceu, foi importante inserir-se na formação de professores de áreas específicas, com base no convívio com bolsistas que atuavam como professores nas diversas áreas do conhecimento. Assim, não foi difícil se identificar as dificuldades na formação de professores e a defasagem na aprendizagem de alunos da Educação Básica pública. No convívio daquele espaço de trabalho foi possível aprender-se um pouco mais sobre o respeito à democracia, mediante a elaboração do conhecimento no âmbito de um espaço democrático e diverso como o da escola pública.

O Programa Alfabetizar (Se) concedeu a oportunidade de se vivenciar a função de alfabetizadores, deste modo, contando com uma formação baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), em verdade, na prática, era-se facilitadora da aprendizagem em um processo de alfabetização, haja vista ser essa prática norteada pela metodologia de Paulo Freire (1979, 1996) e Magda Soares (2003), consoante a qual o próprio alfabetizando se reconhece como sujeito ativo em sua aprendizagem.

Descobriu-se que as experiências dos Projetos de Extensão podem ser valiosas oportunidades de aprendizagem para formação inicial de professores. Tem-se aqui o conceito assumido em 1987 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1998), que entende Extensão como "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade". Tais atividades exigiam uma diversidade de saberes. A prática escolar, pela primeira vez, revelou limitações e teve-se a possibilidade de superá-las, ainda na condição de alunos dos diversos cursos de licenciatura.

A participação nesses eventos durante a formação inicial no curso de Pedagogia foi fundamental para, posteriormente, se exercer o magistério. Essas práticas colaboraram para se compreender a realidade e o contexto encontrado na escola pública, no Município de

Maracanaú e, assim, encontrar uma forma, uma linguagem, uma aproximação maior com a relação entre professor-alunos, resultando na efetividade do ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, assim como as experiências aqui descritas o PIBID não deve ser confundido com a disciplina Estágio Supervisionado, constante nos currículos dos cursos de licenciatura. Deve-se compreendê-lo como nova proposta de trabalho na busca de espaços para realizar da articulação entre teoria e prática, contribuindo para a qualidade na formação docente, podendo ter importante relevância na formação dos professores.

Assim, no intuito de descobrir as contribuições que o PIBID aporta a formação inicial dos alunos bolsistas do Programa, em diversos cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Ceará, pergunta-se: **quais são as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe para a formação docente da UFC, a partir do que propõe seus objetivos, na perspectiva dos sujeitos envolvidos?** Como a vivência do licenciando nas atividades realizadas pelo PIBID é percebida em seu curso de formação; e quais os elementos apreendidos pelo estudante, durante a experiência no Programa, podem apontar para a ressignificação de sua formação inicial?

Deste modo, o **objetivo geral** deste trabalho é identificar e analisar, com os sujeitos envolvidos no PIBID-UFC em 2014, as contribuições deste para a formação inicial do professor, considerando seus objetivos fundamentais.

Para tanto, buscou-se, por meio da metodologia expressa no Estudo de Caso, conhecer com maior profundidade, a realidade do Programa na formação dos alunos das licenciaturas na Universidade Federal do Ceará, com suporte em seus objetivos, visto ser esta uma das características deste tipo de estudo.

Como **objetivos específicos**, restaram definidos os objetivos seguintes:

- a) mapear a situação do PIBID na UFC em cada curso, destacando o número de bolsistas, coordenadores, supervisores e escolas coberta e
- b) verificar, por meio de contato com sujeitos envolvidos no programa, entrevista com a coordenadora institucional e questionários aplicados a bolsistas de iniciação à docência e supervisores do Programa, como é operacionalizando o PIBID com apoio nas atividades realizadas pelos sujeitos envolvidos, e as contribuições para a formação dos professores, tendo em vista os objetivos do referido Programa.

Na tentativa de atender aos objetivos desta pesquisa, depreende-se a relevância política e social deste trabalho, que se dá pela possibilidade de avaliar, mesmo que de forma parcial, a exequibilidade de uma política pública, cujo investimento tem relativo significado

no conjunto dos recursos investidos em Educação, ao tempo em que colabora, mesmo que tangencialmente, para a formação do conhecimento na área de incentivos à formação, bem como avalia, sobremaneira, a execução do PIBID na UFC, identificando algumas lacunas, que, analisadas de modo coletivo, poderão contribuir para melhor operacionalização desse Programa, na sua hercúlea tarefa de atingir todos os seus objetivos, o que não é tão simples.

Assim, a opção metodológica tomada para este estudo de caso foi a pesquisa de campo com observação pessoal no *locus* da coleta de dados em seminários e reuniões, cujo procedimento técnico é sempre muito rico em dados descritivos, com arrimo nas anotações no diário de campo. Razoável plano de observação possibilita ao pesquisador descobrir nuances, nem sempre identificadas nas falas dos sujeitos, há constantemente algo não dito, não expresso, que se manifesta na lupa do pesquisador, quando atento.

Para melhor distribuição didática dos conteúdos deste relatório de pesquisa, os assuntos aqui tratados serão divididos em seis capítulos:

O primeiro deles é a Introdução, onde se delinearão o assunto do trabalho, a justificativa do problema pesquisado, os objetivos geral e específicos da pesquisa e alguns aspectos da metodologia utilizada.

O segundo módulo procede a breve relato histórico sobre Formação de Professores no Brasil, identificando variados períodos de mudanças políticas e metodológicas adotadas para a formação inicial do futuro professor.

Para compor o terceiro seguimento, serão abordadas as Políticas Públicas para a Formação de Professores, apontando-se aspectos legais que criaram as políticas para a formação de professores, desde a LDB até as normativas de implantação do PIBID.

Destacam-se, no quarto capítulo, os procedimentos metodológicos: caracterização geral da pesquisa, *locus*, universo e amostra, instrumentos e etapas da coleta de dados e análise dos dados.

Será objeto do quinto capítulo, a discussão dos resultados que analisa a coleta, ao que se seguem conclusões, coincidentes com o sexto seguinte.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL OUTRA VISITA AO TEMA

Este seguimento da pesquisa sob relatório traz breve panorâmica da formação de professores, com o intuito de conhecer fatos importantes no Brasil, analisando o contexto social e político que influenciou cada reforma educacional, buscando, assim, compreender a criação e implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e qual a relevância que esse Programa exerce na formação de professores nos dias atuais.

2.1 A história da formação de professores, na perspectiva de Demerval Saviani

Por que Demerval Saviani? Ao palmilhar os caminhos da história da Educação e da formação docente, esse historiador crítico da Educação desenha e divide os momentos da educação no tempo, caracterizando cada um deles com rigor preciso, auxiliando qualquer neófito a entender os acertos e equívocos dessa história.

Nascido em 25 de dezembro de 1943, em Santo Antônio de Posse, no interior do Estado de São Paulo, vivenciou um período de mudanças no Brasil e acompanha, além das transformações sociais, as mudanças na história da Educação brasileira, acentuando os pontos positivos e negativos que as modificações no decurso educacional refletiram no dia a dia.

Em suas obras, destaca os erros de um sistema de educação cheio de falhas e desvios realizando um paralelo entre a política e a educação.

Atualmente é professor da Universidade de São Paulo (USP) e desenvolve diversos projetos e pesquisa na área educacional, especialmente defendendo a análise crítica dos conteúdos agregada ao ensino das matérias comuns da escola.

Dermeval Saviani divide a história da formação de professores no Brasil em seis períodos: Ensaios Intermitentes de Formação de Professores (1827-1890); Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e Consolidação do Modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para compreender a formação de professores no Brasil, buscou-se no estudo de Saviani (2009) “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no

contexto brasileiro” como base para um diálogo entre Saviani, outros autores e a legislação que pautou as mudanças consideradas no referido estudo, divididas nos períodos seguintes.

2.1.1 1º Período – Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Antes de existir uma formação específica para os professores, eram os concursos de nomeação que autorizavam o candidato a exercer esse ofício nas aulas régias. Para tanto eram exigidos atestados de moralidade, assinados pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato. Esse, por sua vez, relatava uma dissertação à banca de seleção designada pelo Diretor Geral de Estudos, para comprovar que sabia ler, escrever, contar e que tinha conhecimentos sobre a religião (VILLELA, 2005).

Como ainda não havia a institucionalização do ensino formal, esse ocorria de variadas formas, tais como: aulas oficiais mantidas pelo Estado, religiosos que atuavam como preceptores em casas de famílias abastadas, associações beneficentes e escolas particulares.

No início do século XIX surgiram primeiras discussões sobre a adequada forma de preparar os professores, com uma Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, manifestando-se, pois, o cuidado com a formação do professor, ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo sendo que, e no Art. 5º da Lei está explícito: “[...] os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (BRASIL, 1927, p. 1). Portanto, expressa aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

Segundo Larroyo (1970), o método de ensino mútuo, também conhecido por “Lancaster”, caracterizava-se na prática do seguinte modo: todos os alunos de uma escola se dividem em grupos que ficam sob a instrução imediata dos alunos mais adiantados. Esses transmitem aos colegas a leitura, escrita, cálculo e catecismo, conforme foram orientados horas antes. Estes alunos auxiliares se denominavam monitores, outros exerciam a função de inspetor, que se encarregavam de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, além e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que querem se converter em professores.

Ainda no século XIX, com a promulgação de um Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), a responsabilidade de promover a instrução elementar deixa de ser do Governo Central do Império e passa a ser das províncias. Surge a organização dos sistemas nacionais de ensino, caracterizados por um grande número de escolas organizadas, segundo um mesmo padrão. Gerando a demanda de formar professores para lecionar nessas escolas e a exemplo do que era seguido nos países europeus, o caminho encontrado para resolver o problema foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009).

Em razão dessas mudanças, em 1835, foi criada, em Niterói, a primeira Escola Normal do País. Com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de Ensino Primário (hoje Ensino Fundamental), eram ofertados cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). Uma vez criadas as escolas do Município da Corte, várias províncias instituíram escolas normais a fim de formar o quadro docente para seus estabelecimentos de ensino primário (TANURI, 1970).

A criação das escolas normais nas províncias obedecem a seguinte ordem: Niterói, 1835; Bahia, 1936; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Porém a história das Escolas Normais no Brasil sempre foi instável, sendo fechadas e reabertas diversas vezes, adquirindo certa estabilidade somente após 1870 (SAVIANI, 2009).

Couto Ferraz considerou as escolas normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. E na condição de presidente da Província do Rio de Janeiro, em 1849, fechou a Escola Normal de Niterói (SAVIANI, 2009).

Em 1854, por meio do Regulamento conhecido como Reforma Couto Ferraz, na época, ministro do Império, adotou o regime de professores adjuntos. Segundo esse, nas escolas públicas, o professor regente receberia os professores adjuntos para, atuando nas classes de Ensino Primário, esses se aperfeiçoavam nos conteúdos das matérias e na prática de ensino, assim sendo preparados para serem os novos professores, conforme o Regulamento de 1854 quando, em seus Art. 22 e 23, trata da nomeação dos professores públicos. Essa possibilidade não prosperou e os cursos normais continuaram formando professores, e em 1859 a Escola Normal de Niterói foi reaberta (BRASIL, 1954).

O sistema de professores adjuntos admitia que os melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras, de 12 ou 13 anos de idade, fossem escolhidos para serem professores, aprendendo as técnicas e os usos do trabalho ao acompanhar a prática de um professor experiente.

Na perspectiva de Villela (2005), o sistema artesanal de formação de professores, baseado no modelo de outro docente, era muito mais econômico para o Estado e satisfazia adequadamente às demandas de uma sociedade na qual não se tinha disseminado a escola como instituição do ensino formal da população em geral.

Durante décadas, o sistema de professores adjuntos concorreu com a formação ofertada na Escola Normal, sendo 18 anos a idade mínima para ingressar na Escola Normal e aos 12 ou 13 anos a pessoa já podia exercer atividade remunerada como professor adjunto, e posteriormente, para prestar concurso público de nomeação aos 21 anos, não era feita qualquer exigência de formação pedagógica, isto parece motivo suficiente para explicar a baixa procura pela Escola Normal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Além disso, até meados do século XIX, as escolas normais contavam com um só professor, que lecionava todas as matérias de curso de primeiras letras e o ensino do método Lancaster. Os alunos estudavam até o professor os considerar aptos para o exame que era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais.

Em 1859, quando a Escola Normal de Niterói foi reaberta, foi estabelecido um novo currículo, com as disciplinas divididas por ano, e desenvolvido por professores especialistas em cada cátedra específica.

Na história da formação de professores, configuraram-se dois modelos de formação de professores. O *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor lecionará. Esse modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários. E o *modelo pedagógico-didático* que considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Esse modelo prevaleceu, ou esperava-se que prevalecesse, nas escolas normais, na formação dos professores primários (SAVIANI, 2009).

Contrariamente a essa expectativa, no entanto,

[...] 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).

Outras ideias, dessa época, que merecem destaque são as de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas (1882), expressas no Congresso Internacional de Educação realizado em Buenos Aires, em 1882. O Barão de Macahubas propõe que sejam criados os internatos normais nas capitais das províncias para receber gratuitamente jovens pobres do interior para serem formados professores e assim voltarem para suas cidades, vilas ou aldeias para regerem as escolas.

Para Macahubas (1882), o bom mestre é a natureza quem cria, é uma questão de vocação, de dom. Esses, os “dotados de faculdades educativas”, poderiam ser identificados pelos mestres nas escolas primárias, escolhidos para serem seus discípulos, atuando como monitores ou ajudantes. Os futuros mestres devem ser preparados nas escolas normais e, em particular, nos internatos normais.

2.1.2 2º Período – Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

Em São Paulo, assim como em outros Estados, após a Proclamação da República em 1889, aumenta a implementação de políticas públicas, inclusive na área da educação. A Carta Constitucional, de 14 de julho de 1891 (BRASIL, 1891), ao reafirmar a responsabilidade dos Estados com o ensino primário, tornando-o obrigatório, enseja a necessidade de uma reforma geral do ensino.

Como evoca Saviani (2009), a formação de professores foi tema central da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, já em 1890 (SÃO PAULO, 1890), Caetano de Campos remodelou a Escola Normal da Capital incluindo, como anexo, a Escola Modelo, responsáveis respectivamente pela formação curricular e prática docente dos futuros professores.

A participação dos professores, por meio do Grêmio Paulista da Escola Normal, juntamente com a comissão responsável pela instrução pública da Câmara, foi muito importante, enviando, em janeiro de 1891, a pedido do próprio Governador do Estado, Jorge Tibiriçá, um Plano de Ensino, contendo propostas incorporadas, posteriormente, à Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que estabeleceu a primeira Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1892).

Com a reforma, em 1892, a Escola Normal começou a se estabelecer e expandir, tendo a Escola-Modelo como um padrão a ser copiado por outras escolas preliminares em curso ou que fossem inauguradas na Capital e nos diversos municípios do estado.

Essa Reforma preconizou a ideia de que a formação de professores dos cursos preliminares e complementares iria acontecer em quatro escolas normais primárias, e para formar os professores destas escolas e dos ginásios haveria, anexo à Escola Normal da Capital, um curso superior.

Eram prerequisites para ser aluno da Escola Normal: ter no mínimo 16 anos de idade e apresentar atestado de boa conduta moral. Após serem aprovados nas matérias no 2º ano, os alunos teriam direito ao diploma de professor que os habilitava para concorrer à vaga de professor das escolas preliminares, ou à vaga de adjunto nas escolas complementares, sendo obrigatórios seis meses de prática de ensino nas escolas-modelo ou em outras.

Os alunos aprovados nos exames finais do 3º ano teriam direito ao diploma de professor que os habilitava a concorrer à vaga de professor das escolas complementares.

Os mestres efetivamente contratados da Escola Normal da Capital seriam conservados nas escolas normais primárias, e, tanto quanto for possível, nas cadeiras das mesmas matérias que ensinam, sendo, porém, para estas escolas, dali por diante, indispensável o concurso para o provimento de qualquer cadeira, sempre que houver vaga.

Sobre o Curso Superior da Escola Normal da Capital, a Lei previa uma duração de dois anos, dividida em duas seções: uma científica e outra literária. Para a admissão a esse curso, seria prestado concurso sobre as matérias lecionadas nas escolas normais primárias. Outros prerequisites para a admissão ao concurso eram idade mínima de 19 anos e o atestado de boa moralidade. Alunos diplomados nas escolas normais primárias eram dispensados dessas formalidades.

Com essa reforma, foram instituídos variados métodos de ensino, principalmente o método intuitivo¹, que consistia em uma abordagem indutiva do saber, no qual a aquisição de um conhecimento decorreria dos sentidos e da observação. Novos espaços passaram a ser

¹ Método intuitivo O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. (SAVIANI, 2006).

utilizados para o ensino. Era a primeira vez que a escola primária pública do Brasil tinha um corpo docente trabalhando em um mesmo edifício. A instrução passou a ser seriada e simultânea, dirigida por uma organização hierárquica.

A ampliação da Escola Normal com escola-modelo em anexo passou a ser adotada em várias outras cidades de São Paulo e de outros estados. Foi, sem dúvida, a principal inovação da reforma. A Escola Normal da Capital recebia educadores de outros lugares para observar e estagiar em São Paulo e também realizavam “missões” de professores paulistas a outras escolas normais.

Para Saviani (2009, p. 145), “[...] 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.”

2.1.3 3º Período – Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

Como leciona Saviani (2009), mesmo com a expansão do modelo pedagógico-didático, o padrão de ensino da Escola Normal foi marcado pela preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos, para o espírito reformador existente. Após a Proclamação da República, esse modelo de educação estava-se obsoleto e não mais agregava avanços na formação de professores.

Para Anísio Teixeira (1932), a Escola Normal sofria um vício de constituição, querendo ser, ao mesmo tempo, escola de cultura geral e de cultura profissional, não alcançando nenhum dos dois objetivos. Segundo o Educador baiano, instituição de educação da cultura geral ministra o ensino de aproveitamento individual do educando na formação da sua personalidade, e instituição de educação profissional ministra, ao aluno, o ensino necessário ao posterior exercício da profissão.

Deflagrada a revolução de 1930 e por sua proximidade com o Governo deposto, Fernando de Azevedo (1928) foi afastado de sua função de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, indo para São Paulo, onde seu engajamento no movimento renovador da educação já era reconhecido (CARDOSO, 2005).

Durante atuação na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), Anísio Teixeira ocupava posição central na Administração Pública, fazendo questão de posicionar-se como educador, “técnico”, disposto a servir ao Governo pela sua competência na área educacional, e, com o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932

(BRASIL, 1932), transforma a Escola Normal em Instituto de Educação, composto, então, por uma Escola Secundária e uma Escola de Professores, em nível superior, além de contar com uma Escola Primária e a uma Pré-Escola, utilizadas como campo de aplicação das práticas docentes.

A renovação educacional por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) teve repercussão nacional e contou com o Instituto de Educação, local de referência para a formação de professores, como instrumento de sua materialização, ganhando força na gestão de Anísio Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal, principalmente quando se refere ao magistério, com a inauguração da Escola de Professores (MANIFESTO..., 1932).

Para Sonia Lopes (2006a), o discurso sobre formação de professores que Lourenço Filho, como diretor do Instituto de Educação, proferiu na inauguração da Escola de Professores, articulava-se em torno do registro da conquista da nova mentalidade em educação, expressa pelo movimento de renovação educacional, legitimando o movimento no qual se inseria, contrapondo-o às experiências de formação de professores pelo caráter técnico-profissional conferido aos cursos que até então se praticavam.

Pela ausência de relação com as forças oligárquicas e pela experiência como educador reformista na Instrução Pública do Ceará e em São Paulo, dos três, Lourenço Filho era personalidade indicada para estabelecer um diálogo entre o movimento dos educadores e o governo revolucionário.

Segundo Sonia Lopes (2011), na inauguração da Escola de Professores, Anísio Teixeira enfatizava as propostas do movimento renovador em relação ao espírito que deveria impregnar um curso superior de formação de professores.

Não se tratava apenas, dizia ele, de elevar esse preparo a nível universitário com objetivo de fornecer ao professor uma cultura básica necessária à compreensão dos problemas do mundo contemporâneo. Essa cultura ampla, de base, em seu entender, não seria suficiente se sobre ela não se erguesse a nova cultura profissional e científica do mestre. (LOPES, 2011, p. 4).

Segundo Anísio Teixeira (1997), a nova cultura pedagógica, necessária à formação dos mestres, não se baseava na experiência isolada de outro país, garantia que pretendia trazer o que havia de melhor em cada experiência. Na Alemanha, defendia-se a formação demasiadamente científica, “como se ensinar fosse rigorosamente e estritamente uma ciência aplicada como a engenharia ou a medicina”. Na França, esse tipo de formação se caracterizava pela ênfase dada à cultura acadêmica, seguida de processos intuitivos de aprendizagem. Já nos Estados Unidos, a formação de professores assumia uma tendência

eclética, na qual a base técnica era complementada pelos cursos com matérias de conteúdos fundamentais do ensino primário, estudadas do ponto de vista profissional, ou seja, o conteúdo integrado à sua respectiva metodologia. Equilibrando as três propostas, planejou a Escola de Professores do Distrito Federal.

Na análise de Sonia Lopes (2005), o objetivo desse projeto seria preparar uma geração de professores de acordo com as novas tendências pedagógicas que pudessem corresponder à demanda de modo forma mais coerente com as transformações da sociedade à época, implantando um projeto educacional caracterizado por um sistema autônomo, público e integral de ensino, privilegiando desde a escola primária até a universidade. Nesse projeto a educação cultivada pelo Instituto de Educação, instituição educacional responsável pela formação inicial e aperfeiçoamento dos professores que regeriam as salas de aula da rede de ensino do Distrito Federal, não mais seria vista como simples objeto do ensino, mas também da pesquisa.

O Instituto de Educação de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo (1931), seguia caminho semelhante, também com a criação da Escola de Professores, compreendendo que a formação do mestre não pode ficar restrita apenas a instrução profissional, visto que, no exercício de sua profissão, acompanhará o desenvolvimento, a formação integral, de crianças, justificando a necessidade da Escola de professores dos institutos de Educação em formar professores, no ensino superior, para atuarem na Educação Primária.

Para Anísio Teixeira *apud* Lopes (2005, p. 5), “A ciência da educação deve ser levada ao conhecimento do aluno no curso de Aritmética, de Geografia, de História ou de qualquer outra matéria”, ou seja, a metodologia, os processos de ensino, o como ensinar, deveriam ser estudados à luz dos referenciais teóricos das Ciências da Educação: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da Educação – e não como simples técnicas, o passo a passo predeterminado a ser seguido.

O Educador considerava também a existência de aptidões, pois, apesar de tencionar ser professor, poderiam faltar à pessoa condições biológicas (físicas ou mentais) para essa função. Somente a Escola de Professores em nível superior poderia prover o preparo necessário ao docente à execução de todas essas funções, mediante os estudos biológicos da Educação associados a uma reflexão filosófica e sociológica, bem como selecionar para o magistério os mais capazes, em termos de saúde, inteligência e personalidade.

Segundo Saviani (2009), o currículo da Escola de Professores incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3)

Psicologia Educacional; 4) História da Educação; 5) Introdução ao Ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

Percebe-se que os institutos de Educação foram planejados e organizados para atender as exigências da Pedagogia, que tem em seu conhecimento o caráter científico. Decisivamente, se caminhava rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais, caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. (TANURI, 2000, p. 72).

2.1.4 4º Período – Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)

O Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934. Da mesma forma, o Instituto de Educação carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Essas duas experiências tornaram-se a base dos estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009).

O Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), definiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior do País, expandindo o modelo de organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia que formavam os futuros professores das escolas secundárias e escolas normais.

O modelo de formação de professores aplicado, nesse período, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia ficou conhecido como “esquema 3+1” (GATTI, 2000), pois três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos ou, na expressão de Anísio Teixeira, “os cursos de matérias”, e um ano dedicado à formação didática.

Para Saviani (2009), deve-se observar que o modelo de formação de professores em nível superior, ao ser generalizado, perdeu a referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Com a aprovação, em âmbito nacional, do Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), fica estabelecida a nova organização do Ensino Normal. Dessa forma, o Ensino Normal passa a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro corresponde ao Curso de Regentes do Ensino Primário, compreendendo quatro anos de duração e funcionaria em escolas normais regionais, e o segundo ciclo corresponde ao Curso de Formação de Professores Primários, compreendendo três anos, e funcionaria em escolas normais. Os institutos de Educação contavam com Jardim de Infância e Escola Primária como anexos, e além dos cursos citados, também ofertavam cursos de especialização para professores primários nas áreas: Educação Pré-Primária; Didática Especial do Curso Complementar Primário; Didática Especial do Ensino Supletivo; Didática Especial de Desenho e Artes Aplicadas; Didática Especial de Música e Canto, e ainda, cursos de Administradores Escolares para formar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares (BRASIL, 1946).

Os cursos normais de primeiro ciclo, eram bem semelhantes aos ginásios. Tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, fazendo lembrar as antigas escolas normais, tão criticadas. Já os cursos de segundo ciclo privilegiavam todos os fundamentos da Educação incorporados pelas reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2009).

Os cursos normais, as licenciaturas e o curso de Pedagogia, ao serem implantados, basearam a formação no aspecto profissional por via de um currículo composto por disciplinas a serem ministradas aos alunos, dispensando a exigência da prática nas escolas experimentais.

Especialmente nos cursos de nível superior para a formação de professores essa vivência expressou uma situação dualista: os cursos de licenciatura foram marcados intensivamente pelos conteúdos culturais-cognitivos, deixando o aspecto pedagógico-didático, representado pelo curso de Didática, com um *status* de menor importância, assumindo um papel de mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Semelhante ao que ocorreu com os cursos normais, o Curso de Pedagogia viveu um conflito entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, pois, sendo seu objeto próprio de caráter pedagógico-didático, este foi interpretado

antes como um conteúdo a ser transmitido aos alunos como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficiência qualitativa da ação docente.

O período da ditadura militar foi marcado por ajustamentos que, por meio de leis, confirmava o caráter coercitivo e autoritário do Estado, legitimando a sobreposição do Poder Executivo aos outros poderes, resultando para a Educação, especialmente para o Ensino Superior, em várias mudanças que garantissem a manutenção da ordem, dentre essas a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior (BRASIL, 1968).

Entende Libâneo (1990) que, no final da década de 1960, a orientação escolanovista dá lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial, que tenta inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a Pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário.

2.1.5 5º Período – Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

A legislação de ensino foi alvo de efetivas mudanças para se adequar aos objetivos do golpe militar de 1964. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, ao fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Também nesse momento de mudanças, foram extintas as escolas normais e instituídas as habilitações específicas de magistério (HEM) para tratar da formação docente. A formação de professores para o Ensino de 1º Grau (antigo Ensino Primário) foi reduzida a uma habilitação de 2º Grau, retratando um quadro precário e muito preocupante (SAVIANI, 2009).

Pelo Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972, do Conselho Federal de Educação – CFE, a habilitação específica do magistério de 2º Grau era organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitava a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), que habilitava a lecionar até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o Território Nacional para todo o Ensino de 1º e 2º Graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (BRASIL, 1972).

Ao se tornar claro o grande problema de ter diluído a formação do professor primário em habilitações do ensino de 2º Grau, o governo lançou, em 1982, o projeto dos

Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau como alternativa para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Pré-Escolar e para as quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau.

Conforme esclarece Cavalcante (1994), o CEFAM foi criado com o caráter de “revitalização da Escola Normal”, garantindo bolsas de trabalho que viabilizavam o estudo dos alunos em tempo integral e atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau, com o objetivo de oferecer competência técnica e política adequada à formação dos professores.

Apesar dos resultados positivos, o projeto foi descontinuado quando seu alcance quantitativo ainda era restrito, não havendo também qualquer política para aproveitar os professores formados pelos CEFAMs nas redes escolares públicas.

Para as quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu para a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta de três anos de duração, e para o exercício da docência no Ensino de 2º Grau a licenciatura plena de quatro anos de duração. O curso de Pedagogia formava os professores para lecionar nas habilitações específicas de Magistério (HEM), e, também, formava os especialistas em Educação, inclusos aqui os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977 (SÃO PAULO, 1977), sobre o Curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º Grau , previa, no parágrafo primeiro do artigo 3º, o aproveitamento de estudos ou experiências nos seguintes casos:

- a) Para portadores de diplomas de 2.º grau, que tenham tido, pelo menos 900 horas de estudos específicos em área afim à habilitação pretendida, a duração do curso será feito de, no mínimo, 2.000 horas.
 - b) Para professores que possuam formação em nível de 2.º grau e que tenham, no mínimo, dois anos de exercício de magistério, na data da publicação desta Portaria, em, pelo menos, uma disciplina especializada do ensino de 2.º grau, dentre aquelas em que pretendem habilitação docente, a duração do curso será de, no mínimo, 1.500 horas.
 - c) para portadores de diploma de grau superior, obtido em curso de duração plena e relacionado com a habilitação pretendida, excluídos os portadores de diploma de licenciatura, a duração do curso de licenciatura será de, no mínimo, 840 horas.
- Parágrafo 2.º - A carga horária de 840 horas, a que se refere à alínea c do Parágrafo 1.º, se destina integralmente à formação pedagógica que incluirá, necessariamente, nos estudos de Metodologia e na prática de Ensino, uma adaptação de conteúdos, visando às habilitações pretendidas. (SÃO PAULO, 1977, p. 1).

Os cursos superiores que graduavam os professores para a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau compreendiam quatro amplos setores: Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços, Técnicas de Nutrição e Dietética.

Como informa Saviani (2009), paralelamente à normatização das leis, desencadeou-se, em 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio da, “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68). À luz desse princípio, 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 (ensino fundamental).

2.1.6 6º Período – Advento dos institutos superiores de Educação e das escolas normais superiores (1996-2006)

Com o fim da ditadura militar os educadores mobilizados por meio do movimento sindical do magistério tiveram a expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem resolvido, mas, mesmo com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional reivindicações específicas sobre a formação de professores não foram atendidas pela nova ordem institucional estabelecida (BRASIL, 1996).

A LDB exprime como alternativa os institutos superiores de educação à formação de professores para atuar na Educação Básica, realizando o Curso Normal Superior, Pedagogia e Licenciatura Plena, admitindo, ainda, como formação mínima, curso de Nível Médio na modalidade Normal para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2006) os institutos superiores de Educação surgem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. De tal modo, a LDB tende à implementações de políticas educacionais que nivelaram por baixo. As novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, não ficariam imunes a tais características.

Com esse breve histórico da formação de professores no Brasil, conclui-se que importantes avanços foram introduzidos para que chegasse à formação docente vivenciada

hoje nas instituições de ensino que ofertam essa formação. Para que fossem incorporadas as questões pedagógicas ao processo, foram necessários muitos estudos, diversas experiências, até se chegar à compreensão da importância, porém ainda são muitos os desafios encontrados nos cursos que formam os professores da Educação Básica no Brasil.

No percurso dos seis períodos aqui visitados, vale ressaltar a reincidência no tratamento e disposições das políticas formativas, muitas vezes de forma minimizada, sem fazer jus à formação docente para educar uma nação. O compromisso ora expresso é continuar por via dos estudos, das pesquisas e experiências vividas nos programas, com a articulação entre teoria e prática em busca da superação das lacunas encontradas na formação de professores.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo delinea as políticas públicas para a formação de professores, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até as normativas que ordenam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Para tanto, dividiu-se o capítulo em três módulos – o primeiro dos quais destaca a LDB e posteriores alterações sobre a formação de professores. O segundo exprime o modo como estão organizadas essas questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao passo que o terceiro aponta o PIBID como parte integrante das políticas de formação.

3.1 A formação de professores na legislação brasileira

A Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b), alterou o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao discriminar quais categorias de trabalhadores podem ser consideradas profissionais da Educação Escolar Básica, isso nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. Entre esses estão os professores habilitados em Nível Médio ou Superior para atuarem na docência da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. Define também que, buscando atender às especificidades do exercício de suas atividades, e aos objetivos das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, a formação destes profissionais terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009b, p. 1).

A Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, acrescentou três parágrafos ao art. 62 da LDB. Estes versam sobre o dever da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração, de promoverem a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, incluídos aqui os professores do Ensino Básico. Prevê que a formação inicial destes profissionais se dará preferencialmente por intermédio do ensino presencial e, subsidiariamente, se fará uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância; e, ainda, para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de

magistério, a possibilidade de utilização de recursos e tecnologias de Educação a Distância (BRASIL, 2009c).

A Lei nº 12.796, de 04 abril de 2013 (BRASIL, 2013a), também altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação. Determina que, para atuar na Educação Básica, o professor necessita de formação docente de nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, cursado em universidade ou em Instituto Superior de Educação; admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a ofertada em Nível Médio na modalidade Normal.

Essa mesma Lei dispõe que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos para facilitar o acesso e incentivar a permanência em cursos de formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica pública. Para facilitar o acesso, o Ministério da Educação poderá estabelecer como prerequisite para o ingresso em cursos de graduação para formação docente, nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do Ensino Médio; e, para incentivar a permanência, criar programa institucional de bolsa de iniciação à docência, para estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena, nas instituições de Educação Superior.

Conforme os artigos 61 a 63 da LDB (BRASIL, 1996), o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), regulamenta a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, estabelecendo requisitos aos cursos de graduação. Esses deverão ser: compatíveis com a etapa da Educação Básica em que atuarão os futuros professores, articulados aos programas e processos de formação continuada, e possibilitar a complementação de estudos, preparando os graduados para atuarem em outra etapa da Educação Básica. A organização curricular deverá ter uma concepção curricular integrada, composta por uma base comum que assegure as especificidades do trabalho docente para atuação multidisciplinar, e em campos específicos do conhecimento.

O mesmo regulamento dispõe que, preferencialmente, a formação em nível superior de professores, voltada para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrerá em cursos normais superiores. Esses deverão privilegiar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de teor disciplinar.

Sobre a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento, o Decreto estabelece que seja realizada em cursos de licenciatura em institutos de Educação Superior ou em universidades, e considera a articulação desses com os demais

sistemas de ensino essencial para a associação teoria-prática na formação, podendo os habilitados exercer a docência em qualquer etapa da Educação Básica (BRASIL, 1999).

A LDB (BRASIL, 1996) ainda dispõe que os institutos superiores de educação ofertarão: cursos para formar profissionais de Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica; e programas de Educação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis; e que a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. E sobre os sistemas de ensino, esses promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público,

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 20).

O diálogo entre teoria e prática deve ser compreendido como práxis, desenvolvida no decorrer do currículo, bem como em programas que proporcione ao futuro docente constituir e elaborar sua ação pedagógica, concordando, “[...] no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”. (BRASIL, 2001, p.56).

Como é observado na atual LDB e posteriores leis que a alteram, introduzindo modificações na formação de professores para a Educação Básica e partindo do princípio metodológico geral de que “[...] todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize” (BRASIL, 2001, p. 56), o Conselho Nacional de Educação propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

3.2 A organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio do Conselho Pleno (CP) (BRASIL, 2002), estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Essas diretrizes constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino e aplicados a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, as diretrizes para a formação docente devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e utilizando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, sem prejuízo a adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1999).

Os princípios da formação de professores consideram a competência, como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação ofertada e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa, com foco no ensino-aprendizagem. Dessa forma, as ações da organização, da gestão, do projeto pedagógico, do currículo e da avaliação institucional da escola formadora devem adotar as competências como fundamentos norteadores na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação docente.

Na perspectiva deste mesmo Decreto, os conhecimentos trabalhados por via dos conteúdos são definidos para constituir as competências exigidas no exercício da profissão, inserindo na discussão contemporânea questões culturais, sociais, econômicas, sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, cobrindo: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; e conhecimento oriundos da experiência.

A análise da prática profissional, embasada pela teoria e legislação vigente, por via de pesquisas realizadas sobre o tema, enseja demandas para o desenvolvimento de competências, dentre outras, a serem constituídas pelo professor durante a formação: o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diversos contextos e sua articulação interdisciplinar; o domínio do conhecimento pedagógico; o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Essas competências devem ser contextualizadas e complementadas pelas

competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da Educação Básica e de cada área do conhecimento a ser atendida na formação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a organização curricular das instituições formadoras de professores obedecerá às seguintes orientações: ensino visando à aprendizagem do aluno; acolhimento e o trato da diversidade; exercício de atividades de enriquecimento cultural; aprimoramento em práticas investigativas; elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; uso de tecnologias da informação e da comunicação, de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; e desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Esta mesma legislação define que o lugar da prática na matriz curricular é no interior das áreas ou das disciplinas e deverá ocorrer durante todo o curso, não devendo se restringir a um espaço isolado, reduzida ao Estágio Supervisionado ou demais disciplinas pedagógicas, desarticulada essa prática do restante do curso. Essa será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à resolução de situações-problema contextualizadas. Tais observações devem ser registradas para contribuir com a articulação entre as práticas, numa perspectiva interdisciplinar, com o aporte teórico.

O projeto pedagógico levará em conta a constituição das competências, exigindo que a formação privilegie âmbitos do conhecimento profissional do docente, assim: os conteúdos das áreas de ensino da Educação Básica devem ser articulados com suas didáticas específicas e irem além do que os professores irão ensinar nas etapas escolares; a aprendizagem será orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação, que aponta a resolução de situações-problema como estratégia didática privilegiada, e a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao próprio processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com as condições de iniciar a carreira.

Conforme o decreto, a avaliação, parte integrante de formação, possibilita o diagnóstico e a aferição de resultados; considera como referência as competências profissionais da docência. Assim, as avaliações devem ser periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – realizadas por procedimentos internos e externos que permitam a identificação das dimensões do que for avaliado; e incidindo sobre processos e resultados.

A organização institucional considera a interação sistemática com as escolas de Educação Básica no desenvolvimento de projetos de formação compartilhados que propiciam a pesquisa sobre a prática profissional do professor. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como possibilidade para esse trabalho investigativo e formativo.

3.3 Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB), é um programa de concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura plena de instituições públicas e privadas, cuja finalidade é apoiar a iniciação à docência, visando a aprimorar a formação docente, valorizar o magistério e contribuir para a elevação de qualidade da Educação Básica pública brasileira. (BRASIL, 2010a).

O PIBID como integrante da atual política nacional de formação docente, pode representar importante avanço para superar dificuldades históricas encontradas na formação de professores para o Ensino Básico no País, uma vez que constam como sendo seus 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
 - VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- (BRASIL, 2010a, p. 1).

Destacam-se os objetivos IV e VI, que versam sobre a importância de unir teoria e prática e aproximam o futuro professor da situação cotidiana das escolas públicas, facilitando o conhecimento sobre a realidade no contexto das unidades escolares dos sistemas públicos de ensino, podendo, assim, observar o desenvolvimento de competências exigidas na prática profissional, articulando questões teóricas a aspectos práticos, vivenciados ao longo do curso,

possibilitando a elaboração de conhecimentos significativos por meio da ação–reflexão–ação, tomando o cotidiano como objeto de reflexão.

No intuito de alcançar seus objetivos o Programa prevê concessão de bolsas a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades. Para tanto, o Poder Executivo, por via de dotações orçamentárias anuais, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente, estipulará o valor a ser repassado à CAPES destinado as despesas essenciais e exclusivas com o PIBID, compatibilizando os recursos financeiros com a quantidade de projetos a serem aprovados pelo Programa.

Os valores aplicados no ano de 2014, por mês, para as bolsas disponibilizadas pelo Programa foram os seguintes: R\$ 400,00 para o bolsista de iniciação à docência (aluno de licenciatura); R\$ 765,00 para o bolsista supervisor (professor da Educação Básica); R\$ 1.400,00 para o bolsista coordenador de área ou de gestão (docentes da Universidade); e R\$ 1.500,00 para o bolsista coordenador institucional (docente da Universidade).

A CAPES coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do Programa, visando ao aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino participantes. É também responsável por definir as áreas do conhecimento a serem atendidas pelo PIBID, com suporte nas necessidades educacionais identificadas, observando o Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Compete, também, à CAPES promover as chamadas públicas de projetos para o PIBID, por meio de publicação de edital, cabendo às instituições interessadas submeter sua proposta de projeto institucional de iniciação à docência para análise e seleção realizada por comissão de especialistas com essa finalidade.

Podem enviar sua proposta à CAPES as instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, desde que: tenham sua sede e administração no País e possuam cursos de licenciatura constituídos legalmente; participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e que mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto. O projeto institucional encaminhado deve conter, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Os participantes que integram o PIBID são:

- I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
- II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:
- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
 - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
 - e
 - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e
- V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010a, p. 1).

A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional.

As instituições deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apontar resultados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de Educação Básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição.

Compreende-se que um programa dessa natureza se compromete com a formação inicial de professores em nível superior, para atuarem como profissionais dos sistemas públicos de Ensino Básico, por quanto suas atividades pedagógicas são voltadas para os níveis Infantil, Fundamental e Médio, assim como para a Educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e Educação no campo; e serem exercidas exclusivamente em escolas públicas.

3.4 O PIBID da Universidade Federal do Ceará

A elaboração deste capítulo teve como base o projeto inicial do PIBID da UFC, seus planejamentos, avaliações, atas e relatórios da gestão que destacam a trajetória do programa na UFC, seus desafios e avanços, bem como a abrangência que tem hoje.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFC (PIBID-UFC) tem suas ações apoiadas na concepção de que o professor é um profissional reflexivo, que exerce a docência, fundamentando-se na ação-reflexão-ação, em direção do próprio aperfeiçoamento constante, e na inserção do bolsista de iniciação à docência nas dimensões da vida escolar, tendo a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios pedagógicos norteadores no desenvolvimento de suas atividades.

Essa história inicia-se com a observância à Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007 (BRASIL, 2007), sendo o primeiro edital do PIBID que motivou a iniciativa do pró-reitor de Graduação da UFC, a convocar reunião com representantes dos cursos de licenciaturas da Instituição. Desde então, uma sequência de reuniões foi realizada, nas quais definidas as linhas de intervenção, optando-se por atender, além das licenciaturas tipificadas, no referido edital, como prioridade “A” (Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática), a disciplina Filosofia que, pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), se tornou obrigatória no currículo do Ensino Médio. Com o objetivo de trabalhar os vários gêneros textuais, alimentados com necessidades oriundas das áreas disciplinares diversas, contribuindo para a melhoria das capacidades de leitura, compreensão e escrita dos alunos, incluiu-se a licenciatura de Língua Portuguesa. Assim, em 17 de outubro de 2008, a UFC encaminhou à CAPES sua primeira proposta de projeto institucional de iniciação à docência.

Esse projeto, intitulado “Ações articuladas dos cursos de licenciaturas da UFC com escolas públicas de educação básica de Fortaleza”, selecionado e aprovado pela CAPES, teve vigência no período de março de 2009 a fevereiro de 2010, com os seguintes objetivos em suas ações interventivas:

- 1 - Estimular a formação de professores para a educação básica, em especial para o ensino médio e, em particular, para áreas de extrema carência.
- 2 - Valorizar o magistério, como atividade profissional, incentivando os nossos estudantes a fazerem opções pela carreira docente, mantendo-se no seu exercício nas escolas públicas de educação básica.
- 3 - Aprimorar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciaturas da UFC, tomando o exercício da docência como importante princípio formativo.
- 4 - Estimular o uso de metodologias de ensino e práticas docentes que sejam pedagogicamente criativas e inovadoras.
- 5 - Aumentar o grau de integração interna entre os cursos de licenciatura da UFC.
- 6 - Aumentar o nível de articulação entre os cursos de licenciatura da UFC com as escolas públicas de educação básica, entendendo-o como profícuo para as duas instituições.
- 7 - Possibilitar aos futuros docentes, alunos de cursos de licenciaturas da UFC, a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, umbilicalmente articuladas com as realidades locais de escolas públicas.

- 8 - Estimular futuros canais de integração entre a Universidade Federal do Ceará e escolas dos sistemas públicos, através de projetos de cooperação que possam contribuir para o aumento da qualidade da educação praticada nessas unidades.
- 9 - Contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidos no Projeto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 5).

Buscando consolidar os objetivos há pouco mencionados, o primeiro projeto institucional da UFC reúne as seguintes estratégias de intervenção:

- I – Realização de “estudos do meio”, tentando evidenciar a importância de se relacionar “aquilo que se aprende na escola” (o conhecimento científico) e o que ocorre dentro e fora dela (o cotidiano da comunidade escolar).
- II – Introdução de atividades experimentais, propostas a partir de situações-problemas, principalmente nas disciplinas das Ciências da Natureza, por entender que as aulas de laboratório são instrumentos importantes para adequadas construções de conceitos.
- III – Desenvolvimento de projetos, preferencialmente interdisciplinares, tendo em vista elaborações de planejamentos e execuções de trabalhos a serem realizados em equipes, como forma de, entre outros ganhos, alimentar os processos de desenvolvimento da autonomia individual, da capacidade de concentração, além da disciplina grupal.
- IV – Estimular/criar espaços de discussões e debates sobre temas de interesse geral, preferencialmente, vinculados às temáticas disciplinares próprias do currículo escolar do ensino médio.
- V – Estimular o uso de linguagens midiáticas, através da produção de materiais, tais como vídeos, programas de rádio, fanzines, elaboração de jornais, além da construção de sítios e portais eletrônicos.
- VI – Estimular a utilização de ambientes virtuais de aprendizagens; embora estivesse prevista a utilização do ambiente “SOLAR”, optamos por trabalhar com o “SOCRATES”, outro espaço virtual, desenvolvido para ser usado por cursos de educação à distância baseados na UFC. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 6).

As escolas participantes do projeto foram escolhidas com base na articulação entre a UFC e a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Ao reconhecer a relevância do PIBID, a SEDUC se dispôs a reduzir a carga horária dos professores selecionados para o Programa, o que facilitou, tanto a participação desses profissionais em atividades realizadas na UFC, quanto ao acompanhamento das atividades dos bolsistas nas respectivas escolas.

Todas as seleções de supervisores, professores do Ensino Básico dos sistemas públicos de Educação, de bolsistas de iniciação à docência, graduandos das licenciaturas, ocorreram por intermédio de editais públicos, oriundos de portarias assinadas pelo pró-reitor de Graduação, obedecendo aos critérios da proposta institucional. Durante o primeiro ano de vigência do projeto, alguns bolsistas precisaram ser substituídos e, em todos os casos, exigiu-se que os novos passassem, ou tivessem passado, por processo seletivo semelhante.

Conforme o referido projeto, desde o início as ações do PIBID-UFC estiveram voltadas para realizar intervenções na formação inicial dos licenciados, porém, ante as dinâmicas próprias, o projeto contribui, também, para a formação continuada dos professores envolvidos, ajudando a qualificar as atividades dos docentes nas escolas. Crê-se, no entanto, crê-se que o maior ganho para os sistemas públicos de ensino seja o aumento do número de profissionais formados em instituições de ensino superior qualificadas, que prezam por vivências reais e estimulantes durante a formação docente.

Objetivando constituir-se, para os bolsistas de iniciação a docência, como um elenco de experiências plenas e positivas, entendido como elemento vital para seduzi-los a se tornarem professores das classes da Educação Básica, as ações do PIBID-UFC estiveram assentadas em três princípios operacionais: as atuações dos licenciandos devem estar o mais perto possível da profissionalidade docente; as reflexões, individuais e coletivas, são tomadas como princípio formador e com o necessário respeito a certos traços das matrizes identitárias de cada escola. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

Assim como os demais projetos privilegiados no Edital PIBID/2007, as primeiras experiências do Programa, o PIBID-UFC encontrou dificuldades, em razão de atrasos no pagamento das bolsas e na falta de repasse das verbas de custeio.

A falta de pagamento das bolsas representou um entrave importante, quase exclusivamente, no que diz respeito aos alunos envolvidos, uma vez que, observando os critérios para a seleção de alunos bolsistas, conforme estão descritos no projeto institucional (pags. 17/18), boa parte dos escolhidos eram estudantes de extratos sociais bastante vulneráveis, para os quais o valor da bolsa representava importante incremento financeiro. Importa registrar que, em vários casos, acolhendo indicações da coordenação do projeto, eles abandonaram outros empregos ou se desvincularam de outras bolsas acadêmicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 12).

Outro acontecimento que interferiu no desenvolvimento das ações foi a greve de professores da rede estadual de Educação do Estado do Ceará, fazendo com que coordenadores e alunos bolsistas, que não pertenciam à categoria grevista daquele momento, reorganizassem a agenda de trabalhos, realizando atividades exclusivamente no âmbito da Universidade, ainda que essas atividades tenham sido incorporadas às ações que se implantaram depois do final da greve, com prejuízo no que tange ao contexto escolar.

Posteriormente, o PIBID-UFC também foi beneficiado pelos Editais da CAPES nº 02/2009 (BRASIL, 2009d), que envolveu as áreas de Filosofia – *Campus Cariri*, Sociologia, Música e Pedagogia; e nº 01/2011 (BRASIL, 2011), referente às áreas de Biologia, Educação

Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Música – *Campus Cariri*, Português e Química.

No período de realização dessas propostas, o projeto institucional contou com a parceria de duas escolas de Ensino Médio e três de Ensino Infantil e Fundamental em Fortaleza, e, no Cariri, uma escola de Ensino Fundamental e Médio e duas de Ensino Médio, tendo como objetivos: estimular a formação de professores para o Ensino Médio e Fundamental com foco na Educação Infantil; aprimorar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de Licenciaturas da UFC, promovendo a intensificação das interações internas e com as escolas públicas; valorizar a escola pública como espaço de formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, influenciar na melhoria da Educação oferecida; contribuir para a formação continuada dos profissionais docentes e estudantes envolvidos no projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

O desenvolvimento do Projeto articula ações, como reuniões (gerais, por área, nas escolas, nos *campi* da Universidade, para acompanhamento, avaliação, planejamento, proposição de intervenções, reflexão); sessões de estudos; participação e organização de eventos (encontros, seminários, palestras, oficinas); e ações pedagógicas na escola.

Em 2012, com o lançamento do Edital nº 11, de 20 de março de 2012 (BRASIL, 2012), a CAPES abre, para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID, a possibilidade de ampliação. Em decorrência dos resultados, a UFC resolveu dar continuidade e ampliar as ações do PIBID, no intuito de beneficiar um número ainda maior de estudantes, professores e escolas.

Assim, em reunião da equipe do PIBID-UFC, no dia 28 de março de 2012, foram definidas as dimensões da ampliação dos projetos. Restou decidido que cada subprojeto iria beneficiar no máximo 21 bolsistas de iniciação à docência, e dividi-los em três escolas (sete bolsistas em cada escola). A equipe avaliou, naquele momento, que este número permitiria um acompanhamento adequado aos bolsistas e atividades do projeto, sem prejudicar a qualidade.

Com tal ampliação, se pretendeu avançar em duas direções, a primeira das quais se refere à ampliação em números nos projetos, tendo, neste caso, um acréscimo de 100 bolsistas de iniciação à docência, dez supervisores e mais uma escola parceira. A segunda direção da ampliação do Programa refere-se à criação de subprojetos, sendo dois subprojetos de área e três interdisciplinares, somando mais 57 bolsistas de iniciação à docência, cinco coordenadores de área, nove supervisores e mais três escolas.

A inserção de subprojeto nas áreas de Música (Campus de Sobral) e Dança (Campus de Fortaleza) reforça o compromisso da UFC com a formação de profissionais docentes de qualidade na área das artes, em suas diferentes linguagens. Os novos subprojetos vêm juntar-se aos já existentes, subprojetos de Música (Fortaleza e Cariri) e Teatro (Fortaleza), fortalecendo o esforço da UFC na formação de um artista-docente que compreenda a realidade na qual atua, desempenhe seu papel de educador com consciência crítica e criatividade, atendendo à uma demanda significativa de escola básica nessa área. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014, p. 1).

Os subprojetos criados foram: Educação Inclusiva, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. A proposta de criação de projetos interdisciplinares surge como alternativa para a efetivação de ações integradoras entre áreas que costumam atuar separadamente, envolvendo temáticas fundamentais para a formação docente, constituindo-se como possibilidade de superar currículos fragmentados, em que o conhecimento se encontra dividido em disciplinas, não se comunicam, não interagem, impossibilitando a visão de totalidade de um dado contexto.

Em 2013, novamente, a UFC teve seu projeto aprovado pela CAPES, em cumprimento do Edital nº 61, de 02 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013b) para instituições públicas, comunitárias e privadas, com bolsistas do ProUni. Por esse intermédio, o PIBID da UFC iniciou suas atividades em março de 2014, composto por: uma coordenadora institucional, três coordenadores de gestão de Processos Educacionais, 24 coordenadores de área, 54 supervisores e 359 bolsistas de iniciação à docência. Beneficiou todas as 14 licenciaturas ofertadas pela UFC em Fortaleza, um curso de licenciatura em Sobral (Música) e mais três subprojetos interdisciplinares, totalizando 18 subprojetos distribuídos em três *Campi* da Universidade (Pici, Benfica e Sobral) em parceria com 27 escolas de Educação Básica da rede pública em Fortaleza e em Sobral.

O Quadro 1 a descreve todos os cursos beneficiados pelo projeto selecionado pelo Edital nº061/2013 (BRASIL, 2013b), da CAPES, para o PIBID-UFC/2014, objeto desta investigação.

Quadro 1 – Bolsas do PIBID-UFC, ano 2014

Subprojetos	Bolsista de Iniciação à Docência?	Supervisores	Coordenação de Área
1. Biologia	18	3	1
2. Sociologia	20	3	1
3. Dança	16	2	1
4. Educação Física	26	3	2
5. Filosofia	28	4	2
6. Física	28	4	2
7. Geografia	20	3	1
8. História	15	3	1
9. Língua Portuguesa	16	2	1
10. Matemática	20	3	1
11. Música	24	4	2
12. Pedagogia	18	3	1
13. Química	28	4	2
14. Teatro	12	2	1
15. Música / Campus Sobral	25	3	2
16. Educação Ambiental (Ciências Biológicas, Letras, Geografia, Teatro)	12	2	1
17. Educação em Direitos Humanos (História e Ciências Sociais)	15	2	1
18. Educação Inclusiva (Pedagogia, Geografia, Educação Física, Letras, Ciências Biológicas)	18	3	1
TOTAL	359	54	24

Fonte: Coordenação do PIBID-UFC.

Após a definição dos cursos a serem beneficiados com o PIBID a UFC buscou junto à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) verificar em quais escolas públicas de Ensino Médio seria possível inserir os bolsistas do referido Programa.

O Quadro 2 expressa a distribuição dos subprojetos do PIBID-UFC/2014 nas 13 escolas estaduais de Fortaleza.

Quadro 2 – Escolas estaduais de Fortaleza que receberam os subprojetos do PIBID-UFC

ESCOLA ESTADUAL		SUBPROJETO/ÁREA
1	EEM Liceu do Conjunto Ceará	Biologia
		Filosofia
		Língua Portuguesa
		Matemática
		Teatro
2	EEM Liceu de Messejana	Biologia
		Filosofia
		Geografia
		História
		Língua Portuguesa
ESCOLA ESTADUAL		SUBPROJETO/ÁREA
3	Colégio Estadual Justiniano de Serpa	Filosofia
		Geografia
		Química
		Física
4	EEFM Dr. Cesar Cals	Sociologia
		Dança
		História
		Química
		Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
5	EEFM Santo Afonso	Biologia
		Filosofia
		Física
		Matemática
		Química
		Educação Ambiental (Biologia e Geografia)
6	EEM Liceu do Ceará	Física
		História
		Matemática
		Sociologia
7	EEFM Antônio Sales	Geografia
8	Colégio Jenny Gomes	Física
		Teatro
9	EEFM Estado Paraná	Dança
10	EEFM Presidente Castelo Branco	Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
11	EEFM Estado do Amazonas	Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
12	EEFM João Matos	Educação Física
13	EEFM Arquiteto Rogerio Froes	Sociologia

Fonte: Coordenação do PIBID-UFC.

Do mesmo modo que as escolas estaduais, as escolas municipais, por meio da Secretaria Municipal de Educação, também fizeram parceria com o PIBID-UFC, inserindo os subprojetos nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Fortaleza, conforme distribuídas no Quadro 3.

Quadro 3 – Escolas municipais de Fortaleza que recebem subprojetos do PIBID-UFC

ESCOLA MUNICIPAL		SUBPROJETO/ÁREA
1	EMEIF Professor Martinz de Aguiar	Pedagogia
		Educação Ambiental
		Educação Física
2	EMEIF Vicente Fialho	Educação Inclusiva
3	EMEIF Monsenhor Linhares	Educação Inclusiva
4	EMEIF Thomaz Pompeu	Educação Inclusiva
5	EMEIF Alvorada	Pedagogia
6	EMEIF Santos Dumont	Pedagogia
7	EMEIF Adroaldo Teixeira	Educação Física
8	Escola Municipal José de Alencar – EF	Música
9	Escola Municipal José Alcides Pinto – EF	Música
10	Escola Municipal Claudio Martins – EF	Música
11	Escola Municipal Bárbara de Alencar – EF	Música

Fonte: Coordenação do PIBID-UFC.

Além da capital, Fortaleza, Sobral também contou com ações desenvolvidas pelo programa da UFC inseridas nas escolas municipais públicas, de ensino fundamental conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Escolas municipais de Sobral que recebem subprojetos do PIBID-UFC

ESCOLA MUNICIPAL-Sobral		SUBPROJETO/ÁREA
01	Escola Dinorah Tomaz Ramos	Música
02	Escola Professor Gerardo Rodrigues de Albuquerque	Música
03	Colégio Sobralense de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão	Música

Fonte: Coordenação do PIBID-UFC.

O Quadro 5 apresenta os investimentos do PIBID-UFC em 2014. O investimento aprovado para o projeto institucional encontra-se distribuído da seguinte forma:

Quadro 5 – Total de Investimentos para o PIBID-UFC – 2014

Tipo de Bolsa	Quantidade	Valor/Ano
Iniciação à Docência	359	R\$ 1.723.200,00
Supervisão	54	R\$ 495.720,00
Coordenação de Área	24	R\$ 403.200,00
Coordenação de Área de Gestão	3	R\$ 50.400,00
Coordenação Institucional	1	R\$ 18.000,00
Total de recursos aplicados em bolsas		R\$ 2.690.520,00
Recursos de custeio previstos		R\$ 265.500,00
Total geral		R\$ 2.956.020,00

Fonte: Coordenação do PIBID-UFC.

Os quadros destacados tipificam cursos, subprojetos, escolas e número de bolsista do PIBID no ano de 2014, além do quantitativo de supervisores e coordenadores de área atuantes em cada um, identificando em quais escolas públicas estão distribuídos e quais os recursos investidos neste programa institucional da UFC. Observa-se que o montante de recursos investidos em 2014, para a formação de professores na UFC, por meio do citado programa, se não representa grande quantia, pelo menos seria importante verificar, mesmo que minimamente, o custo-benefício deste investimento público, tanto para as escolas participantes, quanto para os formandos. Acredita-se ser a avaliação, ainda, uma difícil tarefa para os gestores. O único modo de se observar se o dinheiro público está de fato sendo bem aproveitado, dentro dos fins a que ele se propôs, é avaliando. Uma das formas de observar o nível de satisfação dos participantes sobre o Programa, além mesmo dos parcos ganhos financeiros para os bolsistas, é por meio de avaliações sistemáticas de atendimentos dos seus objetivos. Assim, mesmo que de forma ainda exploratória, procurou-se verificar, na percepção de seus agentes, a efetividade deste programa, segundo seus objetivos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, está expressa a caracterização geral da pesquisa quanto à natureza, aos objetivos, procedimentos metodológicos e abordagem – requisitos escolhidos e utilizados na condução do processo – a definição do *locus* e sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e suas análises.

4.1 Caracterização geral da pesquisa

Entende-se por método o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem de uma realidade. A metodologia, como estudo de métodos, “[...] ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.” (MINAYO, 2007, p. 14).

Essa pesquisa é de natureza básica, onde se busca maior aproximação com o objeto de estudo e a produção de mais conhecimentos sobre o tema, úteis ao avanço da Ciência, envolvendo verdades e interesses universais, sem uma aplicação prática prevista.

Configura-se como pesquisa exploratória e tem por finalidade desenvolver, esclarecer e/ou modificar conceitos e ideias, visando até a formular hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores. Seu produto final, então, passa a ser um problema mais específico, passível de investigações mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2002, p. 41).

Por se tratar de estudo sobre as contribuições do PIBID para a formação da docência nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, ofertados na cidade de Fortaleza, esta pesquisa configura um estudo de caso, que, segundo Gil (2008, p. 57-58), “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.”

Para tanto, recorreu-se aos procedimentos de pesquisa: análise documental, entrevista, visitas e aplicação de questionário, realizadas na universidade e por meio de correio eletrônico aos participantes que exercem as atividades práticas desenvolvidas pelo Programa em escolas de Educação Básica da rede pública.

O estudo de caso ocupa-se com a apresentação rigorosa dos dados empíricos, isto é, “[...] tratar as evidências de uma maneira justa, produzir conclusões analíticas irrefutáveis e eliminar interpretações alternativas.” (YIN, 2001, p. 133). Para tanto, realiza triangulação entre as evidências coletadas por diferentes fontes. Para este autor o estudo de caso “É uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32).

Esse mesmo autor considera que o estudo de caso pode ser único ou múltiplo. Quando único, pode ser holístico ou incorporado, e, como ensinam Bogdan e Biklen (1994, p. 89), múltiplo quando realizados simultaneamente em vários locais, neste caso, na UFC e nas escolas. Único incorporado pelo mesmo motivo, haja vista o fato de que se concede atenção a uma ou a várias subunidades, pois, mesmo sendo o PIBID-UFC um só programa público aqui investigado, a coleta é feita, também, nas escolas onde ocorre a iniciação à docência dos futuros professores no referido programa.

Há neste estudo uma relação dinâmica entre o objeto e o sujeito, isto é, a interação programa-participante, os vínculos legais e afetivos do processo. Dessa forma, considera-se a subjetividade dos sujeitos integrantes do Programa, sendo por isso também caracterizada como de abordagem qualitativa, que “[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, o objetivo é traduzir, expressar o sentido dos fenômenos sociais.” (MAANEN 1979, p. 520).

Essa interpretação dos fenômenos e atribuição de significados às falas são princípios da pesquisa qualitativa, em que, muitas vezes, suas evidências não podem ser quantificadas ou traduzidas em números, não requerendo o uso de métodos e/ou técnicas estatísticas.

Corroborando Ludke e André (1986, p. 18), esta pesquisa possui abordagem qualitativa, porquanto “[...] desenvolve-se numa situação natural, rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada..

No caso em pauta, há, conforme descrevem Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), cinco características da investigação qualitativa:

- (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e
- (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na investigação ora sob relatório, o estudo sobre o PIBID foi desenvolvido de forma a destacar seus significados e como seus resultados são percebidos. Isto é, por assim dizer, é o foco principal da abordagem, considerando que existe uma tendência do

pesquisador em analisar os dados indutivamente, empregando também a sua subjetividade e suas representatividades.

Na perspectiva de Minayo (2010), os fenômenos humanos fazem parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Este é, portanto, o delineamento mais adequado para se percorrer o tema proposto e encontrar respostas aos questionamentos suscitados com base no problema de pesquisa.

4.2 Locus da pesquisa

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aqui investigado, é o da Universidade Federal do Ceará (UFC). Conta com 15 subprojetos/área e três subprojetos/interdisciplinares, totalizando 18 subprojetos. Para tanto, participam do Programa discentes de 15 cursos de graduação da UFC, sendo eles as Licenciaturas em Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Música do Campus de Fortaleza, Música do Campus de Sobral, Pedagogia, Química e Teatro. Também são parte do programa 27 escolas de Educação Básica – sendo 13 estaduais (todas em Fortaleza) e 14 municipais (11 em Fortaleza e três em Sobral) – integrando assim o PIBID-UFC do ano de 2014, selecionado pelo Edital nº 61/2013 da CAPES (BRASIL, 2013b).

O *locus* da pesquisa é o PIBID-UFC, representado pelos dois *Campi* da UFC, em Fortaleza, *Campi* do Benfica e Pici, onde estão situadas as licenciaturas. Ainda em Fortaleza algumas escolas municipais e estaduais de Educação Básica foram contatadas para contribuir com a pesquisa.

4.3 Universo e amostra da pesquisa

O projeto da UFC, aprovado pelo Edital Nº 061/2013 (BRASIL, 2013b) da CAPES para o PIBID-2014, comporta 359 bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes dos 15 cursos citados); 54 supervisores (professores das escolas de Educação Básica); 24 coordenadores de área, três coordenadores da gestão e uma coordenadora institucional (docentes dos cursos da UFC).

Reservou-se um número de sujeitos acessível à coleta de dados e, assim, definiu-se a amostra, não probabilística, da seguinte forma: foi entrevistada a coordenadora institucional do Programa na UFC para verificar o perfil e o alcance deste na Instituição, bem como as dificuldades e desafios futuros. Aplicou-se um questionário em formato digital a 24 bolsistas de iniciação à docência, cobrindo os 14 subprojetos atuantes em Fortaleza. Também responderam ao questionário seis supervisores dos subprojetos de Pedagogia, Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia e dois de Sociologia; sendo esses sujeitos atuantes no PIBID-UFC, em 13 escolas que integram o Projeto, sendo quatro municipais e nove estaduais. Os bolsistas que responderam ao questionário estavam distribuídos nestas escolas que representavam, aproximadamente, 50% do conjunto que compunham o programa, o que possibilitou uma riqueza de dados, considerando a diversidade dos contextos escolares analisados.

No Quadro 6, é observável a descrição de dados dos 23 bolsistas respondentes do questionário da pesquisa. Para identificar os bolsistas, utilizou-se a sequência numérica, seguida da letra B, do 01-B até o 23-B, correspondendo aos 23 bolsistas que responderam ao questionário.

Quadro 6 – Dados dos bolsistas pesquisados

Bolsistas	Gênero	Idade	Bolsista do PIBID desde	Qual a área de sua formação?	Qual semestre?	Em qual escola de educação básica você exerce suas atividades do PIBID?
01-B	masculino	26	01/08/2012	Língua Portuguesa	9º	EEM Liceu de Messejana
02-B	feminino	21	10/07/2011	Filosofia	8º	EEM Liceu do Conjunto Ceará
03-B	masculino	30	15/03/2014	Educação Física	7º	EMEIF Adroaldo Teixeira
04-B	feminino	25	10/05/2013	Dança	8º	EEFM Estado Paraná
05-B	masculino	19	01/03/2014	Sociologia	3º	EEFM Dr. Cesar Cals
06-B	masculino	20	01/03/2014	Filosofia	4º	Colégio Estadual Justiniano de Serpa
07-B	masculino	22	07/03/2014	Filosofia	7º	EEM Liceu de Messejana
08-B	masculino	24	01/08/2014	História	8º	EEM Liceu de Messejana
09-B	masculino	24	10/03/2014	Filosofia	7º	EEFM Dr. Cesar Cals
10-B	masculino	22	24/03/2014	Língua Portuguesa	6º	EEM Liceu do Conjunto Ceará
11-B	masculino	30	24/03/2014	Música	3º	EMF Bárbara de Alencar
12-B	masculino	24	01/09/2013	Sociologia	4º	EEFM Arquiteto Rogerio Froes
13-B	masculino	25	14/04/2012	Música	5º	EMF Bárbara de Alencar
14-B	masculino	22	30/07/2013	Química	9º	EEFM Santo Afonso
15-B	masculino	22	10/04/2014	Geografia	6º	EEM Liceu de Messejana
16-B	feminino	20	01/02/2014	Pedagogia	6º	EMEIF Professor Martinz de Aguiar
17-B	feminino	23	19/06/1991	Pedagogia	8º	EMEIF Santos Dumont
18-B	masculino	22	29/03/2014	Biologia	6º	EEM Liceu do Conjunto Ceará
19-B	masculino	23	03/03/2014	Matemática	7º	EEFM Santo Afonso
20-B	masculino	19	15/03/2014	Física	3º	EEFM Santo Afonso
21-B	feminino	30	01/04/2014	Teatro	7º	Colégio Jenny Gomes
22-B	feminino	28	01/03/2014	Teatro	8º	EEM Liceu do Conjunto Ceará
23-B	masculino	25	01/04/2013	Química	7º	Colégio Estadual Justiniano de Serpa

Fonte: elaboração própria.

O próximo quadro contém os dados descritivos dos seis supervisores respondentes do questionário. Foram identificados os supervisores, utilizando a sequência numérica seguida da letra S, do 01-S ao 06-S.

Quadro 7 – Dados dos supervisores pesquisados

Superv.	Gênero	Idade	Bolsista do PIBID desde	Qual a área de sua formação?	Em qual escola de educação básica você exerce suas atividades do PIBID?
01-S	Feminino	47	05/09/2012	Pedagogia	EMEIF Santos Dumont
02-S	Feminino	36	01/04/2010	Filosofia	EEM Liceu do Conjunto Ceará
03-S	Feminino	42	29/06/2011	Língua Portuguesa	EEM Liceu de Messejana
04-S	Feminino	41	01/08/2014	Sociologia	Liceu do Ceará
05-S	Feminino	40	06/08/2012	Sociologia	EEFM Dr. Cesar Cals
06-S	Masculino	35	01/06/2012	Biologia	EEM Liceu de Messejana

Fonte: elaboração própria.

Considerou-se, contudo, uma amostra importante para a análise dos resultados desta investigação inicial.

4.4 Instrumentos e etapas da coleta de dados

As etapas da coleta ocorreram na sequência prescrita.

Iniciou-se a coleta de dados realizando-se uma análise documental, com o intuito de dar suporte teórico e também legal à pesquisa sobre políticas públicas na área de formação de professores e maior conhecimento sobre o objeto de estudo, bem como para fundamentar o roteiro da entrevista, do questionário e das observações que seriam realizadas em etapas posteriores da pesquisa.

Buscamos conhecer um pouco da história da formação de professores no Brasil e compreender a legislação que fundamenta a formação de professores da década de 90 até as normativas que deflagram o PIBID. Os documentos de consulta, considerados como fontes primárias, foram inicialmente, os seguintes instrumentos legais:

- a) Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);

- b) Resolução nº 1 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002);
- c) Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (BRASIL, 1999);
- d) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro 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 (BRASIL, 2009a);
- e) Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2010a);
- f) Portaria nº 96, de 18 de junho de 2013 (CAPES), que Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2013c);
- g) PIBID - Edital nº 061/2013 (BRASIL, 2013b);
- h) Relatórios PIBID-UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007, 2009, 2011);
- i) Dentre outros que se fizeram necessários.

Verificou-se, como o PIBID se encontra estruturado em cada um dos cursos de licenciatura na UFC; quantos bolsistas em cada subprojeto; como e em quais escolas de Educação Básica estão sendo realizadas as atividades práticas; quando e onde acontecem as reuniões de planejamento e avaliação das ações.

A coleta dos documentos, as visitas *in loco* e a entrevista se deram na própria Universidade, em reuniões de avaliação e planejamento das ações dos discentes-bolsistas e atividades de divulgação das ações realizadas pelo Programa.

Os contatos para a coleta de dados foram realizados durante duas atividades do Programa – uma reunião de coordenação, no dia 30 de julho de 2013, entre coordenadores de área e a coordenadora institucional, e no seminário de abertura dos trabalhos do PIBID-UFC para 2014, no dia 14 de março de 2014. Registraram-se as informações decorrentes destas atividades no diário de campo.

O roteiro estruturado do questionário, elaborado previamente, teve como objetivo constituir informações pertinentes. “Trata da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia, constituindo uma representação desta, como ideias, crenças, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas

atitudes e comportamentos.” (MINAYO, 2010). A maioria das questões foi relacionada aos objetivos do PIBID e os quesitos foram organizados nas categorias assim denominadas: identificação e perfil dos sujeitos; incentivo à formação docente; valorização da carreira docente; contribuição para a qualidade da educação; inovações metodológicas; incentivo às escolas públicas; articulação da teoria e prática. Tais categorias referem-se, especialmente, ao perfil dos pesquisados e aos objetivos do PIBID e suas contribuições para a formação dos professores, propostas desta dissertação.

Os questionários foram enviados por meio de correio eletrônico e redes sociais para os supervisores e alunos bolsistas de iniciação à docência encontrados na lista da CAPES e localizados na rede social *facebook*. Teve-se, no retorno, a resposta de 06 supervisores e 23 bolsistas do PIBID.

Após o período destinado para a coleta observou-se a dificuldade de retorno das respostas dos bolsistas e supervisores consultados. Realizou-se novo envio dos questionários aos pesquisados através de *e-mails*, e utilizou-se da rede social *facebook* na tentativa de colher um maior número de respostas para validar a pesquisa.

4.5 Análise dos dados

Os indicadores foram organizados nas categorias já definidas anteriormente, como sendo o perfil dos sujeitos e as que perseguem os objetivos do PIBID como: incentivar a formação do professor, valorizar a carreira docente; contribuir para a qualidade da Educação; inovar nas metodologias de ensino; incentivar as escolas públicas; e articular a teoria e prática. Os achados advindos dos documentos foram organizados e confrontados com as anotações das visitas, colhidas durante uma reunião de coordenadores e o seminário de abertura dos trabalhos do PIBID-UFC/2014 realizadas na Universidade, com o objetivo principal de compreender de forma crítica o significado das comunicações dos sujeitos da pesquisa, numa perspectiva interpretativa entre suas falas, sentidos e significados.

Os dados oriundos dos questionários com os discentes e supervisores envolvidos no Programa foram cotejados, alinhando-se, sempre, aos objetivos do PIBID, às informações obtidas com as demais fontes de evidências, advindas, também, do momento vivencial que se experimentou, no diário de pesquisa, correlacionando-os, ainda, com o suporte legal e teórico de sustentação da área de conhecimento.

Os dados foram organizados por curso, considerando as evidências das respostas dos questionários e da entrevista, bem como dados oriundos das observações que se

processaram em eventos pontuais sobre o PIBID (reunião e seminário) na UFC. Serão mostrados e analisados em gráficos e tabelas. Tal análise considerou as evidências marcantes e preponderantes dos significados das falas e respostas em relação aos objetivos do PIBID.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo exprime os indicativos recolhidos e suas análises, fazendo-se a triangulação entre os dados que se registraram, alguma fundamentação teórica, o marco legal relevante e a própria realidade da UFC. Serão exibidos em forma de quadros, ilustrados pelas falas dos respondentes.

5.1 Identificação e perfil dos sujeitos

Responderam ao questionário enviado por meio digital 23 bolsistas. O Quadro 8 expressa a quantidade de bolsistas, por gênero e por idade, sendo 17 bolsistas do gênero masculino e seis bolsistas do gênero mulheres, com idades de 19 a 28 anos, em sua maioria (cinco) com 22 anos. Observa-se que a maioria dos respondentes da pesquisa pertence ao gênero masculino, não tendo havido proporcionalidade em relação ao universo, que é de 359, sendo 188 homens e 171 mulheres.

Quanto ao grau de escolaridade dos bolsistas respondentes dois já tinham nível superior completo, em formações anteriores, os demais todos de nível superior incompleto, cursando a sua respectiva licenciatura.

Dentre os bolsistas que responderam temos três que já possuíam uma formação anterior, sendo: um licenciando em Educação Física, já era bacharel em Educação Física; um licenciando em Ciências Sociais, já tinha formação em Ciências da Religião e um licenciando em Teatro já possuía formação em Dança. Outra experiência pesquisada foi a participação anterior em outros programas de bolsas, dos 23 respondentes tivemos que sete participaram de bolsas, tais como: dois do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dois do Programa de Integração Discente (PID), um de programa de monitoria, um de projeto de extensão e um da bolsa de iniciação acadêmica.

Esperava-se perceber na análise das respostas maior maturidade dos bolsistas que já tinham experiências com outra formação e ou outro programa de bolsa.

Quadro 8 – Número de bolsistas respondentes por gênero e idade

Gênero	Quantidade	Idade	Quantidade por idade
Feminino	6	19	2
		20	2
		21	1
Masculino	17	22	5
		23	2
		24	3
		25	3
		26	1
		28	1
		30	3
Total	23	Total	23

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 9 destaca as licenciaturas e os semestres em que se encontram os respondentes. Assim, há respostas de pelo menos um bolsista de cada uma das 14 licenciaturas da UFC, sendo que o curso de Filosofia denotou um maior índice de respostas. Os cursistas participantes frequentam do 3º ao 9º semestre.

Quadro 9 – Número de bolsistas respondentes, por curso por semestre

Licenciatura	Quantidade	Semestre	Quantidade
Biologia	1	3º	3
Dança	1		
Educação Física	1		
Filosofia	4	4º	2
		5º	1
Física	1	6º	4
Geografia	1		
História	1		
Língua Portuguesa	2	7º	6
Matemática	1		
Música	2		
Pedagogia	2		
Química	2	8º	5
Sociologia	2		
Teatro	2	9º	2
Total	23	Total	23

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 10 descreve os 23 bolsistas de iniciação à docência que responderam ao questionário. Observa-se que estes realizam as atividades do PIBID em 12 escolas, do total de 27 estabelecimentos públicos de Educação Básica participantes do Programa. A maioria dos 23 respondentes, 16 bolsistas, ingressou no PIBID no ano de 2014, quatro deles do ano de 2013, dois inseridos em 2012 e um bolsista veterano admitido ao Programa em 2011.

Quadro 10 – Bolsistas respondentes por, escola e por ano de ingresso

Escola de Atuação	Bolsistas	Ano de início no PIBID	Ingresso por ano
Colégio Estadual Justiniano de Serpa	2	2011	1
Colégio Jenny Gomes	1	2012	2
EEFM Arquiteto Rogerio Froes	1	2013	4
EEFM Dr. Cesar Cals	2		
EEFM Estado Paraná	1		
EEFM Santo Afonso	3	2014	16
EEM Liceu de Messejana	4		
EEM Liceu do Conjunto Ceará	4		
EMEIF Adroaldo Teixeira	1		
EMEIF Professor Martinz de Aguiar	1		
EMEIF Santos Dumont	1		
EMF Bárbara de Alencar	2		
Total	23	Total	23

Fonte: elaboração própria.

O questionário foi enviado para todos os supervisores do Programa, mas o Quadro 11 é representado apenas pelos seis supervisores que responderam à consulta de um total de 54 no Programa. Deste modo, tem-se: estes seis supervisores pertencem a cinco subprojetos: Sociologia (2), Pedagogia (1), Filosofia (1), Língua Portuguesa (1) e Biologia (1).

Quadro 11 – Perfil dos supervisores pesquisados

Bolsista	Idade	Formação	Quant.	Gênero	Quant.	Ano de ingresso no PIBID	Quant.	Escola de Atuação	Quant.
01-S	47	Pedagogia	1	F	5	2010	1	EMEIF Santos Dumont	1
02-S	36	Filosofia	1			2011	1	EEM Liceu do Conjunto Ceará	1
03-S	42	Língua Portuguesa	1			2012	3	Liceu do Ceará	1
04-S	41	Sociologia	2			EEFM Dr. Cesar Cals		1	
05-S	40					EEM Liceu de Messejana		2	
06-S	35	Biologia	1	M	1	2014	1		

Fonte: elaboração própria.

Quanto à idade dos respondentes, estes estão faixa etária de 35 a 47 anos, sendo cinco do gênero feminino e um do gênero masculino. Em se tratando do ingresso, entre estes, temos um que ingressou no PIBID em 2010, um em 2011 e um em 2014. Os outros três ingressaram no Programa em 2012. A atuação desses supervisores nas ações do PIBID ocorre em cinco escolas, conforme descrito no Quadro 11.

Considerando as questões que buscavam investigar sobre o atendimento aos objetivos do PIBID, em Fortaleza, na perspectiva dos seus agentes, os dados a seguir descrevem as contribuições que o Programa trouxe no ano de 2014. O primeiro objetivo trata do incentivo à formação docente para a Educação Básica.

5.2 Incentivo à formação docente

Na percepção de quinze dos bolsistas de iniciação à docência que responderam ao questionário, o objetivo do Programa **incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica** ocorre mediante a inserção desses no cotidiano da escola pública, viabilizando um relacionamento próximo, uma familiarização do licenciando com o possível futuro ambiente de trabalho, ensejando uma gama de conhecimentos sobre o contexto, as rotinas de trabalho e as relações interpessoais naquele local, o que pode despertar a intenção de lecionar e desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias à formação do profissional docente.

Selecionamos as justificativas, reveladas na sequência, que melhor expressão e reforçam essa síntese.

“Sim, pois através das atividades desenvolvidas pelo PIBID, podemos vivenciar um pouco o cotidiano das escolas da educação básica.” (01-B – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Sim, pois ao promover essa relação entre Universidade e Escola, é proporcionado ao licenciando a oportunidade de ter contato com uma realidade escolar, aprender e principalmente contribuir com a educação básica.” (09-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Possibilita: discussões e pesquisas na área de formação docente e educação; contato direto com o "chão da escola"; [...] insere o grupo de licenciados do meu curso num conjunto de ações e discussões sobre a licenciatura e profissão docente.” (12-B – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Sim, pois ajuda a mostrar a realidade nas escolas para os alunos de licenciatura. E isso é muito importante para realmente decidirmos se aquilo é o que queremos de verdade.” (20-B – SUBPROJETO FÍSICA).

“Sim. Estamos tendo contato com o ensino básico e experienciando formas de ensinar e de conduzir o conhecimento. Penso que poderíamos nos aproximar mais da sala de aula, visto que um professor efetivo tem um cotidiano mais extenuante, mas como o PIBID é um programa de iniciação estamos atendendo o estatuto do programa sim.” (22-B – SUBPROJETO TEATRO).

“Proporciona ao licenciando o envolvimento na escola de uma maneira que acredito ser correta, entrando na vida escolar aos poucos, desenvolvendo projetos que visam o melhoramento do aprendizado e que ajudam na formação do futuro professor.” (23-B – SUBPROJETO QUÍMICA).

Reforçando a teoria de que ao inserir os licenciandos no ambiente escolar o programa esteja incentivando a formação docente em nível superior para a educação básica, ao passo em que facilita a articulação entre a teoria e prática, necessárias a essa formação, temos duas respostas de supervisores:

“Insere os licenciandos, mesmo antes de concluírem sua formação em um ambiente escolar participando de práticas pedagógicas significativas, aliando a teoria a prática.” (01-S – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“O programa insere o aluno bolsista no cotidiano da escola em suas diversas atividades. Planejamento de atividades – através da participação em reuniões de planejamento, contato direto com alunos – observação de aulas e realização de minicursos e intervenções em projetos, participação em reuniões de conselho de classe, momentos de

discussão sobre critérios de avaliação, recuperação, etc.” (02-S – SUBPROJETO FILOSOFIA).

Segundo Pimenta (1997), os cursos de formação de professores encontram-se distantes e afastados de proporcionar formação necessária ao futuro professor com a realidade da sala de aula, como é possível destacar:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Além do aspecto da inserção do bolsista no ambiente escolar, outros aspectos do PIBID são ressaltados nos argumentos dos bolsistas e supervisores como positivos ao incentivo à formação docente em nível superior para a Educação Básica. Sendo citado por um bolsista e dois supervisores, o apoio recebido por professores coordenadores e supervisores; por dois bolsistas, o incentivo financeiro mediante a concessão de bolsas disponibilizadas aos participantes, considerado um atrativo para quem estuda nas licenciaturas; e, por fim, lembrado por cinco bolsistas e um supervisor, também como responsável pelo alcance do referido objetivo, o desenvolvimento de conhecimentos através da realização das atividades pedagógicas nas escolas de Educação Básica.

Esses aspectos ficaram claros nas seguintes respostas:

“[...] Existe todo um corpo de apoio formado por supervisores e também existe um trabalho em conjunto com outro bolsista. Já na disciplina de estágio é apenas uma professora cuidando de 4 turmas diferentes. As formações com a professora é outro diferencial.” (08-B – SUBPROJETO HISTÓRIA).

“É claro e significativo, o incentivo e apoio dos professores coordenadores do projeto junto aos alunos da graduação participantes do PIBID.” (04-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Sim, pois além de fornecer uma bolsa de 400 reais como incentivo para o aluno universitário se inserir no âmbito da educação básica, fornece o apoio institucional para que os mesmos realizem projetos pedagógicos nas escolas.” (06-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“O coração do PIBID é a docência. Ter bolsas voltadas para a vivência em sala é uma forte evidência e prova cabal do incentivo à qualidade da formação de professores.” (11-B – SUBPROJETO MÚSICA).

“Na medida em que contribui de modo prático, a partir de atividades, intervenções, oficinas, as quais impulsionam o aprendizado e, concomitantemente o desejo de lecionar.” (05-B – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Tendo em vista que estudamos as teorias e ainda que entendamos a relevância desses conhecimentos pedagógicos, o PIBID subprojeto Pedagogia revela-se como redentor do pequeno grupo de 18 bolsistas, pois as dimensões do currículo não abrangem as necessidades latentes dos graduandos em aprender fazendo, aprender aprendendo.” (16-B – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“A leitura de textos, discussões...orientados pela professora coordenadora do subprojeto de Sociologia da UFC me re-aproximou de referenciais, assim como me apresentou novos referenciais teóricos, se efetivando como uma excelente formação continuada.” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

Dois bolsistas e um supervisor comparam a experiência vivida no programa com as da disciplina de estágio e ressaltam como diferencial o acompanhamento e o desenvolvimento encontrados no PIBID através da metodologia do aprender fazendo, aprender aprendendo, conforme expresso nas respostas abaixo:

“O programa trouxe uma gama de conhecimentos que não são possíveis através das disciplinas de estágio.” (07-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Apesar de já possuímos quatro disciplinas de estágio a experiência com o PIBID é muito diferente. [...]” (08-B – SUBPROJETO HISTÓRIA).

“Os alunos bolsistas entram em contato com o cotidiano da escola antes mesmo de iniciar os estudos de estágio, possibilitando assim uma aprendizagem mais efetiva, tanto no âmbito da prática em sala de aula com o desenvolvimento dos projetos, como também do contato com a sistemática escolar.” (03-S – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

Tentamos aqui compreender, ante a análise desses dados, o que significa para os sujeitos atuantes do PIBID incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica. No percurso das ações do Programa, estes conseguem identificar aspectos que corroborem para o êxito desse objetivo.

5.3 Valorização do magistério

Crê-se que a valorização do magistério é um dos elementos fundantes de uma escola pública de boa qualidade e envolve vários aspectos que não apenas a questão salarial. Segundo a LDB, em seu artigo 67, esta valorização se dará.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 21).

Para os licenciandos, contudo, quando indagados acerca do objetivo **contribuir para a valorização do magistério**, apontam pelo menos três aspectos do Programa, que compreendem contribuir para a valorização do magistério: o primeiro, apontado por dois dos respondentes, é o fato de existir recurso revertido em bolsas e custeio de um programa de iniciação à docência, valorizando a formação inicial do professor e tornando-a mais atrativa; o segundo aspecto, indicado por quatro bolsistas e três supervisores, é a possibilidade de agregar qualidade a essa formação por via das experiências práticas viabilizadas pelo PIBID. Espera-se aqui que profissionais mais bem qualificados sejam mais valorizados em suas carreiras profissionais; e, por último, a oportunidade que os licenciandos encontram de se colocarem no lugar do professor da Educação Básica, conhecendo a realidade da escola pública, seus desafios e necessidades, reconhecendo e valorizando o papel do professor, uma vez que esta ação envolve também o sentimento de empatia, esse viés foi indicado por onze bolsistas e um supervisor como fator de valorização de magistério proporcionado pelo Programa.

Essas reflexões foram realizadas com base nas respostas de bolsistas e supervisores quando questionados sobre o alcance desse objetivo por meio do PIBID da UFC, destacamos as que melhor expressão esses entendimentos:

“Claro, sobretudo em virtude do aumento das bolsas, o que possibilita um maior número de participantes.” (01-B – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“O simples fato de ter uma bolsa (a exemplo do PIBIC) já valoriza a carreira, no caso, no período de formação.” (12-B – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Sim pois sua essência é de incentivar e qualificar o magistério.” (09-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Sim, ajuda na formação de profissionais mais capacitados e aptos a desenvolver a docencia, sempre buscando o melhoramento do aprendizado.” (23-B – SUBPROJETO QUIMÍCA).

“Através do PIBID teremos professores melhores qualificados.” (01-S – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“Na medida em que ele se importa com a realidade dos professores atual, e colabora para que novos profissionais sejam cada vez mais e melhor capacitados na área da docência.” (04-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Porque com a parceria com os professores supervisores e a proximidade com a gestão e o funcionamento da escola, podemos acompanhar a realidade da profissão do professor na composição do ensino-aprendizagem na escola.” (04-B – SUBPROJETO DANÇA).

“Quando oportuniza as professoras supervisoras o contato novamente com a universidade, momento para renovação e valorização do trabalho realizado por elas. No que concerne as bolsistas, a nós é possível "experimentar" a docência, o que contribui para a decisão e a familiarização do trabalho pedagógico.” (16-B – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“Sim, pois mostra a realidade ao licenciando da escola. O bolsista tem a oportunidade de ver o que o espera no futuro, todas as dificuldades de ser professor assim como também todo o orgulho de receber o obrigado dos alunos.” (19-B – SUBPROJETO MATEMÁTICA).

“Sim. Pois, ajuda os alunos de licenciatura a terem uma visão mais ampla da vida de um professor, principalmente em ação na escola. Dessa forma o aluno de licenciatura terá maior chance de ver as dificuldades e as coisas que realmente valem à pena no trabalho de professor.” (20-B – SUBPROJETO FÍSICA).

Dentre as respostas verificou-se, também, duas considerações contrárias à afirmativa de que o Programa propicia a valorização do magistério e uma. Exemplos:

“Não. A valorização do magistério não cabe ao Pibid.” (18-B – SUBPROJETO BIOLOGIA).

“Por um lado sim, com estágios supervisionados, já por outro temos pouco investimento tanto financeiro, quanto com estrutura física e apoio de divulgação das nossas ações.” (21-B – SUBPROJETO TEATRO).

Assim, contando com as impressões que se tem, percebe-se o olhar dos sujeitos respondentes do questionário para o que seja a valorização do magistério no âmbito e no desenvolvimento do Programa.

5.4 Promoção da integração entre educação superior e educação

Em todas as 23 respostas dos bolsistas e nas seis dos supervisores ao questionário, percebeu-se que, para esses o objetivo de **elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica** é perseguido, quando o Programa enseja a observação e participação deste diretamente no cotidiano de uma escola de Educação Básica, deparando dificuldades e problemas que surgem no dia a dia escolar. Saviani (2009) aponta justamente para este problema, que seria a desarticulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, que, no caso da Educação Superior, houve uma “[...] dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente” (SAVIANI, 2009, p. 151), ou seja, a compartimentação entre as disciplinas havidas como teóricas ou específicas e as práticas ou pedagógicas. Segundo respostas ao questionário, o PIBID passa a ser um meio que serve de elo entre os espaços acadêmico e escolar:

“Nossas discussões sobre a nossa experiência na escola sempre levam em conta a contribuição dos trabalhos desenvolvidos na academia.” (01-B – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Como já foi dito, essa ligação, justamente, no caso do PIBID, ocorre de modo simultâneo, pois ao mesmo tempo em que estamos estudando na Universidade estamos também na escola, promovendo atividades, isso encurta, de certo modo, os laços entre Universidade e Educação Básica.” (05-B – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Sim, pois quanto mais o aluno de licenciatura tomar conhecimento dos aparelhos pedagógicos e dos aparatos burocráticos da educação pública, mais terá chances de se tornar um docente melhor e mais bem preparado, além de saber como passar os seus ensinamentos aprendidos na academia aos estudantes de educação básica da forma mais clara, compreensiva e atraente possível.” (06-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

Sobre o posicionamento desse bolsista observa-se que há maturidade em relação à formação. É verdade que os conteúdos permitem uma visão horizontalizada do mundo que nos rodeia, entretanto, nem sempre o que se aprende na universidade é utilizado na educação básica. O PIBID neste momento estabelece os limites entre aluno e professor ao tempo em que colabora para trabalhar de forma clara e prazerosa os conteúdos estudados.

“Através da bolsa podemos estudar, aprofundar os conhecimentos vistos nas disciplinas, e temos a oportunidade de aplicar os conhecimentos em sala de aula, ainda durante a graduação.” (17-B – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“Fazendo o alinhamento entre teoria e prática, a formação de um professor reflexivo e ativo dentro das práticas docentes se torna muito mais natural e o PIBID cumpre bem essa função.” (18-B – SUBPROJETO BIOLOGIA).

“Enquanto bolsista do PIBID o licenciando estuda novas formas de ensino, como usar as tecnologias em sala de aula para mostrar uma nova visão da matéria estudada. O licenciando também melhora e amplia seu conhecimento ajudando a sempre manter uma boa média na universidade.” (19-B – SUBPROJETO MATEMÁTICA).

“Saber como funciona a educação básica na prática faz uma grande diferença na nossa formação.” (21-B – SUBPROJETO TEATRO).

Assim, mesmo não explicando como sucede a elevação da qualidade na sua formação, destacam a importância de conhecer a realidade da Educação Básica. O mesmo é observado nas respostas dos supervisores a essa questão:

“A relação entre Universidade e Escola é de grande importância para a formação dos docentes iniciantes, pois além de trazer uma farta aprendizagem na área, oportuniza a troca de experiências e um contato mais próximo da realidade escolar, fazendo com que o bolsista tenha uma formação mais consistente.” (03-S – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Considero um dos pontos mais importantes, a interface entre a academia e a escola básica, pois facilita o acesso à troca de conhecimento entre esses dois espaços de vivência e de conhecimentos.” (04-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Com a possibilidade de aproximação desde cedo e continuamente do licenciando com o espaço escolar, assim como com a possibilidade da escola ser um *locus* de pesquisa, aproximando a universidade dos verdadeiros desafios da escola pública.” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

Além do aspecto do conhecimento do local de trabalho do professor, o PIBID, como anota o supervisor (02-S), é diferente da disciplina de Estágio, na medida em que compara.

“Os bolsistas têm uma carga horária bem maior dentro da escola e se inserem em atividades que ultrapassam a mera observação de metodologias aplicadas pelos professores, estes são inseridos no planejamento e execução de muitas atividades realizadas na escola, o que proporciona o confronto entre o que está sendo estudado e debatido no meio acadêmico com o cotidiano das escolas.” (02-S- SUBPROJETO FILÓSOFO).

Com efeito, se destaca, nesta oportunidade o que Pimenta e Ghedin (2002) considera como professor reflexivo, ou seja, segundo ela, ao ter a oportunidade de aliar o

conhecimento teórico com a experiência prática vivenciada na escola, o futuro professor reelabora sua ação, superando o fazer por fazer, a mera forma mecânica de atuar, e sua ação passa a ter uma intencionalidade.

5.5 Superação de problemas identificados no ensino-aprendizagem

Quando perguntado aos licenciandos sobre o alcance do objetivo do PIBID de **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**, notam-se considerações que, ao inseri-los no cotidiano da escola da rede pública, o PIBID proporciona a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na busca de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Porém, não é uma opinião unânime, entre os que responderam a esse questionamento, que de fato isso acontece. Quatro dos bolsistas relatam que não. Veja:

“Não, algumas vezes, o PIBID é um pouco restrito para determinadas atividades na escola, por exemplo, a interdisciplinaridade e inovação não são possíveis de serem realizadas nas escolas visto que algumas prendem-se a sistemas de ensino tradicionalistas.” (04-B – SUBPROJETO DANÇA).

“Não. O pibid falha neste quesito, por conta da própria estrutura das escolas que dificulta este tipo de trabalho.” (07-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“A nossa permanência nas escolas nos ajuda a identificar os problemas e as dificuldades, tanto estruturais quanto institucionais, mas as formas de solucioná-las é algo um pouco mais complicado.” (08-B – SUBPROJETO HISTÓRIA).

“A inserção do licenciando dentro das escolas favorece bastante para o desenvolvimento da tecnologia educacional, porém acredito que somente o PIBID não consegue dar conta de todas as inovações necessárias, acredito que o sistema de ensino da universidade em geral, também necessita de uma inovação para que possa dar auxílio ao licenciando que muitas vezes tem boas ideias frustradas devido à cristalização acadêmica existente hoje na universidade.” (09-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

Os demais bolsistas, que responderam, consideram que sim, pois com a oportunidade de participar do PIBID são criadas experiências metodológicas, tecnológicas e

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no ensino-aprendizagem. Eis os exemplos.

“Como no PIBID é preciso que os bolsistas, além de observarem as aulas, conheçam a estrutura e o cotidiano da escola e dos estudantes, acabam por se inserir no universo escolar, tornando-se parte integrante dele, podendo participar de seus métodos pedagógicos.” (06-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Sim, pois sempre estamos buscando novas abordagens na aplicação do conteúdo sempre usando novas mídias, novas metodologias e buscando integração com outras disciplinas.” (14-B – SUBPROJETO QUÍMICA).

“Vivencio todas essas experiências com a bolsa do PIBID, subprojeto Pedagogia. Pois estou inserida na escola pública, e busco sempre trazer atividades que sejam significativas, lúdicas e proveitosas para as crianças.” (17-B – SUBPROJETO PEDAGOGIA).

“Com certeza, pois o aluno é motivado a procurar sempre maneiras inovadoras de ensino e participando de maneira direta da criação de projetos para aplicar em sala de aula.” (19-B – SUBPROJETO MATEMÁTICA).

“São diversos os projetos nas escolas que, com ajuda dos alunos de licenciatura, visam o aprendizado interdisciplinar. Como o projeto Cosmos no colégio Liceu de Messejana, que utilizando uma série com alguns episódios, junta vários alunos de diversos cursos de licenciatura para explicar cada assunto exposto na série para os alunos das escolas.” (20-B – SUBPROJETO FÍSICA).

“Sim. Estamos tendo oportunidade de participar do cotidiano de uma escola e experimentar metodologias, técnicas e práticas docentes buscando a interdisciplinaridade. Conseguimos sim em alguns casos identificar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, nossa participação com as oficinas de teatro e nossas intervenções de alguma maneira transita na "engrenagem" da busca do conhecimento.” (22-B – SUBPROJETO TEATRO).

Nas respostas dos supervisores, foram encontrados apontamentos de como e em que momentos na escola é proporcionada ao bolsista de Iniciação à Docência a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no ensino-aprendizagem. Observe-se:

“Sempre que é realizada alguma atividade essa é finalizada em dois momentos. Primeiro entre o grupo de alunos participantes e os bolsistas, o objetivo é buscar dos alunos as

suas percepções sobre "o que foi feito", "como foi feito" e "como pode ser melhor realizado". O segundo momento é acontece apenas entre os bolsistas e o professor supervisor. Esse é o momento de percepção do trabalho docente como um todo. Pode-se confrontar os resultados alcançados com a dedicação dispendida na realização e execução da atividade. Percebe-se a importância de se planejar as ações e atividades, a necessidade de se ter uma atividade de suporte - "plano B", reação de diferentes turmas ao tema/ atividade proposta, como conseguir a atenção dos discentes através da contextualização de temas com eventos cotidianos, como potencializar os resultados se as ações forem direcionadas de acordo com as necessidades ou interesses apresentados pelas diferentes turmas.” (02-S – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Os bolsistas aprendem a desenvolver projetos inovadores trabalhando de forma interdisciplinar. As contribuições desses projetos interferem diretamente nos bons resultados da escola e numa aprendizagem substancial para os bolsistas.” (03-S – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Com o trabalho sistemático de planejamento entre o coordenador, professor supervisor e licenciandos levando em conta a realidade e demandas da escola, são pensadas novas formas do "fazer pedagógico".” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

Apesar das respostas não explicarem de maneira detalhada quais são as dificuldades encontradas e o que é feito para resolver tais dificuldades, em entrevista com a professora doutora Carmensita M. B. Passos, ela ressalta o desafio da interdisciplinaridade, e também escreveu:

Muito há que se caminhar para a efetivação de uma abordagem efetivamente interdisciplinar, mas a interação entre diferentes campos do conhecimento vem inaugurando novos hábitos de trabalho em que o isolamento é substituído pelo diálogo, pela troca, colaboração e aprendizagem mútua. (PASSOS, 2012).

Estudos de autores, como o de Pombo (2004, p. 3), por exemplo, nos mostram que existem divergências nas tentativas de conceituar interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, apontando para a dificuldade em diferenciar os significados dessas palavras, até mesmo para quem se dedica a investigá-las.

Consideramos aqui, que a pluridisciplinaridade e ou multidisciplinaridade é o que encontramos nos currículos tradicionais, uma variedade de disciplinas trabalhadas de forma isolada; a interdisciplinaridade trata-se de certa superação aos currículos tradicionais quando busca trabalhar um mesmo tema ou projeto com abordagem de diferentes disciplinas buscando a aprendizagem significativa, considerando a existência de diferentes formas de aprender; já o conceito de transdisciplinaridade desenvolve conhecimentos sobre temas não

definidos como pertencente a essa ou aquela disciplina, mas que transita por diversas disciplinas ou por nenhuma delas como exemplo alguns temas transversais.

Ao tratar de interdisciplinaridade, Frigotto (2008) considera o contexto histórico em que o conhecimento e as práticas pedagógicas estão sendo constituídos. Do contrário, a interdisciplinaridade se resumira a uma “ótica fenomênica, abstrata e arbitrária”, ou seja:

Trata-se de uma espécie de fetiche de conceitos que consiste em atribuir-lhe um significado neles mesmos. O enfrentamento desse problema tem ficado, no mais das vezes na busca de novas palavras como a de transdisciplinaridade [...] a mudança do prefixo inter pelo trans [...] não elide o problema do caráter opaco e alienador da realidade social [...] (FRIGOTTO, 2008, p. 13).

5.6 Incentivo a escolas públicas de educação básica

Na percepção dos sujeitos do PIBID ao incluir em sua estrutura de funcionamento a participação de professores da rede pública de ensino, exercendo o papel de supervisor que acompanha o bolsista em sua participação nas atividades pedagógicas na escola e compartilha a sua experiência, acaba por **incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério**, incentivando a Educação Básica, dando oportunizando à formação continuada dos seus professores, refletindo sobre novas metodologias voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Observa-se isso nas respostas:

“Os professores supervisores são sim de extrema importância, se um colégio não tiver um professor supervisor competente dificilmente se conseguirá produzir alguma coisa. E esse é uma forma até mesmo de reciclar (atualizar, grifo nosso) os próprios professores e quem sabe trazê-los para um nova aproximação com a faculdade e incentivá-los a tentar até um mestrado, no próprio PIBID de história dois supervisores que estavam afastados da faculdade passaram no mestrado de história da UFC.” (08-B – SUBPROJETO HISTÓRIA).

“Sim, pois os supervisores nos incentivam a ser criativos e participantes no dia-a-dia da escola.” (14-B – SUBPROJETO QUÍMICA).

“Sim, o projeto deixa bem claro para as escolas que os bolsistas são professores em formação, não queimando a etapa fundamental, e com isso a escola nos deixa realizar as atividades e nos auxilia no que for necessário” (23-B – SUBPROJETO QUÍMICA).

Sobre esse questionamento, nota-se nas respostas dos supervisores, corroboração as respostas dos bolsistas. Veja-se:

“O programa oferece total liberdade às escolas participantes para elaborarem suas atividades de acordo com suas realidades, sendo função do professor supervisor junto aos bolsistas a pesquisa, elaboração, planejamento e execução das atividades. Encontrar a forma mais eficaz de inserir e incentivar a participação do bolsista no cotidiano da escola.” (02-S – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Os bolsistas supervisores têm um papel fundamental, pois fazem um elo fortalecido entre escola e Universidade, atuam na co-formação dos licenciandos através de sua prática possibilitando um melhor desenvolvimento dos projetos. O PIBID é um incentivo para a melhoria no ensino-aprendizagem das escolas públicas, pois oportuniza aos professores das escolas uma reformulação às metodologias aplicadas. Possibilita aos bolsistas alunos sentirem-se seguros, tornando-os protagonistas diante do processo de ensino.” (03-S – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Sim, há um estímulo ao professor, ao mesmo tempo em que ele se recicla quanto às novas teorias e metodologias, bem como exerce a supervisão, como possibilidade dele próprio refletir sobre sua prática pedagógica.” (04-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“A leitura de textos, discussões...orientados pela professora coordenadora do sub-projeto de Sociologia da UFC me re-aproximou de referenciais, assim como me apresentou novos referenciais teóricos, se efetivando como uma excelente formação continuada.” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA). Desse mesmo supervisor, vem:

“O PIBID contribui significativamente para a valorização do docente quando este é estimulado a "ver" o espaço escolar como espaço para pesquisa, para assim melhor pensar em "novos fazeres" favorecendo um diálogo entre a escola e a universidade a partir das práticas que se efetivam no espaço escolar e conseqüentemente a formação inicial dos licenciandos. O PIBID nas escolas sinaliza mudanças, avanços na qualidade do ensino público no país.” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

Também percebemos nas respostas opiniões de que o trabalho dos professores supervisores serve de exemplo e inspiração para os licenciandos. Observa-se.

“Os professores supervisores são verdadeiros apoiadores do trabalho dos “PIBIDianos” nas escolas e inspiração para o licenciado.” (04-B – SUBPROJETO DANÇA).

“Sim, pois através de orientação adequada, os professores tem a capacidade de despertar nos bolsistas o desejo e a vocação pela docência.” (06-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“Com o dia-a-dia os professores influenciam e ajudam os bolsistas a encontrar seus próprios caminhos.” (18-B – SUBPROJETO BIOLOGIA).

Acontece a socialização de conhecimentos nessa relação entre bolsista: estudante da universidade e futuro professor, com o professor: profissional experiente e atuante na Educação Básica pública. Paralelamente a essa relação acontece também à multiplicação desses conhecimentos ao serem compartilhados com seus pares, entre colegas de curso de licenciatura e entre os colegas professores na escola de Educação Básica.

5.7 Articulação entre teoria e prática

No contexto da formação docente, a articulação entre teoria e prática é expressa como fundamento primordial para a atividade docente, na qual Pimenta (2005) destacará a identidade do professor como pesquisador. Quando questionados sobre se o Programa observa o objetivo de **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura**, os respondentes deixam claro que a experiência vivida no espaço educacional e as relações interpessoais desse contexto colaboram para a compreensão das teorias “aprendidas” na academia, assim como as teorias colaboram para a compreensão e soluções dos desafios da vida prática do trabalho docente. Chegou-se a essa análise mediante respostas, tais como:

“Quando vamos desenvolver alguma atividade sempre nos preparamos anteriormente fazendo leituras de textos acadêmicos sobre as atividades a serem desenvolvidas.” (01-B – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“O PIBID incentiva a relação entre teoria e prática, pois o planejamento das aulas é realizado e pode-se praticar os conhecimentos nas experiências com os alunos.” (04-B – SUBPROJETO DANÇA).

“Sim, pois no decorrer do desenvolvimento das atividades do PIBID, os bolsistas vão aprendendo a utilizar o conhecimento adquirido na academia em sala de aula ou em projetos educacionais nas escolas, mas adaptando esse conhecimento acadêmico ao cotidiano, intelecto e faixa etária dos alunos.” (06-B – SUBPROJETO FILOSOFIA).

“A busca é sempre por relacionar a teoria com a prática, no caso da matemática, mostrar como os números fazem parte do cotidiano das pessoas e como as equações matemáticas podem descrever uma determinada situação da realidade, ou até mesmo um fenômeno da natureza.” (19-B – SUBPROJETO MATEMÁTICA).

“Os alunos de licenciatura tendo a chance de estar dentro das escolas públicas constantemente estarão vendo na prática o que aprendem na universidade, tanto a parte de

psicologia e afins, devido ao convívio com os alunos das escolas, quanto a parte das exatas, devido aos projetos que eles apresentam.” (20-B – SUBPROJETO FÍSICA).

Para Gimeno Sacristán e Pérez Gomes (2001) sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos. A prática reflexiva é algo que necessita da indagação e experimentação, em que o docente aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, não para substituir a compreensão dos alunos. A ação e reflexão cooperativa propiciam a reconstituição do conhecimento experimental, culminando na prática profissional docente considerada como prática intelectual e autônoma, não meramente técnica.

Considerando respostas recebidas dos supervisores sobre o alcance desse objetivo, tem-se:

“Os bolsistas alunos adquirem mais desenvoltura e habilidade no ambiente escolar, como também revelam um conhecimento teórico mais aprofundado que permite um melhor desenvolvimento na prática para o magistério.” (03-S – SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA).

“Sim, acredito que essa interface entre a teoria e a prática acontece. E essas práticas poderão ser verificadas em algum tempo, quando esses alunos poderão ser profissionais atentos à realidade com experiência prévia do universo educacional básico.” (04-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Quando a escola, a sala de aula se apresentam como espaços de discussão (ou verdadeiros laboratórios) fundamentadas em referenciais teóricos eleva-se a formação acadêmica e qualidade das ações pedagógicas e ensino na educação básica.” (05-S – SUBPROJETO SOCIOLOGIA).

“Por meio das reuniões semanais com a presença de palestrantes e o estudo da escola e onde ela está inserida.” (06-S – SUBPROJETO BIOLOGIA).

Esta, sem dúvida, é uma via de mão dupla, pois quem possui a oportunidade de viver a prática, aplicar os conhecimentos teóricos nas ações práticas e trazer do contexto real as situações para refletir junto às teorias, ganhando em condições de compreensão e apreensão dos conhecimentos e em habilidades necessárias à formação docente, possibilitando que ao sair da universidade esse concludente do curso de licenciatura esteja mais bem qualificado para o exercício da profissão, pois teve a oportunidade de vivenciar esse laboratório no período de formação, utilizando o princípio da ação-reflexão-ação.

Mediante a análise das respostas, nota-se haver uma correlação intensiva entre os objetivos do PIBID, ao passo que, ao efetivar ou não um deles, reflete diretamente na

efetivação ou não dos outros objetivos. Acredita-se, dessa forma, haver-se identificado hipóteses para futuras investigações que aprofundem os estudos sobre o PIBID, tais como:

- a) promovendo a **inserção dos licenciandos no cotidiano da escola da rede pública de Educação Básica, será ou não possível lhes proporcionar 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;**
- b) propiciando essa inserção dos licenciandos no cotidiano da escola da rede pública de educação básica, o programa **estará ou não** injeção a **articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura;**
- c) articulando teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, mediante a 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, o programa **estará ou não promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;**
- d) promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, o PIBID **estará ou não incentivando as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;** e
- e) contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura, assim, alteando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, o PIBID **poderá ou não** atender aos objetivos de **incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério,** o que está previstos no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

6 CONCLUSÕES

Neste capítulo, são tecidas as principais sínteses resultantes da pesquisa, tendo por base a pergunta de partida: **quais são as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe para a formação docente da UFC, a partir do que propõe seus objetivos, na perspectiva dos sujeitos envolvidos?**

Partindo do objetivo inicial, que era identificar e analisar, junto aos sujeitos envolvidos no PIBID da UFC, as contribuições deste no processo de formação inicial do futuro professor, considerando seus objetivos fundamentais, localizando no tempo e no espaço a formação de professores, os documentos institucionais e a legislação que o antecede, buscou-se destacar o que há de mais relevante na avaliação dos seus agentes, considerando a inter-relação do que se encontra definido como objetivos do programa com o que de fato acontece na prática.

Para tanto, realizou-se o mapeamento do PIBID da UFC em cada curso que dele participou em 2014, encontrando-se os seguintes dados numéricos: 359 bolsistas, 24 coordenadores de área, três coordenadores da gestão, uma coordenadora institucional e 54 supervisores para 15 cursos de Licenciatura e 27 escolas públicas de Educação Básica, onde estão os 18 subprojetos do Programa da UFC.

Posteriormente, verificou-se por meio das visitas, entrevistas e questionários com os participantes do Programa, como é operacionalizado o PIBID, com origem nas atividades realizadas pelos sujeitos envolvidos.

Dentre as atividades do Programa, são realizadas reuniões gerais e por área, para acompanhamento, avaliação, planejamento, momentos de reflexões com propostas de intervenções, sessões de estudos, produção de material didático, participação e organização de eventos – como encontros, seminários, palestras e oficinas desenvolvidas nas escolas que o integram e na UFC.

Informações da Coordenação Institucional do PIBID-UFC revelam que os estudantes das licenciaturas, bolsistas de iniciação à docência, quando inseridos no ambiente profissional docente, são orientados, do lado acadêmico, pelo coordenador de área, professor da Licenciatura na UFC e, do lado profissional, são acompanhados pelo supervisor, professor da escola de Educação Básica.

O PIBID-UFC é sustentado por três pilares principais que permeiam a realização de suas ações pedagógicas, quais sejam: a docência como profissão com identidade própria, que exige do futuro professor certa autonomia e iniciativa na criação do fazer docente;

interação de teoria com prática. A autonomia do docente deve estar fundamentada nos estudos teóricos, na pesquisa, aliada às experiências práticas, realizando o exercício da ação-reflexão-ação. O terceiro princípio é reconhecer o professor como intelectual crítico e reflexivo, que compreende o contexto real e articula a teoria com a prática na solução de problemas do cotidiano do ensino-aprendizagem.

Seguindo os objetivos da pesquisa, o segundo buscou compreender, por ora da percepção dos bolsistas do PIBID-UFC, o alcance dos objetivos do referido Programa e as contribuições deste para a formação de professores ofertada por essa instituição.

As respostas atestam que o programa traduz resultados positivos em observância aos seus objetivos fundamentais, e isso resulta em grande contribuição para a formação inicial de professores das licenciaturas da UFC.

Veja-se: ao **incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica**, melhoram a autoestima e a estima dos estudantes da licenciatura por seu curso, é despertado o interesse de mais alunos em realizar uma formação de professores, contribuindo para elevar o desempenho individual do aluno bolsista e da qualidade do curso de forma geral.

A pesquisa revelou que um programa de incentivo à docência, de forma direta, não alcança a tão almejada **valorização do magistério**, mas, se o objetivo é dar sua **contribuição**, então, sim, o objetivo é realizado, ao passo que colabora com a formação de um docente mais crítico e mais consciente da importância do papel do professor na sociedade, também mais habilitado a refletir sobre suas ações e de se articular na luta por seus direitos.

Sobre o objetivo de **elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica**, concluiu-se que há uma unanimidade entre respostas dos bolsistas e supervisores, relatórios e falas de outros sujeitos do Programa em afirmar, de maneira enfática que ao inserir o estudante da educação superior, devidamente orientado por seu professor da Universidade, no contexto da escola de Educação Básica, supervisionado por um professor experiente e atuante na própria escola, favorece o conhecimento sobre o fazer docente, sua profissão no futuro, o que viabiliza a realização dos outros objetivos.

Sobre o objetivo do PIBID, **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**, a pesquisa demonstrou que essa é uma questão mais delicada e

complexa. Descobriu-se por intermédio de algumas respostas e observações, que, mesmo o bolsista de Iniciação à Docência adquirindo conhecimentos sobre a realidade escolar, identificando dificuldades no ensino-aprendizagem e refletindo em busca de uma maneira de resolver o problema; mesmo o Programa incentivando a criação de atividades metodológicas e tecnológicas diversificadas, isso não garante sua aplicação no cotidiano de sala de aula, Isso é possível, e somente alcançado, quando a dinâmica do ambiente escolar se encontra aberta ao diálogo e a inovações. Do contrário, o bolsista encontra uma barreira que impede uma ação diferente da tradicionalmente aplicada.

O PIBID conta com o sujeito supervisor, professor da escola de Educação Básica selecionado para atuar, participando das atividades realizadas pelo Programa, inclusive das formações, e acompanha os bolsistas nas atividades pedagógicas realizadas na escola, como co-formadores. Deste modo, cumpre-se o objetivo de **incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério**. Certamente, a efetivação desse objetivo contribui para a formação inicial de professores da UFC, assim como contribui para a formação continuada de docentes dos sistemas de Educação Básica pública. Acontece então, uma interlocução muito importante nessa relação, onde os bolsistas ensinam enquanto aprendem e os professores aprendem à proporção que ensinam.

Por fim, em razão de tudo o que foi exposto, o Programa tem como objetivo **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura**. Este objetivo permeia todas as ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UFC, até por ser esse um de seus princípios fundamentais; integrando ensino, pesquisa e extensão; estimulando a participação dos sujeitos atuantes no Programa a participarem das sessões de estudo e reuniões de acompanhamento, avaliação e planejamento, tanto na Universidade quanto nas escolas de Educação Básica; realizando reflexões e propondo intervenções; produzindo materiais didáticos e de produção acadêmica; participando e organizando eventos, como encontros, seminários, palestras e oficinas.

Remata-se este ensaio universitário, confirmando que, na percepção dos sujeitos envolvidos no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC), este contribui com a formação inicial de professores na referida Instituição, conforme a realização dos objetivos descritos no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, fazendo jus ao investimento.

Permeando as contribuições dos sujeitos pesquisados sobre o PIBID, entretanto, perpassam nas entrelinhas alguns aspectos que precisam ser melhorados, na perspectiva dos bolsistas, entre os quais a escolha mais bem abalizada dos profissionais da supervisão que saibam conquistar melhores espaços de atuação do bolsista nas atividades da escola. Outras dizem respeito à efetivação da interdisciplinaridade, visto que, até mesmo entre os autores há controvérsias quanto à operacionalização deste ato pedagógico, que não é fácil, muitas vezes, confundido com transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Compreende-se que esta pesquisa teve algumas limitações, em razão da abrangência e da complexidade que o Programa já possui, encontrando-se em todas as licenciaturas, nas diversas escolas cobertas e desenvolvendo uma diversificada gama de atividades. Espera-se haver contribuído para o entendimento da participação que o Programa dispensa mediante a realização de seus objetivos na formação inicial de professores e que sirva de ponto de partida para outras reflexões que aprofundem essa temática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1931.

AZEVEDO, Fernando de. **O Problema do ensino no Distrito Federal.** Rio de Janeiro: Typ. Benedicto de Souza, 1928.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Editora Porto, 1994. p. 47-51.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL (Constituição, 1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro, 1891, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Organiza o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Regula formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal: com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de educação a antiga escola normal. Rio de Janeiro, 1932.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (revogada). Brasília, DF, 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155- 173, abr. 1972. BRASIL. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.276, de 06 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: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui 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: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:
<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Lei 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: 22 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 02/2009**. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **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, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 011/2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 061/2013**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 96, de 18 de Junho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes de Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n, 14, p. 79-92, 2005.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo horizonte. **Textos selecionados...** Belo horizonte: UFMG, 2010. p. 527-550.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes. 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1998, Natal. **Plano Nacional de Extensão Universitária: Brasil 2000-2001**. Natal, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMéd, 2001.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Sônia de Castro. Arquivos do Instituto de Educação Suporte de memória da educação nova no Distrito Federal (anos de 1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 9, p. 43-72, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fseer%2Findex.php%2Fcocar%2Farticle%2Fdownload%2F59%2F57&ei=iwcDVbXCIOfIsQTKuIH4Dg&usg=AFQjCNE18gTQm7od7FOY4ypt56NqU_gtSA&bvm=bv.88198703,d.cWc>. Acesso em: 12 mar. 2015.

LOPES, Sonia de Castro. **Memórias em disputa**: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1931-1935). Rio de Janeiro, 2006a. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT02-1737--Int.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

LOPES, Sônia de Castro. **Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39)**: formando mestres segundo os princípios da educação renovada. Rio de Janeiro: ISERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/359.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

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

MAANEN. John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In Administrative. **Science Quarterly**, Boston, v. 24. n. 4, p. 520-526, Dec. 1979.

MACAHUBAS, Barão de. Ponencia en Ia 9ª sesion de prórroga dei Congreso Pedagógico Internacional. In: CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES, 1882, Buenos Aires, **Actas dei...** Buenos Aires, 1882. Tomo 3, p. 124-126, 148-156, 184-185.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Contribuições do PIBID para a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 2, p. 202623.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

SÃO PAULO. **Decreto 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SÃO PAULO. **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo, 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SÃO PAULO. **Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977**. Sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º grau. São Paulo, 1977. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port396_77.-htm?Time=5/2/2006%2012:50:57%20AM>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14 n. 40, p. 144, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, p. 7-98, dez. 1970.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F.** Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. Relatório Administrativo.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ações articuladas dos cursos de Licenciatura da UFC com escolas públicas de educação básica de Fortaleza**. Relatório de Atividades do PIBID/2007. Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://78462f86-a-c9eae395-s-sites.googlegroups.com/a/pibid.ufc.br/www/arquivos/RelatoriodeAtividadesPIBID2007.pdf?attachauth=ANoY7cp5daGGoV-x0po3REbw6kCa7xs_IVG6kAgGi6w->

TrozSJ9apmk1W3Nr6AsHcLKryYKorMvleueMs4F1S4FEu31OhdZF9nHbXFjd_JnSM4XZbQUZ_aOaPoWDVndw_1sec0FW8mUl-GyOJF9JtzbvRvdbuOXeOGRvgK1D9JYdyYWsrDIytIKk549miOj0wNrRZFRRYJ25Kir4ynR6oaxT9sjEAiFuAXHS8bGS4hecIrs3PHpD7aw%3D&attredirects=0>. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Atividades do PIBID/2009**. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/relatorio2012RELATORIOGERAL2012PIBIDUFC2009.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Atividades do PIBID/2011**. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/relatorio2012RELATORIOGERALPIBIDUFC2012PIBID2011.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Ampliação 2012/2013**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/ampliacao>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola Normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. *In*: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **A educação escolar em perspectiva histórica**. Capinas: Autores Associados, 2005. p. 77-101.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS BOLSISTAS DO
PIBID – UFC**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Meu nome é Rita de Cássia Braga Cavalcante Cunha. Sou mestranda do curso de Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Estou realizando a pesquisa empírica que versa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID para a formação de professores na UFC, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues. Para tanto, considerando a experiência do integrante do programa, busco perceber sua concepção e perspectivas sobre o alcance dos objetivos do PIBID.

Agradeço desde já por sua disposição em colaborar com a pesquisa.

Nome do Entrevistado(a): _____
 Nome fictício: _____ Data das respostas: ____/____/ 2014
 E-mail: _____ Fone: _____

1. PERFIL

1.1 Gênero () F () M 1.2 Idade: _____ 1.3 Bolsista do PIBID desde _____

1.4 Bolsista:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| () de iniciação à docência | () professor supervisor |
| () coordenador de área | () coordenador de gestão |
| | () coordenador institucional |

1.5 Grau de Escolaridade:

- a. () Superior incompleto em: _____ Cursando o _____ semestre
 b. () Superior completo em: _____
 c. () Mestrado incompleto em: _____
 d. () Mestrado completo em: _____
 e. () Doutorado incompleto em: _____
 f. () Doutorado completo em: _____

1.6 Possui outra formação: () sim () não Qual? _____

1.7 Participa ou participou de outro programa de bolsas? Qual?

1.8 Em qual escola de Educação Básica exerce a atividades do PIBID?

2. OBJETIVOS DO PIBID

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

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

II - Contribuir para a valorização do magistério;

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

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

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

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;

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

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

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID da UFC atende a este objetivo? () sim () não

Justifique: _____

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA



ACADEMIA CEARENSE
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLCISONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) PLEG. MEST. PROF. POL. P.B. GEST. EDUC. SUPERIOR
do (da) V.F.C,
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) DSSERTAÇÃO DE MESTRADO intitulado (da) O PIBID E SEU CONTRIBUTO PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
da autoria de RLTA DE CRISTINA BORGES CAVALCANTE CUNHA,
orientado (a) pelo (a) PROF.ª DR.ª MARIA SOCORRO DE JESUS ROdrigUES,
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE) 10 de MAIUSO de 2010

Prof. Vianley Mesquita
Reg. Profissional
CE 00489 JP