

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CAMPUS PATO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**ROBERTO CARLOS BIANCHI**

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: O PIBID como instrumento de  
intervenção sobre o real da formação de professores**

**DISSERTAÇÃO**

**PATO BRANCO**

**2016**

**ROBERTO CARLOS BIANCHI**

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: O PIBID como instrumento de intervenção  
sobre o real da formação de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Área de concentração: Educação e Desenvolvimento Regional

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Marlize Rubin Oliveira

**PATO BRANCO**

**2016**

B470r    Bianchi, Roberto Carlos.  
      Relação universidade – escola: o PIBID como instrumento de  
      intervenção sobre o real da formação de professores / Roberto Carlos  
      Bianchi . -- 2016.  
      104 f. : il. ; 30 cm.

      Orientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira  
      Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
      Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco,  
      PR, 2016.  
      Bibliografia: f. 100 – 104.

      1. Professores - Formação. 2. Política pública. 3. Programa Institucional  
      de Bolsas de Iniciação à Docência. I. Oliveira, Marlize Rubin, orient. II.  
      Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação  
      em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por Suélem  
Belmudes Cardoso CRB9/1630  
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



---

## TERMO DE APROVAÇÃO Nº 95

### Título da Dissertação

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.**

### Autor

**Roberto Carlos Bianchi**

Esta dissertação foi apresentada às oito horas e trinta minutos do dia 31 de março de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O autor foi arguido pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Profª Drª Marlize Rubin Oliveira - UTFPR

Presidente

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski - UFRGS

Examinador

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR

Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos

Vice-Coodenador do PPGDR

**O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.**

Aos meus pais, Itelvino Bianchi (in memorian) e Ortenila Cúnico Bianchi, por me ensinarem a sonhar e lutar pelos ideais.

Ao meu Filho Leonardo Andrés Brandão Bianchi, por dar sentido aos meus dias; À minha esposa Scheila A. Brandão Bianchi, pelo apoio e companheirismo.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho de dissertação é necessário refletir... E lembrar aqueles ou aquelas que foram importantes para que este momento pudesse acontecer. Agradecer significa entender e reconhecer que as conquistas são pessoais, porém não individuais. Somos o que somos porque tivemos pessoas que nos orientaram e suportaram nesta caminhada. Foram dois anos intensos, os mais intensos da minha vida com os maiores desafios já enfrentados, porém tenho muito a agradecer. Espero não esquecer ninguém e assim agradeço...

Ao Criador de todas as coisas pelo dom da vida e do conhecimento.

Aos meus pais, Itelvino Bianchi (in memoriam) com dedicação especial a este ser maravilhoso, grande exemplo para minha vida e Ortenila C. Bianchi, mãe dedicada, nobre, sempre atenta e preocupada.

À minha esposa Scheila, pelo apoio, paciência e entendimento nos momentos de isolamento para dar conta das atividades, artigos, dissertação.

Ao sentido e motivo de minha vida - Leonardo Andrés B. Bianchi por me acompanhar em meus momentos de estudos “dividindo o colo com os livros”.

Aos meus irmãos e familiares que sempre me apoiaram e torceram por mim.

A todos os professores que passaram pela minha vida, pois com certeza este mérito é também deles.

Aos professores e colegas do PPGDR pelos momentos e conhecimentos compartilhados.

Aos professores do colegiado de Letras pelo apoio e companheirismo.

Aos diretores do IFPR pelo incentivo e apoio neste período.

Aos grandes amigos Luciano Martignoni e Leandro Turmena pelo incentivo e indicações.

Aos coordenadores, supervisores e bolsistas do PIBID do Campus Palmas, especialmente aos que participaram nas atividades de grupo focal e, sobretudo, pelo trabalho “ombro a ombro” na construção de ações para formação docente. Temos a certeza que nosso trabalho frutificará para o bem da educação.

Aos professores Doutores Anselmo de Lima e Jaime Zitkoski pelas significativas colaborações na banca de qualificação e defesa.

Aos atores desta pesquisa (entrevistados), Coordenadores de área, Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência que colaboraram ardente e comprometidamente nas ações dos subprojetos e na pesquisa em questão. Agradeço o exemplo e comprometimento com a educação.

À professora, Doutora Marlize Rubin Oliveira por ter aceitado o desafio de ser minha orientadora. Agradeço imensamente sua dedicação, acompanhamento e paciência, pelos desafios superados e pelo respeito a mim dedicado em todos os momentos. Levo para minha vida pessoal e acadêmica o exemplo aguerrido e dedicado de uma profissional docente apaixonada pelo seu trabalho e pela construção de cenários melhores para a educação.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma ou outra fazem parte desta conquista.

Muito obrigado a todos!

*As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem dos puros contatos, típicas da outra esfera animal... É fundamental, contudo, partirmos de que o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de uma abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é... Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo... Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta... No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder... Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. (FREIRE, 2014, 55-56).*



## RESUMO

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

A temática da formação de professores tem sido rica em discussões sendo farta a literatura sobre o assunto. Historicamente este tema tem gerado preocupação tanto dos órgãos fomentadores quanto das universidades e escolas onde se formam e/ou exercem o trabalho profissional. A formação de professores é complexa e a partir desses elementos de complexidade precisa rever seus paradigmas de formação inicial e continuada. Apesar dos esforços das últimas décadas ainda é preocupante a falta de professores para algumas áreas do conhecimento o que pode agravar-se para o futuro caso não sejam tomadas decisões para mudanças e definição de novos rumos. Neste sentido, é de fundamental importância à relação universidade-escola, como elo e articulação entre a formação teórica e a prática escolar, contextualizando os conhecimentos, renovando e adequando os currículos aos novos tempos e espaços a fim de conseguir melhorar e resgatar o valor social e profissional dos docentes. Nesta perspectiva as políticas públicas de educação devem voltar-se para o incentivo e resgate dos valores e princípios da formação docente de qualidade. Neste bojo surge o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência - PIBID, como um Programa inovador de formação docente atuando e agregando à relação universidade-escola fatores essenciais para reafirmar boas práticas pedagógicas retomando o papel de co-formação das escolas. Esta pesquisa está orientada a analisar os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola no âmbito do IFPR Campus Palmas. O percurso teórico foi marcado pelos autores Edgar Morin (2003, 2010a, 2010b, 2012), Enrique Leff (2002a, 2002b, 2003, 2010), Boaventura Sousa Santos (1988, 2010a, 2010b, 2013), Menga Lüdke (2005, 2013), Demerval Saviani (2000, 2013), Paulo Freire (2011), entre outros, além dos documentos oficiais sobre o PIBID. O percurso metodológico com abordagem exploratória, explicativa-descritiva foi de fundamental importância, sendo realizado por meio dos dados coletados pelas análises documentais (BRASIL, 2007, 2009, 2013) e nas atividades de Grupos Focais (GATTI, 2012). Os interlocutores dos grupos focais constituíram-se de três grupos: Coordenadores de área, Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência. As categorias *a priori* foram definidas a partir dos objetivos do Programa e as categorias emergentes identificadas a partir do processo de análise. Após a análise tanto documental quanto a partir dos interlocutores identificou-se que o PIBID insere os seguintes fatores na relação universidade-escola: Valorização do Magistério; Programa Inovador e Diálogo de Saberes. No que se refere a Valorização do Magistério é um Programa de formação inicial e continuada; promove aproximação entre teoria e prática; valoriza o papel do professor na escola e motiva à inovação metodológica. O Programa Inovador promove o papel de co-formação da escola e formação em processo bem como, permite aproximação do conhecimento da realidade escolar. A terceira categoria emergente diálogo de saberes insere o diálogo entre conhecimentos; aproximação entre teoria e prática; permite a troca de informações e abre novas perspectivas para a formação docente. Enfim, observa-se que o PIBID é um Programa recente, mas que já faz sentir as mudanças por meio das ações realizadas pelos subprojetos em parcerias entre universidades-escolas revalorizando, resgatando e re-significando as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação Docente. Políticas Públicas de Educação. Universidade-Escola.

## ABSTRACT

BIANCHI, Roberto Carlos. **University-School Connection: PIBID** as an intervention instrument on the actual training of teachers. 2016 104f. Dissertation (Master's degree in Regional Development) - Postgraduate Program in Regional Development, Federal University of Technology - Paraná, Pato Branco, 2016.

The theme of teacher education has always been rich in discussion and presents an abundant literature on the subject. Historically this topic has generated concerns in both development bodies and universities / schools where these people learn or are engaged in professional work. Training teachers is complex and these elements of complexity make necessary a review of paradigms of initial and continuing education. Despite the efforts of the past decades, the lack of teachers in some areas of knowledge is still a big concern, and it can become even worse in the future, what reinforces the importance of new decisions and new directions in order to change this situation. Therefore, the university-school relationship is of fundamental importance, linking and articulating theory and school practice, contextualizing knowledge, renewing and adapting curricula to current times and spaces in order to be able to improve and recover the social and professional value of teachers. From this perspective the education public policies should turn to the encouragement and the rescue of values and principles in quality teacher training. In the course comes the Institutional Teaching Initiation Scholarships Program - PIBID as an innovative program of teacher education working and adding essential factors to the university-school to reinforce good teaching practices taking up the role of co-developer schools. This research is aimed at analyzing the factors that PIBID inserts in the university-school relationship within IFPR Campus Palmas. The theoretical route was marked by authors as Edgar Morin (2003, 2010a, 2010b, 2012), Enrique Leff (2002a, 2002b, 2003, 2010), Boaventura Sousa Santos (1988, 2010a, 2010b, 2013) Menga Lüdke (2005, 2013), Demerval Saviani (2000, 2013), Paulo Freire (2011), among others, among them official documents of PIBID were used in this research too. The methodological approach with exploratory approach, descriptive explanatory was of fundamental importance through data collected by the documentary analysis (BRAZIL, 2007, 2009, 2013) and in the focus groups activities (GATTI, 2012). The focus groups interlocutors constituted of three groups: Area Coordinators, supervisors and teaching initiation scholarships. The categories were defined a priori from the Programme's objectives and emerging categories identified from the analysis process. After both documentary and interlocutors analysis, it was possible to identify that PIBID inserts the following factors in the university-school relationship: the Recognition of the Profession; Innovative Program and Dialogues of Knowledge. For the recognition of the profession mainly because it is an initial and continuing education program; it approximates theory and practice; upgrades the role of the teacher at school and motivates methodological innovations. This Innovative Program promotes the role of co-educational school and it also approximates knowledge of the school reality and promotes the continuous training. The third emerging category university-school relationship promotes dialogs of knowledge; bringing together theory and practice; it allows information exchange and opens new perspectives for teacher training. Finally, it is possible to realize that besides being a new program, PIBID has promoted visible changes through the actions carried out by all subprojects in partnerships between universities and schools, restoring and giving new meanings to the pedagogical practices.

**Keywords:** PIBID. Teacher Training. Public Education Policies. University-School.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONGS	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICS	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - IFPR - Campus Palmas – PR .....	26
Figura 02 - Síntese das categorias emergente.....	86
Figura 03 - Categoria emergente - Programa inovador .....	87
Figura 04 - Categoria emergente - Valorização do Magistério .....	87
Figura 05 - Categoria emergente - Diálogo de Saberes.....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais do PIBID .....	25
Quadro 2 - Público alvo.....	27
Quadro 3 - O PIBID no IFPR Campus Palmas .....	32
Quadro 4 - Síntese das categorias <i>a priori</i> .....	56
Quadro 5 - Relação formandos Licenciaturas IFPR 2015 – Pibidianos .....	65
Quadro 6 - Pontos a serem superados.....	88
Quadro 7 - Sugestões e comentários.....	88

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>21</b>
2.1 O LÓCUS DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS PALMAS .....	29
<b>3. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL .....</b>	<b>34</b>
3.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COMPLEXIDADE .....	42
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO .....	45
3.2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID .....	47
<b>4. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: FATORES INSERIDOS PELO PIBID .....</b>	<b>54</b>
4.1 INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE .....	60
4.2 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....	67
4.3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....	71
4.4 INTERAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA .....	73
4.5 CARÁTER INOVADOR INTERDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS .....	77
4.6 PAPEL DE CO-FORMAÇÃO DA ESCOLA.....	80
4.7 FATORES INSERIDOS: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE .....	83
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no contexto da análise da relação universidade-escola centrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID como objeto de estudo. Insere-se no contexto da perspectiva crítica que busca tensionar/discutir a racionalidade hegemônica a partir da ideia de “ecologia de saberes<sup>1</sup>” que surge como fator de tensionamento ao chamado paradigma dominante o qual tem na racionalidade técnico-instrumental a base epistemológica.

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco - PR, na Linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional e se insere no projeto de pesquisa “Educação Superior no Sudoeste do Paraná: desafios, perspectivas e possibilidades para o Desenvolvimento Regional”, que tem como objetivo, compreender os desafios, perspectivas e possibilidades da Educação Superior para o Desenvolvimento Regional. A temática tem incidência completa sobre meu trabalho docente desenvolvido por mais de uma década em contextos de ensino superior no Sudoeste do Paraná e no trabalho como coordenador de área e de gestão em Assuntos Pedagógicos no PIBID. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações universidade-escola a partir de fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial no contexto dos subprojetos do Programa no Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas, PR.

A temática da formação docente inicial apresenta-se num campo de embate acadêmico-pedagógico em constante movimento. Recentemente novas políticas públicas de educação foram propostas, na tentativa de alavancar e resgatar o valor dos cursos de formação inicial de professores. Neste contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que foi inicialmente lançado como um Programa de formação e depois transformado em política pública de educação. Neste sentido, o PIBID vem a ser uma política pública tardia das propostas indicadas ainda na LDB 94/96 (BRASIL, 2008). O Programa nasce como uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão governamental historicamente direcionado às políticas de formação continuada através dos cursos de especialização *Lato e Stricto Sensu*.

Historicamente, o âmbito da formação docente inicial tem se desenvolvido como um espaço onde a aproximação entre teoria e prática deveria efetivar-se, porém esta aproximação

---

<sup>1</sup> Proposto por Boaventura Santos (2007).

nem sempre ocorreu. Nesta perspectiva o processo reflexivo da formação exige que o aluno seja confrontado com situações reais do cotidiano dos ambientes universitários (teoria) e escolar (prática), já que as tensões surgidas neste processo permitirão ao aluno refletir, buscar alternativas, novos rumos e soluções para o entendimento das relações que se estabelecem entre os diversos saberes e a prática escolar. Neste sentido, percebe-se a importância de proporcionar ao aluno condições para tornar-se ator (atuante) da sua formação, permitindo que este encurte as distâncias entre os espaços de formação docente inicial e a realidade escolar onde desempenhará sua ação docente.

A reformulação dos currículos das escolas e universidades apresenta-se como ponto crucial da necessidade de movimentos de superação do paradigma hegemônico de produção do conhecimento, baseado no modelo tecnicista/cartesiano da fragmentação dos conhecimentos. Para a efetivação de novas propostas é preciso superar as “políticas” meramente formalistas. Justifica-se a necessidade da superação dos formalismos, na maioria das vezes, descontextualizados, e a busca da concretização de novas ações por meio da relação universidade-escola, extrapolando os focos conteudistas, sem, no entanto, menosprezar o domínio dos conhecimentos específicos e, sem detrimento para propostas interdisciplinares e interinstitucionais, permitindo e incentivando o diálogo entre os atores e instituições.

O investimento e incentivo à pesquisa é outro ponto importante no tripé do ensino/pesquisa/extensão para encontrar alternativas diferenciadas de formação para a aproximação universidade-escola. Assim, a pesquisa torna-se dever e responsabilidade de todos e não apenas uma postura de “status de pesquisadores”, aparentando serem “socialmente privilegiados”. Por meio do incentivo e consecução de projetos de pesquisa professores e alunos poderão construir elos para a superação de lacunas na formação docente inicial e continuada.

De acordo com Saviani (2013), o contexto de uma sociedade capitalista em que vivemos atualmente também é sentida na educação, através da mercantilização da mesma. Assim, observa-se que investir em formação docente, neste cenário, é de certa forma, um “investimento arriscado”, devido ao desprestígio social e profissional que a profissão docente enfrenta. É neste contexto, que o PIBID se insere como política pública de educação para a valorização da formação docente inicial (BRASIL, 2008).

No movimento de aproximação/distanciamento entre teoria e prática, o PIBID surge como uma possibilidade de elo. Percebe-se que na relação universidade-escola, o PIBID pode



desempenhar papel fundamental se conduzido como um processo de integração e estímulo do aproveitamento da força intelectual e social permeada por sólida formação docente inicial.

De acordo com os objetivos do Programa, a proposição do PIBID (BRASIL, 2008) pretende incentivar a cooperação da Educação Superior com a Educação Básica, através de iniciativas que estimulem e melhorem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, elevem a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de formação inicial do ensino de Educação Superior e fomentem ações didático-pedagógicas inovadoras, e que a escola pública torne-se co-formadora dos futuros docentes.

Entende-se que os elementos justificativos até aqui elencados nesta aproximação à problemática apresentada perpassam as nuances e desafios enfrentados pela formação docente inicial. Justifica-se ainda, e de modo particular, meu interesse nas colaborações, mas acima de tudo, nas experiências particulares como Coordenador de área e como Coordenador de Gestão em Assuntos Pedagógicos do PIBID no IFPR.

Destaca-se ainda que, neste processo de construção do objeto de pesquisa, houve a necessidade de reconstrução como sujeito autor deste trabalho, como indivíduo, como cidadão e como acadêmico. Neste amadurecimento pessoal e acadêmico, observou-se a possibilidade de mudar o foco (objeto) inicial de pesquisa, porém sempre se mantendo na área de políticas públicas, na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento. O projeto inicialmente proposto versava sobre o PRONATEC e suas implicações para a formação técnica/tecnológica no âmbito do IFPR. No entanto, nas “conversas e discussões” com a orientadora manifestava-se o desejo e o convencimento de “mudar o foco”. Assim, o PIBID, como política pública de formação docente inicial, atrelado à experiência pessoal do pesquisador e à novidade da temática, impulsionaram ao desafio de pesquisar sobre o recente Programa de formação de professores.

O presente estudo foi focado nos fatores que o Programa insere no contexto da formação docente inicial, principalmente no contexto da relação universidade-escola. Interessa-nos o papel desempenhado na execução do PIBID como política pública de educação para a formação docente inicial desde 2012, no âmbito do Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas.

A partir dessas percepções definiu-se como questão de pesquisa: Quais fatores o PIBID insere na relação Universidade-Escola no contexto da formação docente inicial?

A partir do problema definido apresentou-se como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar a relação universidade-escola a partir de fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial no contexto dos subprojetos do Programa no IFPR, Campus Palmas - PR.

Para analisar os fatores que interferem neste processo estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar fatores inseridos pelo PIBID na relação Universidade-Escola;
- b) Identificar e analisar diretrizes orientadoras do PIBID para formação docente inicial;
- c) Verificar no contexto dos subprojetos do IFPR Campus Palmas- PR como ocorre à efetivação das diretrizes do PIBID.

O contexto da formação docente inicial apresenta-se como campo fértil de pesquisa e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, torna-se neste bojo, possibilidade de estudo frente aos problemas e perspectivas da formação docente inicial no Brasil, delimitado neste projeto, ao âmbito dos subprojetos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas - PR.

Assim, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: **1. Introdução**- na descrição inicial apresentou-se a contextualização, a justificativa, assim como, apontou-se o problema de pesquisa; o objetivo geral, os objetivos específicos e as motivações para a pesquisa. **2. Percorso metodológico** - Na continuação apresenta-se a descrição com a exposição do percurso metodológico: Conceito de ciência em Vieira Pinto (1979); conceito de método em Vieira Pinto (1979) e Minayo (2000); abordagem interdisciplinar em Santos (2013) e Raynaut (2011); os encaminhamentos metodológicos em Minayo (2000); e abordagem de Grupo Focal (Gatti, 2012). Apresenta-se neste contexto informações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - (IFs), (BRASIL, 2008), e a contextualização do Instituto Federal do Paraná - IFPR.

**3. A relação universidade-escola na formação docente inicial** - Neste capítulo tratou-se da temática da formação docente inicial com seus desafios e perspectivas na relação universidade-escola. Utilizou-se as discussões de Tardif (2007), Contreras (2012), Lüdke (2001, 2005, 2013), Charle e Verger (1996), Fávero (2006) Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2010). No subtítulo 3.1 **O Papel da Educação no Contexto da Complexidade** apresentou-se, uma abordagem sobre o papel da educação no contexto da complexidade fundamentado em Freire (2011 e 2014), Morin (2003), Raynaut (2011) e Saviani (2002, 2009a, 2009b, 2013). No subtítulo 3.2 abordou-se o conceito de **Política Pública: O Pibid como Política Pública de Educação**, utilizando-se dos conceitos de Souza (2006) e

Lourenço (2005), MEC (LDB 94/96, 2007, 2008, 2010), Canan (2012), Barbosa e Dantas (2014), Brandt et all. (2014).

**No capítulo 4 - Universidade-escola: Fatores inseridos pelo PIBID** - Apresentou-se e discutiram-se os dados levantados nas atividades de grupo focal com os atores do Programa no IFPR e nas análises documentais. Por fim, as considerações finais da pesquisa buscam sintetizar os principais resultados do estudo.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

As limitações apresentadas pela racionalidade dominante no tocante ao “ser capaz de dar respostas” aos complexos problemas humanos e sociais têm levado às interrogações antes insuspeitáveis para a racionalidade moderna. Nas palavras de Santos:

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. (SANTOS, 1988, p. 66)

Observa-se na opinião do autor que a dificuldade de definir e estabelecer um único método como objeto de conhecimento e resposta para a análise investigatória da pesquisa científica torna-se imprudente e incompleto. Para Santos (1988) é preciso um diálogo de saberes e uma multiplicidade de abordagens para poder observar os problemas desde os mais variados âmbitos visando aproximar-se de resultados mais satisfatórios.

Para o autor, “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições... o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 1988, p. 54). O que é essa ciência, ora admirada e temida, ora condenada e glorificada, ou até mesmo transformada em mito? Um conhecimento para ser aceito como científico pela comunidade científica deverá, necessariamente, satisfazer critérios que justifiquem a sua aceitação. Tradicionalmente se responde a esta questão afirmando que um conhecimento é aceito como científico quando segue o método científico. Isso pressupõe que deva haver um método, um procedimento dotado de passos e rotinas específicas que indica como a ciência deva ser feita para ser ciência. Essa ideia, linear em toda sua profundidade, coloca o fazer científico como um fazer/saber separado da vida do homem como atividade mecânica, produto de aplicações independentes, de conjuntos de passos e regras rotineiras que invariavelmente conduzem a uma solução “única e correta”.

Os critérios a serem utilizados no fazer científico, enquanto método, devem ser entendidos como condicionados historicamente. São convenções articuladas no contexto histórico-cultural. E como tal, permitem a renovação e progresso das teorias, revelando o

caráter dinâmico da ciência e a historicidade dos princípios epistemológicos do fazer científico.

A produção do conhecimento não pode ser um empreendimento isolado. Deve ser uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação insere-se, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo em questão. É neste sentido que se deve compreender método científico, o qual, de acordo com Vieira Pinto (1979, p. 94),

Todo novo método consiste na plena tomada de consciência de formas de operação racional que, confusa ou semiconsciente, já vinham sendo praticadas, e que se tornam claras na obra de um pensador ou experimentador.

Neste sentido, entende-se a descrição e discussão dos critérios básicos que são utilizados no processo de investigação científica nesta dissertação.

Para Vieira Pinto (1979, p. 4), “a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo racional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social”. Neste sentido, entende-se a necessidade de aprofundamento teórico-científico da parte dos pesquisadores, aplicando com seriedade e rigor os métodos escolhidos, porém amparados em sólida formação filosófica. Assim, de acordo com Vieira Pinto (1979, p. 5), num exercício de construção teórica-prática irá transparecendo a “correta doutrina da pesquisa científica”.

Há duas posições opostas, ambas fruto do mesmo tipo de consciência individual: “aquele a quem chamamos de ingênuo, aquele que não reflete sobre os seus fundamentos objetivos, os condicionamentos das proposições que profere... as quais não passam de um destilado cerebral, obtido por via da imaginação literária” (VIEIRA PINTO, 1979, p.6).

Neste sentido de perspectiva de mudanças, Santos (1988) aponta para a configuração de um novo paradigma, mas essa constatação só pode ser observada pela via especulativa, conforme se lê:

A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada... Por isso, ao falarmos do futuro, mesmo que seja de um futuro que já nos sentimos a percorrer, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação [...] (SANTOS, 1988, p. 60).

De acordo com Raynaut:

Hoje, resultando das evoluções do pensamento científico... Passam mais uma vez por um transtorno das categorias conceituais, um desabamento das fronteiras semânticas utilizadas durante séculos para pensar o ser humano, nas suas relações consigo mesmo, com a matéria, com a natureza. (RAYNAUT, 2011, p. 75)

Assim, observa-se que o fazer científico é, ou deveria ser um constante movimento, com repetições, tentativas reflexivas, críticas em busca de respostas, gerando tensionamentos entre o saber, o viver e o descobrir, gerando um círculo virtuoso para o conhecimento.

Diante do exposto, observou-se que esta dissertação pretendeu conduzir-se com uma postura interdisciplinar quando busca trazer à discussão elementos de diferentes disciplinas que compõem as ciências da sociais. A interdisciplinaridade se reflete pelo próprio caráter da sua natureza, concebida a partir do diálogo, transitando num espaço complexo entre universidade-escola, o que exige multiplicidade de olhares frente aos diversos saberes que constituem este espaço, o qual pelo grau de especialização, caracteriza-se por situações concretas generalizadas em espaços híbridos da sua realidade, ou seja, “longe de ser doutrina ou ideologia, a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução” (RAYNAUT, 2011, p. 69). As análises de pesquisa aqui descritas buscam inserir-se nesta perspectiva de diálogo de saberes e trabalho interdisciplinar por natureza e campo de atuação.

No contexto desta dissertação julga-se que, quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como exploratória, descritiva e explicativa. A pesquisa exploratória segundo Minayo (2000) é uma fase que envolve o antes e o durante da pesquisa. Estabelece-se num *continuum*, podendo ser modificada e ajustada durante o processo. Para esta autora, “a fase exploratória é tão importante que pode ser considerada uma pesquisa exploratória” (MINAYO, 2000, p. 89).

A pesquisa descritiva centra-se nas relações entre as variáveis, às características de um fenômeno ou de determinada população de investigação sem o comprometimento dos objetos descritos. Reforça-se neste sentido o pensamento de Minayo (2000, p. 89), “o conhecimento se faz à custa de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto”.

A pesquisa explicativa é considerada a exposição das razões, os porquês de dados conhecimentos. Para Minayo, “todo saber está baseado num pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade” (MINAYO, 2000, p. 93). A partir destas distinções, esta dissertação caracteriza-

se pela necessidade de “incidir feixes de luz” sobre o objeto de estudo que é a relação entre a universidade-escola permeadas pelo PIBID, utilizando-se dos pré-conhecimentos referenciados sobre a temática em questão.

A fase exploratória justifica-se pela necessidade de conhecer e contextualizar os fatores que são inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola. Caracteriza-se também como descritiva, pois pretende estabelecer diálogo entre as variáveis ou categorias em questão proporcionando explicações aos fatores inseridos pelo Programa na relação universidade-escola.

O levantamento de dados deu-se em duas etapas: A partir da análise documental, nos documentos oficiais de criação e institucionalização do Programa; e, através de “entrevistas coletivas”, com abordagem de grupos focais com coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. No projeto de qualificação estava prevista a abordagem com os diretores das escolas, porém devido às dificuldades de reunir os diretores não foi possível trabalhar com esse grupo. As razões que justificam a não inclusão dos diretores deve-se à sobrecarga de trabalho no período do levantamento de dados, sobretudo, pelo acúmulo de atividades devido à greve dos professores estaduais e as consequentes reposições de aulas nas escolas. Depois de algumas tentativas de agendamento de horário sem sucesso e o tempo exíguo para o término da dissertação os diretores ficaram fora das análises. Entretanto, acredita-se que a ausência desses atores, para os objetivos aqui propostos, não foi limitador nas análises.

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa documental que, de acordo com Minayo (2000), caracteriza-se por ser realizada em documentos arquivados em locais públicos ou privados, com pessoas, registros, anais, diários, cartas, comunicações informais, etc. O conceito de documento é bastante amplo, indo além do próprio material escrito, usualmente associado à ideia. Nesta pesquisa, utilizou-se da análise documental relacionada à temática proposta, por meio das leis, portarias, decretos e estudos avaliativos do Programa.

Neste sentido, nesta dissertação centrou-se a análise nos seguintes documentos oficiais:

**Quadro 1** - Documentos oficiais do PIBID

DATA	DOCUMENTO
12 DE DEZEMBRO DE 2007	<b>PORTARIA NORMATIVA Nº 38</b> - Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID
29 DE JANEIRO DE 2009	<b>DECRETO Nº 6.755</b> - 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.
24 DE JUNHO DE 2010	<b>DECRETO Nº 7.219</b> - Dispõe sobre o PIBID e dá outras providências; Lei Nº 12.796 DE 04/04/2013, 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.
04 DE OUTUBRO DE 2012	<b>Portaria nº 21</b> - Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010.
18 DE JULHO DE 2013	<b>PORTARIA Nº 096</b> - Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
SETEMBRO DE 2014	<b>UM ESTUDO AVALIATIVO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA</b> - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - CAPES 2014

**Fonte:** Dados da pesquisa

A segunda etapa do levantamento de dados para identificação dos fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola deu-se por meio das atividades de grupo focal com as categorias definidas a partir dos objetivos do Programa apresentados pelo Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010. Estas categorias, chamadas *a priori* (objetivos do Programa), proporcionaram a identificação dos fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola que serão apresentados no capítulo quatro.

As atividades com grupos focais, em linhas gerais, caracterizam-se pela flexibilidade na abordagem e estabelecem-se como “diálogo”, permitindo ao pesquisador evidenciar “outros fatores” que não estavam predeterminados ou pré-concebidos. No âmbito desta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de diálogo de saberes, preconizado por Santos (1988), levando em conta a experiência dos atores do PIBID que participaram desta pesquisa. Cada grupo de participantes recebeu informações acerca da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, formulado para esta etapa da pesquisa (Apêndice I).

O *locus* de pesquisa foi o Instituto Federal do Paraná - IFPR – Campus Palmas-Paraná e os colégios estaduais e escolas municipais envolvidos nos projetos, sendo um número total de sete (7) subprojetos no Campus em questão, assim denominados: Subprojeto



Letras Português, Letras Inglês, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Arte e Pedagogia.



**Figura 01** - IFPR - Campus Palmas - PR

**Fonte:** IFPR - Comunicação

Dividiu-se o público alvo em três grupos: Coordenadores de área, Supervisores (professores das escolas) e Bolsistas de iniciação à docência. Segundo a CAPES através da Portaria n° 096 (2013), os principais deveres de cada grupo de atores são:

Para coordenadores de área no Art. 41,

I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores; IV – orientar a atuação dos bolsistas... Conjuntamente com os supervisores; V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos; VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma; VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto; VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas; IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid; X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação; XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid; XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid; e XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares... (CAPES, 2013, p.16)

Para os supervisores aponta como principais deveres no art. 42,

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas; II – controlar a frequência dos bolsistas... Na escola; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta; V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares... (CAPES, 2013, p.17)

Para os bolsistas de iniciação à docência o documento aponta como principais deveres no art. 43,

I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; III – tratar todos os membros do Programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta; V – assinar Termo de Compromisso do Programa; VI – restituir a Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do Programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas; IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho; X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber (CAPES, 2013, p.17).

A definição do público alvo deu-se através de representatividade de três grupos de atores envolvidos no Programa, ou seja, coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação à docência, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 2** - Público alvo

Grupo Focal	Total	Convidados	Participantes
Coordenadores de área	14	14	11
Supervisores	34	21	10
Bolsistas de iniciação à docência	190	21	15

**Fonte:** Dados da pesquisa

Destacam-se, neste sentido, as dificuldades na articulação e definição de horários comuns factíveis para a participação dos professores supervisores das escolas. Entende-se que o acúmulo de atividades e as reposições de aulas devido ao movimento grevista dificultaram a participação. Para a escolha dos participantes utilizou-se como critério para o grupo de coordenadores a participação de todos; para o grupo de supervisores o maior tempo de participação nos subprojetos; e para o grupo de bolsistas de iniciação a indicação dos coordenadores tendo como critério maior tempo de participação no Programa e comprometimento e responsabilidade nas atividades.

Nas abordagens qualitativas em pesquisa social, de acordo com Gatti (2012), a técnica de grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada, pois “privilegia-se a seleção dos participantes segundo o problema em estudo, desde que possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão em questão” (GATTI, 2012, p. 7). Segundo a autora, este tipo de abordagem prioriza o foco de trabalho interativo e coleta de material discursivo/expressivo. Caracteriza-se pela experiência que os participantes devem ter na temática para colaborarem na identificação e posta em comum de elementos da experiência cotidiana.

Grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWEL e SINGLE 1996, p.449, in GATTI, 2012, p. 7). Diz-se que é focalizado por que envolve algum tipo de atividade coletiva. Esta técnica, segundo a autora é antiga e vem sendo aplicada em marketing desde 1920, ganhando força na década de 1950 e, sobretudo, na década de 1970 e 1980 com a preocupação de adaptar essa técnica ao uso na investigação científica.

Para Gatti (2012, p. 8), “é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”. Por isso, entende-se que o uso deste tipo de abordagem favorece o diálogo, o respeito pelas experiências cotidianas dos participantes, evidencia-se o princípio da não diretividade reduzindo ingerências indevidas ou tendenciosas do moderador ou facilitador, pois entre os objetivos dos grupos focais, segundo Gatti (2012), estão à captação, a partir das trocas realizadas no grupo, de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações que não seriam possíveis com outros métodos.

A última etapa da análise constou da identificação/presença/ausência de fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola. As categorias foram elaboradas a partir dos objetivos estabelecidos pelo Programa. Foram predefinidas a priori seis categorias: 1.

Incentivo a formação docente; 2. Valorização do magistério; 3. Qualidade da Formação Docente Inicial; 4. Interação com a escola pública; 5. Caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas; 6. Papel de Co-formação da escola. A partir das categorias *a priori* elencaram-se as categorias emergentes das quais externalizaram-se os fatores inseridos pelo PIBID na relação Universidade-escola. As categorias emergentes, segundo Minayo (2000), são aquelas que “surgem” da análise dos objetivos traçados, sobressaem-se das falas dos atores e aparecem com insistência nas análises que permitem a apreensão/síntese dos significados por meio da associação de ideias e da captação da variedade de pensamentos.

A atividade de grupo focal com os grupos de atores permitiu a abertura ao diálogo com os entrevistados, deixando espaço para inferirem seus pareceres e avaliações sobre a intervenção do PIBID na formação docente inicial. Os objetivos subsidiaram inicialmente as categorias analíticas para que *a posteriori* pudessem ser identificados os fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola.

Apresenta-se a seguir a contextualização do *lócus* de pesquisa.

## 2.1 O LÓCUS DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS PALMAS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em 2008, através da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. As finalidades e características dos IFs de acordo com Brasil (2008) no Art. 6º são:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Observa-se que, pelas suas características e finalidades os IFs não têm natureza vocacional focada na formação de professores, destaca-se no Art. 7<sup>o</sup>, observadas as finalidades e características definidas no art. 6<sup>o</sup> desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais, destaque para o inciso VI, alínea b, que trata do ensino em nível superior, “... b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, s/p) e ainda reforça no Art. 8<sup>o</sup>:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7<sup>o</sup> desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7<sup>o</sup>, (BRASIL, 2008, s/p).

Entende-se que há um percentual mínimo dedicado aos cursos de licenciaturas, baseados ainda no inciso 2<sup>o</sup> do Art. 8<sup>o</sup>:

§ 2<sup>o</sup> Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7<sup>o</sup> desta Lei. (BRASIL, 2008, s/p).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte das políticas de expansão e interiorização da educação das últimas décadas, segundo Brasil (2008) e tem por objetivos a democratização e acesso à educação, sobretudo em locais de maior fragilidade social.

O Instituto Federal do Paraná - IFPR – iniciou suas atividades em Palmas - PR no ano de 2010 depois de um processo de federalização do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná - UNICS. Este Campus tem uma peculiaridade dentro dos IFs, pois os mesmos têm a natureza educativa voltada principalmente ao ensino técnico/tecnológico de nível médio e, neste caso, ao federalizar-se uma IES privada que tinha como foco principal cursos de educação superior, principalmente os voltados às licenciaturas, estes foram incorporados dando sequência ao trabalho de formação nas licenciaturas e alguns cursos de bacharelado, assim como, a abertura de cursos técnicos integrados de nível médio.

No início de 2012, depois de passar por reformulações, abriu-se processo seletivo para os cursos superiores do Campus. No mesmo ano houve a primeira participação do Campus nos editais da CAPES para participar do PIBID. Foram aprovados naquele edital 7 (sete) subprojetos do Campus: Letras Português, Letras Inglês, Educação Física, Química, Ciência Biológicas, Pedagogia e Teatro (Curso de Arte). O projeto institucional foi aprovado para o período de agosto de 2012 a setembro de 2013, sendo prorrogado pela CAPES através da Portaria nº 21, de 12/03/2012 até dezembro de 2013.

Em 2013 a CAPES abriu novo edital de seleção de projetos (EDITAL PIBID 61/2013), para o período de março de 2014 a março de 2017. Os subprojetos do curso do campus foram novamente aprovados, após serem reformulados e ampliados, no entanto, com significativo aumento de bolsistas nas várias esferas que envolvem o Programa.

Atualmente, o PIBID no Campus Palmas consta de 7 subprojetos. As atividades são desenvolvidas em parceria com 12 (doze) escolas municipais e colégios estaduais da cidade de Palmas - PR. Na soma dos vários subprojetos participam 14 (catorze) coordenadores de área (professores do IFPR); 34 (trinta e quatro) supervisores (professores da rede municipal ou estadual) e, 190 (cento e noventa) bolsistas de iniciação à docência (acadêmicos das licenciaturas).

Estes números são significativos para uma realidade escolar que atende público de risco social considerável, advindos de classes sociais desprestigiadas e historicamente excluídas. Além do aspecto fundamental de incentivo à formação docente inicial, o PIBID tem sido importante para o apoio e manutenção dos bolsistas na instituição de ensino superior. Neste sentido, tem impactado na economia local, pois insere mensalmente valores que se aproximam de R\$121.000,00 (cento e vinte e um mil reais) permitindo aos bolsistas focar na formação docente. Estes valores permitem/incidem na permanência dos bolsistas de iniciação à docência, motivam os supervisores a participarem como co-formadores, assim como, incentivam os coordenadores a trabalhar com maior dedicação à formação docente inicial.

**Quadro 3 - O PIBID no IFPR - Campus Palmas**

SUBPROJETOS	Nº COORDENADORES	Nº SUPERVISORES	Nº BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	ESCOLAS ATENDIDAS	Nº ALUNOS NO COLÉGIO/ESCOLA	Nº ALUNOS ATENDIDOS
ARTES	1	2	15	COLÉGIO E. ALTO DA GLÓRIA	750	150
				ESCOLA MUNICIPAL DE ARTES	530	55
BIOLOGIA	2	8	41	COLÉGIO E. DOM CARLOS	1067	561
				COLÉGIO E. ALTO DA GLÓRIA	750	451
				COLÉGIO E. SEBASTIÃO PARANÁ	1376	700
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	8	41	ESCOLA M. N. S. DE FÁTIMA	647	150
				COLÉGIO E. OSCAR RÖCKER	469	469
				ESCOLA SENHORINHA MIRANDA MENDES	947	458
				ESCOLA M. TIA DALVA	316	200
LETRAS INGLÊS	1	2	10	COLÉGIO E. ALTO DA GLÓRIA	750	150
LETRAS PORTUGUÊS	2	4	21	COLÉGIO E. DOM CARLOS	1067	125
				COLÉGIO E. SEBASTIÃO PARANÁ	1376	360
				COLÉGIO E. MONSENHOR EDUARDO	553	49
PEDAGOGIA	3	7	41	COLÉGIO E. OSCAR RÖCKER	451	50
				ESCOLA M. SÃO SEBASTIÃO.	137	49
				ESCOLA M. TEREZINHA MARINS PETTRES	454	102
QUÍMICA	2	3	21	COLÉGIO E. ALTO DA GLÓRIA	647	80
				COLÉGIO E. SEBASTIÃO PARANÁ	1376	125
				COLÉGIO E. PE. PONCIANO JOSÉ DE ARAÚJO	1060	224
TOTAL	13	34	190	12 (alguns colégios atendem mais de um subprojeto)	8.306 Alunos * foram somados apenas uma vez os totais por escola	4.508

**Fonte:** Quadro elaborado a partir dos dados da CAPES (2015)

Observa-se pelos dados apresentados no quadro anterior que os números são significativos para o IFPR, o qual, não tem como papel central a função de formação docente inicial, porém devido a suas características particulares neste campi contribui significativamente para o processo de formação de professores. Entre as particularidades deste Campi, observa-se a sua característica de formação superior por meio de 14 cursos superiores, entre eles 6 voltados à formação de professores.

Assim, a partir dos números apresentados, entende-se que o PIBID apresenta-se como ferramenta de aproximação entre universidade-escola, como terreno fértil para a formação docente inicial, pois como observam os autores,

[...] vislumbra-se um caminho sobre as formas de preparar os professores para enfrentar os desafios do dia a dia da escola e da natureza dessa formação, que irão se refletir nas formas de entender qual é o papel da educação e da escola frente às necessidades e demandas da sociedade atual, contemporânea e futura (BRANDT, et al, 2014, p. 49).

Partindo do pressuposto da busca 'extramuros' da universidade-escola numa perspectiva de diálogo entre as análises destes enfrentamentos teórico-práticos, a universidade não pode ser, como afirma Santos (2013), “um parque de estacionamento”,

A universidade desempenha esta função ao acolher e ao deixar permanecer no seu seio por um período mais ou menos prolongado gente que não se arrisca a entrar no mercado de trabalho com credenciais de pouco valor e se serve da universidade como compasso de espera entre conjunturas, usando-a produtivamente para acumular títulos e qualificações que fortaleçam num momento posterior a sua posição no mercado (SANTOS, 2013, p. 376)

Entende-se, pelo descrito até aqui que, de acordo com Santos (2013, p. 418), “É, pois, necessário pensar noutro modelo de atuação universitária perante os fatores de crise identificados, uma atuação “ativa”, autônoma, e estrategicamente orientada para o médio e longo prazo”.

Os desafios da universidade são grandes e numerosos. Assim, a universidade precisará adaptar-se rápida e profundamente às mudanças paradigmáticas do novo milênio. Neste momento de transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência ainda inominada, a universidade poderá ter papel determinante neste processo, assumindo uma postura epistemológica aberta ao conhecimento e ao diálogo de saberes.

No próximo capítulo aborda-se o papel da universidade nos contextos educacionais e a inserção da mesma na proposição, execução e desenvolvimento de políticas públicas, sobretudo no que se refere à formação de professores, exigindo novos olhares e propostas de formação docente inicial e continuada permeadas pelo diálogo de saberes e conhecimentos entre as IES e com outros órgãos governamentais, sobretudo, com as escolas, professores e contextos educacionais.



### 3. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

A educação é um processo eminentemente humano. A busca constante pelo conhecimento é uma característica unicamente humana. Desde os primórdios os seres humanos estão neste contínuo processo de “tensionamento” entre a busca da verdade na superação do senso comum (pela via do conhecimento sistematizado) e a atitude bucólica da explicação “natural” das coisas.

Este processo de “confrontamento” perpassa pela educação formal e, sobretudo, tem seu alicerce nas universidades. Historicamente, o conhecimento (educação) tem tido a universidade como *locus* privilegiado na busca de respostas e soluções para os interrogantes da humanidade. Essa busca pelo conhecimento encontrou na ciência possibilidades de resolução dos problemas sociais e epistemológicos, construindo-se por meio da racionalidade cartesiana hegemônica, sobretudo através do método científico.

É de grande importância contextualizar as origens e papel da universidade com destaque para alguns dos seus aspectos históricos no Ocidente. O olhar histórico sobre o assunto em questão apresenta-se como fundamental, porém devido ao foco desta pesquisa, o intuito não é “esgotar” o assunto. No entanto, entende-se a necessidade deste olhar para a história da universidade, pois estamos abordando um Programa elaborado para a formação inicial de professores, o qual ocorre prioritariamente no seio das universidades.

O papel da universidade foi fundamental no que se refere à busca do conhecimento científico e, principalmente, no que alude à formação de professores nos seus mais variados modelos. De acordo com Charle e Verger (1996), os relatos históricos situam o surgimento das universidades no ocidente no período Medieval com a fundação das universidades de Bolonha, Paris e Orford, no início do século XIII<sup>2</sup> e um pouco mais tarde a de Medicina de Montpellier. Atribui-se a este período o ensino das “disciplinas”, ou seja, a compartimentação do conhecimento. Naquela época toda universidade deveria ter as quatro faculdades tradicionais: Artes, Medicina, direito e Teologia. A proposta de ensino sustentava-se basicamente no *trivium* (das palavras e dos signos): Gramática, Retórica e Dialética e no *quadrivium* (as coisas e dos números): Aritmética, Música, Astronomia e Geometria. Dá-se neste período também a transformação do ensino das Faculdades das Artes em Faculdades de

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento ver: CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

Filosofia (baseando-se em Aristóteles - da Física, da Metafísica e da Ética). As características humanísticas surgem na metade do século XIV.

De acordo com Charle e Verger (1996), será depois do Grande Cisma (1378-1417), com a cisão da Europa em duas vertentes confessionais rivais que a expansão em número e modelos de universidades surge e espalha-se pela Europa e mais tarde para América, e também para o Oriente nos modelos ocidentais. Assim, o modelo euro centrista é espalhado por todos os continentes.

As disciplinas ministradas na época tinham essencialmente cunho teórico, mas mesmo assim, os universitários da Idade Média estavam convencidos “de que os estudos não constituíam um fim em si, mas deviam propiciar aos que alcançavam o saber beneficiarem-se pessoalmente dele e colocarem sua competência a serviço de fins socialmente legítimos” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 15).

A necessidade de mudanças nos modelos praticados foi lentamente permeando os âmbitos universitários, mas de uma forma desacelerada. Neste contexto, começam a transparecer os desníveis entre os ensinamentos recebidos nas universidades e as expectativas sociais, permeadas pelas crescentes influências políticas, abrindo assim caminho para o posterior surgimento das universidades modernas. Os problemas gestados interna e externamente à universidade, somados às mudanças organizacionais, políticas e sociais, obrigam às instituições a repensarem o seu ideário de ensino e aprendizagem, na tentativa de adaptar-se às novas condições e necessidades da sociedade.

Com o passar dos séculos e a abertura de novas áreas do conhecimento científico, configurando-se em novos cursos, com maiores ou menores status em cada período, ocorre enfim, que o modelo eurocêntrico das universidades começa a deslocar-se num movimento sem volta, para os países da América colonizada. Para Charle e Verger (1996, p. 23) “na América Latina, as mais antigas fundações foram as de São Domingos (1538), de Lima (1551) e do México (1551)”. Essas universidades caracterizam-se por serem fundações de cunho coloniais e missionárias, com ênfase nas universidades protestantes (luteranas, calvinistas ou anglicanas) e católicas. Enquanto na América espanhola e anglo-saxônica as universidades vão surgindo e multiplicando-se chegando ao número de vinte, antes da independência no Brasil não há nenhum registro. Somente muito mais tarde surgiram universidades, causando assim uma defasagem significativa no nosso país.

No que se refere à história da universidade no Brasil, de acordo com Fávero (2006), a mesma confunde-se com a História do Brasil e carrega consigo as mazelas sociais e institucionais da própria colonização do país. A institucionalização da universidade ocorreu

apenas na década de 1930, já a crise da Universidade Brasileira, nos anos sessenta, que culmina na reforma de 1968, está intimamente ligada ao colapso das instituições brasileiras que já não satisfaziam ou agradavam aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, eram incapazes de atender as necessidades emergentes.

De acordo com a autora citada, foram várias tentativas de criação de universidades no Brasil, mas houve séria resistência, tanto da parte de Portugal pelas suas políticas de colonização, como da parte dos brasileiros que não viam necessidade de universidades no país, pois para as elites era mais importante estudar nas grandes universidades européias. Os jesuítas foram os primeiros a tentar fundar universidades no Brasil, sendo impedidos pelos colonizadores.

A partir de 1930, destaca-se a nomeação de Francisco Campos para o recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública e que, em 1931, elabora e põe em prática reformas no ensino, porém as ações desenvolvidas são demasiadamente centralizadoras. Através dessa reforma, começa a se desenhar a universidade brasileira com a promulgação de alguns documentos importantes para este processo, “estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31)” (FÁVERO, 2006, p. 23). Apesar disso havia pouca abertura e autonomia para as universidades, pois as mesmas ficaram restritas ao papel didático do ensino.

A década de 1930 contrasta com outros períodos pelo surgimento de novas universidades. Neste período, de acordo com Fávero (2006), criam-se as Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Com a criação destas universidades os objetivos das mesmas começam a diferir das instituições dos períodos anteriores, havendo a intenção de que as universidades se tornassem centros de pesquisas.

Para Fávero (2006), a universidade no Brasil no pós-1945 insere-se no cenário da “redemocratização do país”. Desde o início da década de 1940 até a década de 1950 começam a organizar-se movimentos pela autonomia universitária, interna e externamente, mas a situação ainda é complexa e mesmo com os decretos promulgados os avanços são incipientes. Com a criação da União Nacional de Estudantes (UNE) a participação estudantil nos movimentos e lutas universitárias foi significativa<sup>3</sup>. Na mesma época outras ações foram implantadas. De acordo com Fávero (2006, p. 30), “Três delas merecem destaque: o plano de

---

<sup>3</sup> A respeito consultar FÁVERO, M. L. A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID<sup>4</sup>; o Plano Atcon (1966)<sup>5</sup> e o Relatório Meira Mattos (1968)<sup>6</sup>.

A partir das décadas seguintes acontece a multiplicação das universidades, porém, essencialmente com a missão de formação profissional e pouco ou quase nada de cursos e projetos voltados à pesquisa. A efetivação das mudanças propostas pela Reforma de 1968 deu-se nas décadas de 1970 e 1980. Efetuaram-se várias propostas de reforma das instituições, assim como, a reformulação do movimento estudantil e organização de outros movimentos da sociedade civil, porém com a promulgação da Lei da Anistia, um número considerável de professores afastados retornou ao país. Na década de 1980 toma-se consciência de que as mudanças não podiam ser apenas estruturais, mas que envolvessem e exigissem análise de problemas e soluções sociais e políticas, as quais exigiam tratamento específico e, por questão do objetivo neste trabalho não puderam ser abordados com esmero.

Conforme o descrito até aqui se entende, de acordo com Fávero (2006, p. 34), “parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção”.

O desenvolvimento das universidades no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 encontra as possibilidades e mazelas de um país em desenvolvimento marcado pelo processo de “democratização” e por políticas de cunho neoliberal. Isto possibilita que surja a abertura de muitíssimas universidades, que de acordo com Leite e Morosini (1992, p. 246), “Nas instituições não universitárias há o predomínio absoluto das instituições privadas (79,48%), e nas universidades os percentuais entre instituições privadas e públicas são muito semelhantes”.

Outra característica deste período são as instituições marcadas pelo interesse no desenvolvimento técnico e tecnológico, através da ciência, contribuindo para o incremento e

---

<sup>4</sup> "Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares" (FÁVERO, 1994, p. 152-153 apud FÁVERO, 2006, p. 30).

<sup>5</sup> "trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência" (FÁVERO, 2006, p. 31).

<sup>6</sup> "Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”, (FÁVERO, 2006, p. 31).

aumento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), porém estes cursos eram até recentemente concentrados em algumas regiões centrais do país e em determinadas áreas do conhecimento. Observa-se que, as universidades concentraram-se na busca de prestação de serviços à sociedade, não como um papel social, mas no sentido de servir aos interesses comerciais acima de tudo. O desejo e necessidade de criar e fornecer novas tecnologias levam as universidades à mercantilização ou mercadorização da Educação a serviço da economia neoliberal da sociedade capitalista, de acordo com Santos (2013).

Ainda de acordo com Fávero (2006), nos anos noventa, as políticas de privatização do então presidente Fernando Henrique Cardoso encontraram eco e força neste movimento de mercantilização. Além das privatizações sucederam-se várias propagandas apoiadas pela mídia e pela burguesia, como “Amigos da Escola” ou “adote um aluno”. Esses programas eram uma tentativa de imputar à sociedade o dever para com a educação, enquanto este deveria ser um dever estatal. Esse processo é acentuado com a crescente descentralização do domínio e dever público para a participação do empresariado, corroborando ao aumento do poder mercantil sobre a educação. Essas parcerias foram efetuadas na maioria das vezes por ONGs, grupos ou fundações empresariais e esta atuação das universidades tem sido pernicioso para a formação de professores.

A realidade de desmobilização pela instauração de políticas neoliberais de forma hegemônica na sociedade contribuiu para a reprodução do pensamento capitalista, que leva, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), “ao abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados nas perspectivas da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre os povos, culturas e nações”. Notadamente a educação assume outro valor, não em relação ao seu poder social e cultural, mas em relação às demandas de mercado.

Evidencia-se também na década de 90 (noventa) de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) a elaboração e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a qual rege os caminhos e metas do ensino no Brasil até a atualidade, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro ponto importante para Fávero (2006), o qual determinou os caminhos da universidade no Brasil, assim como no mundo inteiro, foi a crescente inferência e determinação das metas e políticas públicas de educação determinadas pelos órgãos internacionais, como a conferência de Jomtien, a declaração de Nova Delhi e o Fórum de Dakar.

O novo milênio chega marcado pelo slogan da “era do conhecimento e da informação”. Com o movimento de constante globalização, o campo tecnológico e científico ganham atenção especial. Neste sentido, órgãos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, ONU, UNICEF e PNUD, além de serem patrocinadores dos fóruns e conferências, passaram a ser também fiscalizadores do processo e avanço das ações. No fundo, são as organizações internacionais que coordenam, estabelecem as metas e as regras para a sociedade globalizada.

No Brasil, a partir da década de 1990, percebe-se uma tendência de metas e programas que foram e estão sendo lançados visando maior qualidade na educação, de acordo com Brasil (2012), frente às avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, nos quais o Brasil apresenta visível defasagem em relação à grande maioria dos países que participam do processo de avaliação.

De acordo com o objetivo deste trabalho não há condições de elencar todas as propostas e ações de políticas públicas de educação dos últimos anos, seja pelo tempo desta pesquisa ou pela demanda exigida, porém é possível afirmar que houve a criação e expansão do ensino público no Brasil, através das políticas de interiorização da educação no país, de acordo com Frigotto (2010).

Nesta perspectiva a universidade brasileira não passou incólume às crises que afetam mundialmente às universidades como centros de excelência de ensino, pesquisa e extensão, como novos tripés da educação na contemporaneidade, por isso, a universidade delimita-se e é regida por interesses imperantes, consequência e reflexo do modelo capitalista de produção, que alcançou também os âmbitos das universidades e do conhecimento. Concorde-se com Frigotto (2010, p. 47), que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Assim, a universidade nas últimas décadas tem presenciado o surgimento dos modelos de ocasião<sup>7</sup>, os quais diversificam os interesses e objetivos das universidades, alternando-se entre os movimentos do público/privado.

A participação de grupos de investimentos ou até particulares na fundação ou como mantenedoras de universidades tem desenhado um novo panorama, principalmente na educação brasileira, sobretudo no que tange à formação de professores. Não será possível o aprofundamento deste assunto, no entanto, observa-se que a multiplicação de instituições de

---

<sup>7</sup> SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: **Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião**. Texto apresentado no Seminário Nacional de Educação Superior no Brasil em mudança: Estado do conhecimento, Teoria & Prática. AMPEd/ GT 11 (projeto Universitas). Porto Alegre 03-05 de agosto de 2005.

ensino superior (IES) não tem sido um facilitador ou elemento qualificador da formação docente no Brasil, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003).

A formação de professores é preocupação constante nos círculos de estudo da educação, sendo considerado ponto central dos problemas enfrentados nos centros de formação e ensino do Brasil. Para Lüdke (2013, p. 113), “não apenas os pesquisadores, mas os pais, a mídia, toda a sociedade apontam essa formação como um dos principais fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação oferecida por grande parte das nossas escolas, sobretudo as da rede pública”.

Historicamente, é notada a dicotomia ou dissonância na relação universidade-escola relacionado à temática da formação de professores. Lüdke (2013, p. 116)<sup>8</sup>, refletindo sobre “[...] a “profissão” e da profissionalização docentes nos últimos 30 anos e aponta que Tardif (2013) propõe sua evolução em três idades: a da vocação, a do *metier* e, finalmente, a da profissão”. O primeiro ponto, de acordo com a autora, é a “dedicação, [...] a missão [...] geralmente ligado às ordens religiosas” (LÜDKE, 2013, p. 116); o segundo preconiza “as habilidades próprias de um *metier*, um ofício, em convivência com o mestre” (idem, ibidem, p. 116-117), neste insere-se a questão salarial, mudando o tipo de relação. O terceiro representa maior autonomia do professor, mas exige dele a formação adequada ao seu novo papel social, como [...] ”trabalhadores reconhecidos como responsáveis pelo seu desempenho no trabalho [...]” (idem, ibidem, p. 117).

De acordo com Lüdke (2103, p. 118), “profissão e profissionalização são ideias marcadas pela cultura americana, inspiradas em profissões liberais, que dispõem de características em geral consideradas pelos estudiosos do tema como básicas para serem classificadas como profissões”. Porém, para Lüdke (2013),

Essas diferenças tornam ainda mais difícil pensar no caminho do magistério em direção a uma profissão como as outras. Devo dizer que não o vejo assim, uma profissão como as outras, mas com diferenças que o fazem muito distintos de algumas delas por traços e princípios que apresentam em nossos dias. Vejo, porém, a busca pelo desenvolvimento profissional no magistério como muito positiva, sem comprometê-la com um alvo marcado pela pauta de outras profissões, mas como um processo de crescimento profissional de cada professor, em direção ao pleno desabrochar de suas habilidades, a partir de uma formação bem cuidada e ao longo de uma carreira bem vivida, pois, para o professor, vida e trabalho se conjugam sempre... (LÜDKE, 2013, p.120-121)

---

<sup>8</sup> Motivada pela palestra de Maurice Tardif, na abertura do Colóquio Internacional em Educação, realizado em maio último, pelo CRIFPE, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, em Montreal, sobre questões atuais e futuras da formação e da profissão docentes. O tema da palestra de Tardif, que será em breve publicada na revista Educação & Sociedade, é: “A profissionalização do magistério passado trinta anos: dois passos para frente, três para trás” (2013).

A formação docente enfrentou ao longo do seu processo de conformação muitos e variados desafios. Um deles, para Lüdke (2005), refere-se ao risco de que a formação de professores mantenha-se apenas no âmbito da reflexão pessoal baseado na subjetividade e distante da prática escolar.

Observa-se um desequilíbrio, uma dissonância entre os que reforçam o foco na reflexão sobre a prática e os que defendem a primazia do enfoque teórico. Pode-se compreender, segundo Lüdke (2005), que existe o risco de cair por outro lado, no desequilíbrio para o outro extremo, ou seja, a supervalorização da prática em contraposição à centralidade da discussão meramente teórica.

Sendo assim, reforça-se a evidência de que a formação teórica do professor, ainda está no centro dos programas e currículos de formação, não só pela formação docente inicial, mas também na formação continuada. É comum encontrarmos nos projetos dos cursos de formação docente inicial um problema congênito, a separação entre teoria e prática, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo à prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

A “construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar esta hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão”, (LÜDKE, 2005, p. 85-86). Na atualidade, quando se discute formação docente é impensável fazê-la sem abordar a importância da pesquisa sobre este processo de formação. A importância da temática, já foi abordada, como indicada por Lüdke (2005, p. 87), por Elliott (1989); Zeichner (1992); Giroux (1990); Contreras (1997); Perrenoud, (1996), entre muitos outros. Estes autores apresentam a necessidade de rever a dinâmica que revela sinais de falência do paradigma de racionalidade hegemônica marcado pela dicotomia constante entre teoria e prática, pelos distanciamentos teórico-práticos dos currículos, assim como, a realidade escolar de defasagem na formação são caracteristicamente sinais da urgência de mudanças.

A fragmentação dos currículos não conseguiu historicamente fazer a ponte e contemplar aspectos formativos que ultrapassem os saberes específicos e disciplinares. Ora se foca insistentemente no aspecto teórico descuidando a prática, ora cai no ativismo descuidando a fundamentação teórica. A formação teórica é essencial e a formação prática é complexa, porém a junção destes dois aspectos formativos constitui-se no desafio histórico da formação docente, principalmente a formação docente inicial. Possibilidades de soluções são apontadas por Lüdke (2005, p. 105-106), “[...] a opção por trabalhos 'híbridos' isto é,



elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores [...]”. Percebe-se que deve ir nesta direção à discussão sobre as possíveis soluções.

Nesta perspectiva, reforça-se a necessidade de se trabalhar com cursos de formação docente que contribuam para a autonomia dos professores, de acordo com o exposto por Contreras (2012) porque se entende que a educação é um processo complexo sendo historicamente construído, pois recebe as influências positivas e negativas dos tempos e espaços em que realiza-se. Assim, percebe-se que a educação é reflexo e reprodução da sociedade, porém também projeta a sociedade que se quer, no entanto, a autonomia dos professores não pode dar-se apenas na “forma de slogans” (CONTRERAS, 2012, p. 27) desgastando e desprestigiando seus significados e na sua multiplicidade de significados não pode perder sua essência, tornando-se isolamento ou falta de apoio e colaboração. Ela institui-se, de acordo com Contreras (2012), na construção reflexiva da formação docente inicial e continuada.

Neste contexto insere-se o PIBID, podendo ser considerado um “Programa híbrido”, com possibilidade de fazer o diálogo de saberes proposto por Santos (2010) e também contribuir para mudanças paradigmáticas propostas por Morin (2000). Estas observações fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa. Pelas análises documentais realizadas e, a partir dos resultados que se apresentarão nas próximas páginas, observou-se que o PIBID é um Programa inovador de formação docente, pois nasce da necessidade de readequar a formação de professores aos tempos e lugares que apresentam multiplicidades de ambientes e situações favoráveis e adversas. O Programa em questão tem potencial para aproximar os “espaços de formação docente”, reafirmando o papel de co-formadora da escola e colocando os professores da rede pública em evidência e com participação ativa neste processo.

### 3.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COMPLEXIDADE

Na complexidade das relações que se estabelecem hoje entre a humanidade e dela com a natureza, surge à fragmentação e a dualidade entre ciências naturais e humanas tendo como pressuposto e marco histórico na chamada Revolução Científica do século XVI. Tais pressupostos mostram-se hoje como insuficientes, principalmente no que se refere à educação formal em que há a necessidade de abordagens para a inclusão a relação sociedade/natureza, bem como a universidade-escola no âmbito de seus estudos.

Os conhecimentos fragmentados servem prioritariamente para os usos técnicos não permitindo a articulação necessária para a auto-reflexão e aproximação às realidades do cotidiano.

Nesta linha de pensamento, Raynaut (2011) define este momento como de revolução intelectual:

Talvez se possa dizer que estamos passando por um movimento de revolução intelectual e moral equivalente àquele produzido durante a Renascença,... Estamos em um momento crítico do desenvolvimento do pensamento humano. Ao mesmo tempo assistimos ao triunfo da ciência como instrumento de mudança de nossa existência individual e coletiva e ao questionamento do papel da mesma, junto com dúvidas sobre a natureza do conhecimento que ela traz. Muitas certezas estabelecidas sobre a herança do positivismo científico e da utopia do progresso e da modernidade vacilam (RAYNAUT, 2011, p. 2).

A educação, neste contexto, como processo de formação acadêmica, deveria ser reformulada. Várias teorias na atualidade tentam abordar de uma forma mais contextualizada os problemas enfrentados pela Educação Básica, Técnica e Superior no Brasil, no entanto, nota-se que nem sempre é conseguido transpor as barreiras da diversidade cultural e social, mantendo-se na superficialidade, alcançando apenas as discussões teóricas. A educação, apesar de nem sempre ser tratada assim, é ato político (FREIRE, 2011). Ao longo da história da educação no nosso país, pode-se observar que a mesma tem sido tratada como moeda de barganha por políticos, além de estar presente em todos os discursos e geralmente, ausente ou desprestigiada em seus planos de governo.

Por outro lado observa-se que os investimentos em educação e desenvolvimento econômico têm sido historicamente tratados de forma muito desiguais. Ressalta-se, de acordo com Sen (2010), que o desenvolvimento deve ser entendido como liberdade, ou seja, não pode ser concebido apenas no seu aspecto econômico, mas, sobretudo, para o desenvolvimento humano e social. Já Morin (2003, p. 20), defende a ideia de uma “cabeça bem-feita e não uma cabeça cheia”, da necessidade de aprender a lidar com o acúmulo de informação e a superficialidade dos conhecimentos.

Para Freire, (2011, p. 15), “[...] só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. Nota-se que as incertezas fazem parte do processo de descoberta e construção de conhecimentos. Portanto, é preciso saber lidar com as incertezas e dúvidas promovendo movimento intenso de trocas e diálogos favorecendo as descobertas conjuntas entre os diversos grupos de atores sociais.

Neste sentido, infere-se que a temática do papel da educação na construção social é de suma relevância. Pensar em desenvolvimento social é até certo ponto antagônico a se pensar apenas o crescimento econômico, de acordo com Furtado (1974), ou seja, significa levar em consideração todos os aspectos que conformam a vida sócio-cultural do indivíduo. É neste bojo que a educação insere-se como um dos fatores determinantes para alcançar tão nobre objetivo.

A educação apresenta-se, no parecer de Freire (2011), como um elemento substancial para a autonomia humana, libertando-se e recusando-se a um tipo de “ensino bancário”, (FREIRE, 2011, p. 13). Assim, de acordo com Morin (2003, p. 20), “[...] reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Estas mudanças na educação devem ser reformuladas no contexto de uma sociedade em vias de transição, pois para Freire (2014, p. 51), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Porém, entende-se que o processo educativo é complexo e está permeado pela multiplicidade de relações humanas e epistemológicas, as quais exigem que os programas de formação docente busquem novos olhares, volte-se para trabalhos e programas interdisciplinares e interinstitucionais. Observa-se, nesta direção, que o PIBID tem potencial teórico-prático para trazer novos rumos para os programas de formação de professores.

Neste sentido, nota-se que programas que concentram seus fundamentos teórico-práticos na complexidade das relações e epistemologias apontam como possíveis “caminhos ou soluções” a necessidade de “descolonizar” (FREIRE, 2014, p.51) a educação e os programas de formação docente, buscando assim, uma educação para a liberdade (idem, ibdem), construída a partir do diálogo de saberes (SANTOS, 2010) e levando em consideração as Epistemologias do Sul, de acordo com Santos (2013), as quais se centram no fato de “dar voz” aos povos e conhecimentos historicamente considerados periféricos que ocorrem fora do “prestigiado” círculo eurocêntrico, permitindo que outros conhecimentos possam lançar “feixes de luz” (MINAYO 2000) permitindo a construção coletiva.

Observa-se a urgência de pensar a educação com um papel central no desenvolvimento social do indivíduo e não apenas como um complemento na formação, que dá status, ou ainda, como necessidade primordial para sobrevivência no mercado de trabalho. Neste sentido, não se pode pensar inocentemente que a educação será única e exclusivamente “redentora” de todos os problemas sociais.

Nesta direção faz sentido pensar no diálogo de saberes (SANTOS, 2010), para o enfrentamento das questões complexas vividas pela educação na atualidade como acesso,

permanência, formação inicial e continuada, as quais perpassam a temática da dissertação, revelando a complexidade da relação universidade-escola. Neste sentido, o diálogo de saberes tem sido apresentado por diversos autores (SANTOS, 2010, LEFF, 2010, MORIN, 2003) como possibilidade de enfrentamento dessas complexidades enfrentadas pela educação e, concretamente neste estudo, os desafios da formação docente inicial. Para aprofundar nesta discussão apresenta-se na continuação considerações sobre o conceito de políticas públicas e ainda, o PIBID como política pública de educação.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Inicialmente abordar-se-á o conceito de política pública, utilizando-se Souza (2006) e Lourenço (2005), pretendendo dentro do objetivo desta dissertação trazer à tona a discussão do conceito geral de política pública que fundamenta a pesquisa.

Observa-se que Políticas Públicas como área de conhecimento é algo recente e ainda em período de definições. Na literatura é comum encontrar multiplicidade de definições e significações de acordo as áreas referenciais a que se denominam. De acordo com Souza (2006), o conceito de política pública nasceu nos Estados Unidos. Para a autora, “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o que de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22). Como uma terceira via, a autora indica ainda que na ciência política - políticas públicas pode ser entendido “como e por que os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2006, p. 22).

Para Lourenço (2005, p. 41) “o processo de formulação de políticas públicas é eminentemente político, na medida em que certos grupos sociais, para verem executadas as ações públicas de seu interesse, exercem influência sobre os tomadores de decisões governamentais”. Dye (1984 apud SOUZA, 2005, p. 24) faz uma síntese da definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Para Mead (1995 1984 apud SOUZA, 2005, p. 24) políticas públicas é um “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”... Peters (1986 1984 apud SOUZA, 2005, p. 24) diz que, “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”.

De acordo com os autores acima citados, observa-se que as políticas públicas são permeadas pelas relações de poder e, sobretudo pelo poder simbólico, preconizado por Bourdieu (1989, p. 8), como “poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Inere-se assim, que o poder simbólico é estrutura estruturada, ou seja, não ocorre ao devir, pertence intrinsecamente a uma estrutura organizacional.

No Brasil, o processo de democratização vivido durante várias décadas do século passado permitiu a abertura lenta ao processo de consolidação de políticas públicas nos mais variados âmbitos da governança. Destacam-se os Planos Nacionais de Desenvolvimento, Plano de Metas e as reformas políticas executadas ao longo do tempo. A partir dos anos noventa ocorreram mudanças políticas e econômicas no Brasil que redimensionaram o cenário social. Da década de 2000 em diante novos cenários políticos e econômicos apresentaram-se, assim como, a maior participação e cobrança por parte do Banco Mundial, FMI, ONU e outros órgãos internacionais.

Observa-se que não é tarefa fácil chegar a uma única definição ou a um consenso do que são políticas públicas. De acordo com Souza (2006) “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24).

Há ainda, muitas outras tentativas de conceituação de políticas públicas. Assim a autora corrobora, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Observa-se no âmbito das reflexões sobre o assunto, o papel dos governos na idealização, execução e aplicação das mesmas na busca da prevenção e solução de problemas ou para o desenvolvimento social, o qual deve ser o objetivo primordial de toda política pública, o que na prática nem sempre acontece devido aos jogos de interesses e falta de princípios democráticos que caracterizam alguns tipos de governo.

No texto de Souza (2006)<sup>9</sup>, encontram-se descrições condensadas dos conceitos e origens de política pública, as quais não serão descritas aqui, pois não se inserem no objeto de estudo deste projeto neste momento, mas considera-se de grande importância para uma melhor compreensão do assunto.

Finaliza-se esta seção com o pensamento de Souza (2006) quando diz que:

---

<sup>9</sup> SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Rev. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 28-36.

[...] disso, pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada deste problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. (SOUZA, 2006, p. 40)

Concebe-se, então, a possibilidade de conceituar e interpretar Políticas Públicas desde várias perspectivas e a importância de defini-las em consonância com os anseios sociais. Sendo assim, toda política pública deve ser pensada e gerida tendo como objetivo o desenvolvimento social.

### 3.2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

O exercício da docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2007, p. 53),

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2007, p. 53).

Nesta integração entre universidade e educação básica, o *lócus* de encontro é a escola. Assim, toda a comunidade escolar também pode, através do PIBID, tornar-se co-participes do processo de formação dos licenciandos bolsistas. Idealmente, o Programa pretende ser um articulador entre os três pilares da formação universitária: ensino/pesquisa/extensão. Nesta dinâmica, possibilitam-se as trocas e evidenciam-se as colaborações mútuas do processo formativo de ambas as partes, pois articula-se a formação por meio do acompanhamento dos coordenadores das instituições de ensino superior, e na escola, os supervisores que também aprendem ao tornarem-se agentes de formação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID insere-se no movimento de definição das novas políticas públicas para a formação docente inicial. Tem como fundamento a articulação da educação superior (nas licenciaturas) e as escolas de educação básica, nos sistemas públicos de educação estadual e/ou municipal. Foi proposto pela CAPES e foca-se no aperfeiçoamento e valorização da formação docente inicial. Surgiu

inicialmente como Programa de incentivo à iniciação à docência em 2007 e foi regulamentado em 24 de junho de 2010, pelo decreto nº 7.219. Em 2013, foi transformado em política de estado integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Em 4 de abril de 2013, a lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, alterou o texto da LDB, principalmente no que se refere ao artigo nº 62, sobre o incentivo à formação docente<sup>10</sup>.

Vislumbra-se através do PIBID, um contexto para a formação docente inicial. Se por um lado é cedo ainda, para avaliações conclusivas, percebe-se que se tem dado passos firmes em relação à efetivação do Programa como política pública de educação, pois o mesmo insere-se numa nova perspectiva de interação universidade-escola, permitindo a integração entre gestores/coordenadores (universidades), supervisores (professores da rede pública de educação) e bolsistas (acadêmicos dos cursos de licenciaturas das faculdades e universidades públicas e privadas).

O PIBID, no seu papel de formação de professores, de acordo com Gatti et al (2014) torna-se um Programa inovador porque permite o diálogo e troca de saberes entre os diversos atores do Programa (IES, coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação, diretores e comunidade escolar), assim como, promove o contato contínuo nos ambientes universitários e escolares; exige troca de informação entre os atores; interpela as instituições ao repensar a renovação curricular; recoloca a escola e seus professores no seu papel de co-formadores de futuros profissionais da educação formando-os prioritariamente para trabalhar nas escolas públicas de educação básica.

Esta preocupação com a formação de futuros professores para a educação básica está contemplada desde os primeiros documentos de criação do Programa, conforme se observa em MEC (2007, p. 1) nos princípios norteadores do Programa “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”.

Este objetivo é reforçado pelos documentos posteriores, por exemplo, MEC (2009, p.1-2), no seu Art. 2º “I - formação docente para todas as etapas da EB; II - formação dos profissionais do magistério como compromisso com projeto social, político e ético; [...]” ou

---

<sup>10</sup> § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (grifo nosso).

na busca constante pela “III - colaboração constante entre entes federados na consecução da PNFPME; IV - garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação; V - Articulação entre teoria e prática; (idem, ibdem)”, inovando ao reconhecer e oportunizar a escola e os professores como co-formadores “VI - reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços de formação; [...] VIII - Importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional; (idem, ibdem)”, com o intuito de promover “IX - equidade de acesso à formação inicial e continuada;” X - Articulação entre formação inicial e continuada; (idem, ibdem), principalmente buscando “XI - Formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; XII- compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura”. Estes fatores reforçam o PIBID como Programa inovador, pois inserem na relação universidade-escola fatores de formação de professores que não eram contemplados em outros programas.

Segundo a CAPES, o Programa tem como objetivos:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) Contribuir para a valorização do magistério; c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) 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; e) 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; f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, (BRASIL, 2010, p. 1).

O intuito dos subprojetos é promover a inserção dos estudantes no contexto escolar para aprimorar sua formação acadêmica desenvolvendo e convivendo com atividades didático-pedagógicas com a orientação dos professores supervisores na escola e do coordenador (professor das licenciaturas). O PIBID surge como uma possibilidade de superar as mazelas e sanar as principais falhas no processo de formação docente inicial havendo maior integração entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre conhecimentos e cotidiano escolar.

A participação no Programa dá-se pela apresentação e aprovação dos projetos pela CAPES, via editais públicos. O PIBID conta com várias modalidades de bolsas aos participantes. O maior número delas é ofertado para Iniciação à Docência - para acadêmicos dos cursos das licenciaturas; Bolsa para Supervisão - para professores das escolas públicas



selecionados para colaborarem com a formação docente inicial; Bolsa Coordenação de área - professores dos cursos de licenciatura; Bolsa para gestores de processos educacionais - professor das licenciaturas das IES que coordenam as ações didático-pedagógicas; Bolsa para coordenadores Institucionais - para professor da IES que coordena o Programa na instituição. Entende-se que ainda é cedo para avaliações mais contundentes, porém observa-se que o PIBID como política pública encaminha-se para a efetivação no cenário nacional.

O PIBID apresenta-se como elo entre a universidade (alunos) e a escola (*lócus da práxis*). Ao menos como objetivo, pretende ser um caminho de mão dupla: se por um lado à escola torna-se co-formadora dos futuros profissionais, por outro, ela mesma colabora para a melhoria da qualidade do ensino ofertado através da qualificação dos futuros docentes.

A formação de profissionais docentes autônomos e proativos na inter-relação teoria/prática é primordial para mudanças na postura e ação escolar. Porém, não basta pensar só na formação docente inicial, é preciso tornar a relação duradoura e frutífera, quase que um círculo vicioso positivo ou círculo virtuoso. Percebe-se que, mesmo com a expansão do Programa e o investimento financeiro, nem todos os alunos de todos os cursos de licenciatura, participam do Programa. Este fator torna-se limitador dentro do PIBID, pois ao selecionar por editais não permite a inserção de todos os licenciandos, mas apenas daqueles que tem condições de tempo ou preenchem os requisitos estabelecidos pelas cláusulas dos editais. Para que o Programa torne-se ainda mais efetivo para a formação de professores haverá que se pensar em estratégias e fundos para ampliar a participação. Cabe salientar que é importante potencializar estratégias formativas que abarquem a totalidade dos graduandos.

Salienta-se, por fim, que essa pesquisa analisou a participação do PIBID na formação inicial de licenciandos bolsistas dos cursos do IFPR – Campus Palmas – PR. Na busca pela explicitação dos fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola, optou-se por ouvir segmentos participantes, como os supervisores, coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência, assim como as experiências profissionais deste pesquisador no trato contínuo com coordenadores institucionais e a atuação como coordenador de gestão em assuntos educacionais, levando em consideração as trocas de informações e experiências profissionais ao longo do período de envolvimento com o Programa (2012-2016), analisando também as suas compreensões acerca das contribuições do PIBID à formação inicial dos professores.

De acordo com Canan (2012, p. 25) “pode-se inserir a criação do PIBID, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996”.

Os documentos publicados, na década de 2000 em diante geraram, na opinião de Canan (2012) vários debates. Destaca-se, por exemplo, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 01/2002). Nesse sentido a autora corrobora com as palavras de Saviani (2007):

[...] articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. [...] A segunda ideia se expressou na base comum nacional (SAVIANI, 2007, p. 123, in CANAN, 2012, p. 29).

Por isso para Canan (2012, p. 29), “[...] a multiplicidade de estudos indica, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares”.

Recentemente,

[...] foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, que também 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 (CANAN, 2012, p. 30).

Na tentativa de concretização destes objetivos, entre outras medidas, “nasce” o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, s/d) –, instituído pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010” (CANAN, 2012, p. 30).

Neste sentido, reforça-se com o exposto por Brandt e et all (2014) que a inserção dos bolsistas no espaço escolar torna-se fundamental no processo de formação,

Cabe ressaltar que essa inserção, oportunizada pela participação no Programa PIBID, reforça o papel da educação para a construção da cidadania, pois instrumentaliza o acadêmico com ferramentas indispensáveis para a atuação profissional, em se tratando da garantia da aprendizagem de saberes e do desenvolvimento de habilidades. São esses saberes que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do futuro profissional. São eles também que contribuirão para a atribuição de sentidos e significados aos entendimentos sobre as diferentes e diversas ações e manifestações de alunos, professores, equipe pedagógica, equipe gestora, e comunidade, no âmbito da escola. Esses entendimentos basear-se-ão em conhecimentos necessários para o exercício da docência (BRANDT et all, 2014, p. 45)

De acordo com os objetivos do PIBID, os alunos devem ser inseridos, através da execução das ações previstas nos subprojetos, no ambiente escolar, mas, sobretudo, poder conhecer, observar e executar atividades didático-pedagógicas sob orientação dos coordenadores de subprojetos (universidade) e supervisores na escola (professores da rede pública de ensino).

De acordo com Canan:

A participação no projeto condiciona-se a instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias, sem fins lucrativos, que apresentarem a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela CAPES receberão as cotas de bolsas..., assim como recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. A escolha dos bolsistas do PIBID ocorre por meio de seleções promovidas pelas IESs (CANAN, 2012, p. 31).

Convém oportunamente destacar que o PIBID e os estágios são atividades próximas, mas conceitualmente muito distintas, como se pode observar:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Este Programa oportuniza o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação sob uma perspectiva de atuação diferenciada. Outro diferencial do PIBID é as participações de professores supervisores atuantes na educação básica, aos quais cabe promover a efetiva interação entre os acadêmicos e a escola. Esta inter-relação reforça-se no pensamento de Santos, “[...] a transformação dos saberes locais ocorre com a transformação do saber científico e com esta ocorre a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista, porque a aplicação contextualizada se dá tanto pelos meios como pelos fins[...]" (SANTOS, 2010, p. 184).

Neste sentido, restitui-se ou dá-se à escola papel de protagonista na formação daqueles que serão responsáveis para dar vida à difícil tarefa de ensino-aprendizagem e condução ao conhecimento. A escola tem, neste sentido, papel primordial na lapidação da formação inicial dos professores, pois a profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza e a ambiguidade. O PIBID surge como uma possibilidade de superar as mazelas e sanar as principais falhas no processo de formação docente inicial

havendo maior integração entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre conhecimentos e cotidiano escolar.

No próximo capítulo apresentam-se os resultados levantados a partir das atividades de grupo focal com os diversos grupos de atores do PIBID e a identificação e descrição dos fatores inseridos pelo Programa na formação docente inicial.

#### **4. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: FATORES INSERIDOS PELO PIBID**

Neste capítulo apresentam-se os dados levantados e analisados durante dois anos, desde o ingresso no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UTFPR - Campus Pato Branco até a consecução das análises permeada por um processo de construção e reflexão teórica a partir dos encaminhamentos definidos pelo projeto de pesquisa e as orientações no processo de qualificação. Para tanto, o capítulo apresenta inicialmente algumas reflexões acerca do diálogo de saberes como postura de abertura e valorização dos atores do Programa como verdadeiros interlocutores. As seções foram organizadas por categorias *a priori* estabelecidas a partir dos objetivos do PIBID. Finaliza-se o capítulo com uma síntese dos fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola.

Os resultados aqui apresentados foram construídos a partir do diálogo com os atores do Programa no IFPR - Campus Palmas - PR. Esta postura de abertura ao diálogo tem sido um diferencial importante neste trabalho. Saliencia-se que a banca de qualificação teve grande participação e importância para a definição dos instrumentos e a forma de abordagem para o levantamento dos dados. Assim, as atividades de grupo focal foram pautadas no respeito e valorização dos saberes e experiências dos atores locais do Programa. As discussões e abordagens ocorreram de forma espontânea e comprometida.

Os dados apresentados são fruto de longo período de dedicação, leituras, observações, diálogos, aplicação de atividades em grupos focais, enfim, um processo de construção pessoal e acadêmica, dirigida e orientada pelos professores, orientadores. Obviamente que, este trabalho não pretendeu “esgotar” as informações e conhecimentos sobre o assunto. Seria demasiada presunção tal atitude, porém convém ressaltar que se buscou a reflexão, seriedade e dedicação concernentes a esse processo de construção.

O processo deve ser levado em conta, e reitera-se a importância desse conceito entendendo-o como os aspectos formais e informais da educação e construção científica acompanhados de rigor e minúcias metodológicas. Assim, desde o momento da escolha da temática, passando pelas etapas de seleção e aprovação, bem como, a efetivação das disciplinas obrigatórias e optativas do Programa de mestrado levaram à construção de conhecimentos, exigindo tempo, reflexão e dedicação com acompanhamento e orientação dos professores do Programa. Este processo, dentro do Programa de mestrado em Desenvolvimento Regional da UTFPR tem sido intenso. As contínuas cobranças e as

consequentes dificuldades encontradas levaram à contínua reflexão e dedicação exaustiva por alguns momentos, na tentativa de construção dos objetos de pesquisa.

Observou-se, porém, nesta construção que todo o processo científico ou não do conhecimento, ocorre num cenário de complexidade epistemológica. Esta complexidade apresenta de acordo com Morin (2003), Santos (2010), entre outros, indicativos sobre a crise paradigmática e seus complexos problemas. Reconhece-se que a solução para os mesmos implica na reflexão para mudanças paradigmáticas como possibilidades de superação da fragmentação dos conhecimentos do modelo cartesiano. Esta abordagem pluralista de conhecimentos parte da premissa de que o paradigma epistemológico precisa levar em consideração os múltiplos saberes, entendendo-os também de acordo com Santos (2010) e Leff (2010), em sua complexidade e multiplicidade de opções de respostas e abordagens, expressando-se como “ecologia de saberes”, pautado pela diversidade e multiplicidade.

Assim, interpõe-se esta postura de diálogo de saberes ao pensamento científico que se estabeleceu como “fonte salvadora” e de resolução de todas as perguntas epistemológicas. O movimento da assim chamada, “revolução científica”, não conseguiu dar resposta a muitos problemas e interrogações. Diante desta perspectiva de poder/fraqueza, a questão epistemológica da racionalidade apresenta-se numa encruzilhada de escolhas sobre os caminhos que devem ser tomados para propor mudanças no paradigma predominante. Neste sentido, o intuito do PIBID, como política pública de formação docente inicial, apresenta-se nesta perspectiva, desde o nosso ponto de vista, ou seja, pretende propor mudanças no paradigma dominante na formação de professores.

Um dos maiores desafios da epistemologia é responder aos questionamentos do próprio conhecimento, ou seja, como ocorre a percepção e a apropriação dos mesmos. Assim, a epistemologia preocupa-se com a possibilidade de elucidação das curiosidades humanas através daquilo que não é explicado pela simples experiência da vivência existencial. Na formação de professores, esta necessidade apresenta-se na busca de alternativas e mudanças nos processos e focos formativos, com o objetivo de tornar a carreira docente atrativa, mas, sobretudo sólida, adequada aos tempos e espaços, e que possa assim, corresponder às expectativas sociais e educacionais do processo de formação.

O olhar histórico permite observar que as mudanças ocorridas no mundo ao final do século XX têm levantado questionamentos sobre o paradigma epistemológico predominante e seu poder de resolução dos problemas da humanidade. O que se percebe é que transparecem os limites da ciência em contraposição a uma sociedade mais complexa e ávida por respostas contundentes. É evidente que o paradigma hegemônico encontra-se em “profunda crise”

(SANTOS, 1988, p.54) e que a mesma é “[...] resultado interativo de uma pluralidade de condições...” (Idem, ibdem, p.54).

Ao escrever ou refletir sobre a realidade atual da sociedade, do mundo ou da educação faz-se necessário observar a necessidade de uma reforma do pensamento, (MORIN, 2003) e, portanto do ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 2013). Esta reforma do pensamento insere-se na perspectiva do paradigma da complexidade e tal paradigma não pretende ser uma espécie de 'poção mágica', como remédio para todos os males, mas como diz Morin (2003) à complexidade é um desafio a ser vencido e superado.

A partir desta perspectiva da complexidade epistemológica surgiu a necessidade da definição das categorias de análise. Este foi um longo processo de reflexão, leituras e observações, a partir dos documentos oficiais sobre o PIBID. Neste sentido, definiram-se as categorias baseadas nos objetivos do Programa apresentados pelo Decreto nº 7.219 de 10 de julho de 2010, e citados anteriormente.

Dos objetivos do Programa explicitaram-se para a pesquisa as categorias de análise nas atividades de grupos focais. Para cada objetivo definiu-se uma categoria *a priori*, a partir da qual levantaram-se os fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade escola. Apresenta-se a seguir um quadro síntese destas categorias a partir dos objetivos do Programa.

**Quadro 4 - Síntese das categorias *a priori***

<b>Objetivo do PIBID</b>	<b>Categoria <i>a priori</i></b>
a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.	1. Incentivo a formação docente.
b) Contribuir para a valorização do magistério.	2. Valorização do magistério.
c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.	3. Qualidade da Formação Docente Inicial.
d) 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.	4. Interação com a escola pública.
e) 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.	5. Caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas.
f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	6. Papel de Co-formação da escola.

**Fonte:** Dados de pesquisa a partir do Decreto 7.219.

A opção metodológica desta pesquisa apresentou o grupo focal como possibilidade de diálogo de saberes entre/com os atores como “voz principal” para os resultados apresentados. A abordagem é apresentada a partir dos diversos fatores observados e representados pelos distintos grupos de atores do Programa. Neste sentido, pretendeu-se apresentar alternativas frente ao reducionismo científico, o qual, historicamente tem comprometido as ações de multiplicidade e diversidade de acordo com Morin (2000).

No entanto há que levar em consideração que as relações humanas e epistemológicas, e assim também a relação universidade-escola são complexas e existem outros fatores que se inserem, que não são lineares, como o paradigma tradicional se interpôs. Observa-se que a complexidade não se refere somente ao campo da epistemologia, refere-se à complexidade do mundo e das relações que se estabelecem entre os seres-natureza, sociedade-natureza, homem-sociedade e do próprio ser humano consigo mesmo. Entende-se de acordo com Freire (2011), que o ser humano condiciona e é condicionado pelo tempo e espaço que ocupa, não numa postura de pré-destinação ingênua, mas de busca crítica-reflexiva levando em consideração todas as possibilidades e tipos de conhecimentos.

Morin (2000) propõe o conceito de complexidade para fazer frente às concepções de saberes tradicionais. Segundo este autor exagerou-se na tentativa de simplificação dos processos epistemológicos e a fragmentação dos saberes da proposta cartesiana. Assim, justifica-se a proposição de um paradigma epistemológico da complexidade, que sirva de elo entre a reflexão filosófica e ciência. Para Morin (2000, p. 23):

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Por um lado, existe a racionalidade construtiva [...] tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização; por outro lado, há a racionalidade crítica exercida particularmente sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias. [...] A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora.

Surge a necessidade de interpor um novo paradigma que não pretenda respostas únicas e unívocas. Outra racionalidade exige nova postura epistemológica, a qual deve superar a fragmentação histórica dos conhecimentos, reconhecendo as limitações da ciência e o sofisma da neutralidade da mesma. Morin conclui, “hoje podemos dizer: em outros termos: para enfrentar o desafio da complexidade, necessitamos de princípios organizadores do conhecimento” (MORIN, 2012, p.567).



Santos (2013) nos faz refletir sobre a possibilidade do atual modelo paradigmático ser capaz de vigorar por muito tempo. Uma mudança de postura clama às nossas portas com a formulação de novas teses que sirvam de encaminhamentos para o enfrentamento do problema paradigmático posto. O autor refere-se às crises da universidade moderna<sup>11</sup> como afloramentos da crise paradigmática da modernidade.

Observa-se que o próprio conceito de complexidade gera conflito e dificuldade de entendimento. Segundo o dicionário virtual Michaelis, complexidade é aquilo que é relativo a complexo, ou seja, com.ple.xo (*cs*) *adj* (*lat complexu*) **1.** Que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. **2.** Que pode ser considerado sob vários pontos de vista. **3.** Complicado. Apresenta-se ainda, o sentido de “o que é construído, tecido, junto”, de acordo com o exposto por Morin (2003, p. 89), “Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade, e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. (MORIN, 2003, p. 14).

Estamos num período, conforme Santos (2013) de transição paradigmática, “[...] Penso hoje que essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global” (SANTOS, 2013, p.51). Ainda, para Santos (2013), a modernidade se assenta sobre dois pilares, o da regulação e o da emancipação. Para o autor isto se dá principalmente pelo poder de articulação que a mesma comporta. Por isso, exige-se mudança paradigmática, pois de acordo com o autor, não se trabalha apenas com a unicidade e a totalidade, mas com infinitas possibilidades.

Para Santos (2007), é mais fácil prever a necessidade de mudanças no paradigma dominante do que antever o surgimento de um novo paradigma. Assim, para o autor, “vemos melhor o que vai mudando no que está, do que o que de novo vai emergindo nos interstícios das mudanças do que está” (SANTOS, 2007, p. 2). Ou seja, as mudanças nem sempre são perceptíveis ou fáceis de anunciar ou proclamar.

Não necessariamente a resposta esteja em um paradigma, mas quem sabe em um conjunto de paradigmas, numa pluralidade epistemológica. A esse diálogo, Santos (2013) chama de “ecologia dos saberes<sup>12</sup>“. Essas mudanças não se restringem a novos conhecimentos, mas, sobretudo, aos novos caminhos e possibilidades para chegar a eles<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Santos (2013) aponta caracteristicamente três crises: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

<sup>12</sup> "o conhecimento como intervenção no real e não o conhecimento como representação do real" (SANTOS, 2010, p. 57).

<sup>13</sup> Santos (2010), também as define como epistemologias do Sul, entendendo por Sul a metáfora do sofrimento humano, sistematicamente causado pelo capitalismo.

Diante disto, Leff (2003, p. 41) defende que, “[...] os paradigmas interdisciplinares e a transdisciplinaridade do conhecimento surgem como antídotos para a divisão do conhecimento gerado pela ciência moderna”.

Neste sentido,

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 36).

Deste modo, Morin (2011) afirma que o século XX viveu sob o domínio da pseudoracionalidade<sup>14</sup>. Pensava-se numa racionalidade unívoca e incontestável, mas que se tornou insuficiente frente às multiplicidades.

Portanto, frente à abordagem que se busca construir nesta dissertação, coube refletir possibilidades de revisão de posturas em todos os espaços de produção de conhecimento e, aqui mais especificamente, na formação docente inicial. Considera-se urgente refletir sobre as possibilidades epistemológicas que buscam tensionar o paradigma dominante em que a neutralidade, a fragmentação e o isolamento de áreas do conhecimento são tomadas como premissas na relação universidade-escola.

A partir do exposto verificou-se a necessidade de uma nova postura epistemológica frente à multiplicidade, sobretudo por meio do diálogo de saberes, e entendeu-se que o PIBID como política pública de formação docente inicial se for bem entendido e aplicado nesta perspectiva do diálogo interinstitucional e humano, pode tornar-se, uma “nova postura” de formação docente, sobretudo pelas evidências de aproximação entre os atores e as instituições envolvidas na formação de professores. Os fatores diferenciais desta relação é o que se buscou ao longo de todas as análises, sendo nesta perspectiva de construção, do que é “tecido junto” de Morin (2003) que esta análise foi construída.

Para a construção das análises ora apresentadas seguiram-se os percursos metodológicos já descritos anteriormente constando de três grupos de atores: bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de áreas. Nas análises aprestaram-se conjuntamente os resultados, distinguindo apenas, quando de particular expressividade, o grupo de atores em questão.

---

<sup>14</sup> "que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo" (MORIN, 2011 p.42).

É importante destacar que utilizaremos aspas (“ ”), para indicar as falas dos atores nos grupos focais apresentando ora pareceres individuais e ora pareceres do grupo, no entanto representam a síntese do pensamento dos grupos de atores.

#### 4.1 INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE

O primeiro objetivo elencado pelo Decreto nº 7.219, de 10 de julho de 2010 é: **Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.** Deste objetivo elencamos a categoria *a priori incentivo à formação docente.*

De modo geral observa-se que o PIBID contribui de forma concreta para o incentivo à formação docente. No intuito de verificar a intervenção no real do Programa junto aos seus atores, observou-se que de fato, e ainda com necessidade de incrementar-se, o Programa colabora para o entendimento e fortalecimento da formação docente. Todos os grupos de atores destacaram que o incentivo financeiro do PIBID para os bolsistas em geral, contribuiu para a busca e permanência nos cursos das instituições de ensino. Assim, observou-se na participação nos grupos focais que, o incentivo financeiro é importante, principalmente para os bolsistas de iniciação à docência.

A formação de professores foi historicamente relegada a segundo plano quando se tratou de investimentos em financiamento de programas de formação, sobretudo no que se refere a modelos como o do PIBID, no qual o apoio financeiro envolve todos os atores do Programa e conta ainda, apesar de algumas restrições no último ano, com o apoio para material permanente e/ou aquisição de recursos para custeio. O financiamento para outros projetos de pesquisa ou extensão sempre foram aplicados de forma desigual em relação à formação de professores. Neste sentido o PIBID tem causado reviravolta nesta concepção. No entanto, “nem tudo são flores”, pois a alteração e sucessão como “rodízio de cadeiras” no Ministério da Educação nos últimos anos, e somado à crise econômica vigente, tem impactado em cortes significativos do apoio financeiro ao PIBID.

O apoio financeiro aos bolsistas permite que eles possam dedicar mais tempo à formação como futuros docentes. Os cursos de licenciatura do IFPR como a maioria dos cursos de formação de professores do Brasil, têm recebido há várias décadas acadêmicos que provém das classes sociais mais desprestigiadas, e, portanto a grande maioria são “alunos trabalhadores”. Isto significa que trabalham pelo menos oito (8) horas diárias nos mais

diversos afazeres e estudam à noite em instituições públicas e privadas. Sendo que na maioria dos casos esta formação é paga mensalmente com o dinheiro de seu trabalho. Este tipo de condições limita a quantidade de tempo e condições financeiras dedicadas à formação, assim como a compra de livros, a participação em eventos técnico-científicos e ao aprimoramento teórico-prático.

Neste sentido o aporte financeiro do PIBID, mesmo que com valores abaixo do necessário, incide diretamente na escolha e permanência dos bolsistas nos cursos de licenciaturas, assim como na possibilidade de dedicar mais tempo às atividades de formação docente e incentivo a participação em eventos e publicações técnico-científicas.

Outro fator relevante do apoio financeiro é a importância que este investimento dos órgãos governamentais traz para o desenvolvimento da economia regional. De acordo com Furtado (1974), somente podemos falar em desenvolvimento se incidir nos vários aspectos da vida social, não só no aspecto econômico, mas também social e humano. Observa-se que no Campus Palmas somados os três grupos de atores (coordenadores de área - 14, supervisores - 34 e bolsistas de iniciação à docência - 190, sendo 238 no total) o aporte financeiro mensal é R\$ 121.610,00 (cento e vinte e um mil e seiscentos e dez reais), alcançando anualmente o valor de R\$ 1.459,320 (um milhão, quatrocentos e cinquenta e nove mil e trezentos e vinte reais). Sabe-se, no entanto, que estes valores não são suficientes e que é preciso aumentar os investimentos, mas apesar disso, justifica-se que o PIBID tem sido neste sentido, um Programa inovador.

Nos relatos dos participantes durante as atividades do grupo focal aparecem falas/argumentos como: Além de “ser um Programa essencial para a formação docente inicial”, o incentivo financeiro através de bolsas “permite aos bolsistas dedicar-se ao papel de sua formação profissional”, assim como, “conhecer melhor a profissão e a realidade escolar através da inserção no cotidiano escolar permitindo relacionar teoria e prática” e, sobretudo, “construir-se a partir dos erros, aprendendo com a realidade e a participação na escola, descobrindo e percebendo as aptidões para a futura profissão docente”. Neste sentido, o Programa encontra eco no documento avaliativo efetuado por um grupo de pesquisadores liderados por Bernadete Gatti, que avaliou o Programa desde sua implantação até 2014. De acordo com os dados levantados pelos pesquisadores:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284

instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também Programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo) (GATTI et al, 2014, p.5).

Observa-se que, neste sentido, o PIBID tem contribuído para a formação docente inicial através do incentivo financeiro aos participantes do Programa. Porém, “O Pibid, contudo, não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (GATTI et, all, 2014 p.5).

Por outro lado, os grupos também destacaram como aspecto importante a formação continuada dos supervisores, pois o PIBID “serve de incentivo aos supervisores” e “exige que 'saíam da zona de conforto' e comodismo em relação às práticas educativas”, assim como, “incentiva à participação em eventos e publicações”, permitindo “a possibilidade de construir-se como sujeitos e como co-formadores” valorizando “a participação direta na formação docente inicial”, e, sobretudo, “despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado”.

Nesta perspectiva entende-se a importância do resgate da autoestima profissional dos professores. A profissão docente tem sofrido nas últimas décadas significativa desvalorização social e profissional. Sobre esta temática encontra-se farta literatura no Brasil, porém observa-se, de acordo com Gatti et al (2014, p. 9) que “o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas”. Nota-se a importância de resgatar o papel e o valor social e profissional dos professores. O PIBID tem colaborado neste sentido, pois destaca que o atendimento à necessidade por formação inicial e continuada de profissionais do magistério, dar-se-á de acordo com Brasil (2010, s/p), “I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas”.

Ainda para Brasil (2010, s/p), quando define os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no art. 2º, aponta “II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. Fica claro que há ampliação da visão de formação para os professores para as escolas públicas. Nota-se ainda, que o papel dos supervisores das escolas é de suma importância para a consecução dos objetivos do Programa e que os investimentos em formação continuada devem ser constantes

e contínuos, conforme se lê em Brasil (2010, s/p) no item X - "a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino". O PIBID tem funcionado como elo nesta aproximação formativa dos docentes.

A formação continuada deve ser entendida e aplicada conforme se observa em Brasil (2010, s/p), nos princípios norteadores para a formação inicial e continuada no art. 2º, item XI- "a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente", neste sentido o diálogo e valorização dos diferentes saberes servirá para superar as dicotomias e distanciamentos na relação universidade-escola, pois entende-se que o descrito no item XII-" a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2010, s/p)", é condição *sine qua non* para que a formação docente resgate valor e respeito social e profissional que merece, re-significando o trabalho docente, superando o estigma de executor de tarefas ou meramente "desempenhador" de funções, pois o trabalho docente é diferente do trabalho de outros profissionais, não só por questões de "status social", mas, sobretudo pelas marcas indeléveis que deixa nos que "passam" pela sua vida.

Ainda para a primeira categoria *a priori* nas falas dos participantes identificou-se algo recorrente, a troca de informações. Observou-se que "o PIBID tem sido um importante espaço de troca de informações no contato com as escolas e toda a comunidade escolar". Este aspecto reforça a importância do contato e conhecimento da realidade escolar. Entende-se, de acordo com Gatti et all (2014), que a partir da configuração do Programa, já descrito anteriormente nesta dissertação, o PIBID além de ser formação inicial para os alunos de licenciaturas, também se apresenta como oportunidade de formação continuada para os supervisores e para os professores das IES, abrindo amplas oportunidades de estudo e trocas de informações, tendo como potencial elevar a qualidade do trabalho nas escolas e universidades no que tange à formação docente.

O grupo de coordenadores de área indicaram o PIBID como Programa inovador de formação docente. Na perspectiva deste grupo de atores o PIBID, "é um dos programas historicamente mais felizes na contribuição na formação dos professores", pois "a relação teoria-prática não basta apenas com o estágio". Assim segundo Brasil (2010, s/p), no art. 2º no item V - "a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão”, deve acontecer via aproximação dos agentes da relação universidade-escola.

De acordo com os relatos o PIBID “permite a vivência do ambiente escolar e há muito tempo esperava-se um Programa assim”, pois “complementa e supera a participação dos bolsistas na escola apenas no curto e, por vezes, ineficiente período de estágio supervisionado”. Infere-se ainda que, o Programa “serve de instrumentalização maior para o Estágio, configurando-se como efetivo instrumento de formação docente inicial”.

Reforça-se, neste sentido, pelas falas dos atores que na formação docente inicial, o Programa permite a aproximação entre teoria-prática, sendo que os relatos dos coordenadores de área destacam a importância do PIBID nesta relação. Historicamente observa-se dicotomia e distanciamento entre estes aspectos da formação docente inicial e o PIBID contribui, na perspectiva dos coordenadores, para “a aproximação entre os conteúdos referendados na universidade (teoria) e as práticas educativas do cotidiano escolar (prática)”, pois segundo eles, o Programa “repensa e questiona a prática”, assim como, “contribui e modifica na prática no Ensino Superior”. Desta forma, fica claro que neste caso, cumpre-se o preconizado por Brasil, (2010, s/p), em seu art. 2º, item VII - “a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar”.

O grupo entende ainda que o PIBID “re-significa as relações entre universidade-escola”, “exigindo novas posturas epistemológicas e formativas da parte dos agentes da formação docente inicial” e, traz novos olhares da escola e da universidade, permitindo “a busca por metodologias alternativas e diferenciadas”, tornando-se “um Programa de sequencialidade de política pública na formação continuada e permanente”, não só de iniciação à docência, mas também dos supervisores e coordenadores de área, assim cumpre-se o estabelecido por Brasil (2010, s/p) no art. 2º no item VI - “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

O grupo de atores-coordenadores destacou também que, “o Programa oxigena a formação docente”, por meio do contato com a “garotada”, “alternando novas posturas e aplicação de metodologias diferenciadas dos conteúdos buscando contextualizar as ações”, exigindo que “os coordenadores saiam dos muros da universidade” e passem a “olhar diferente para o contexto escolar” e, por outro lado, que as escolas passem a “querer o PIBID na escola”. Neste bojo, o Programa cumpriria o proposto por Brasil (2010, s/p) no art. 3º no

item X - ”promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”. Assim, o Programa é determinante para tirar supervisores e coordenadores da “zona de conforto”, fazendo-os “repensar sua prática docente, seja na universidade ou na escola, entendendo esses dois espaços como indissociáveis e inalienáveis”.

Outro fator que se torna significativo pelos relatos dos atores é que conseqüentemente, o PIBID “tem contribuído significativamente para a permanência dos acadêmicos bolsistas nos cursos de licenciaturas”. Segundo os relatos dos coordenadores, “são altos os índices de permanência entre os bolsistas”, colaborando significativamente para evitar o “esvaziamento” dos cursos nos anos finais das graduações. Para os coordenadores unanimemente, “o acesso ao Programa com bolsas para os graduandos tem sido um fator importantíssimo para a permanência, pois além da possibilidade de interagir e dedicar-se à formação docente por mais tempo, permite ainda, não ter que trabalhar excessivamente durante o período de estudos, podendo dedicar-se com maior foco às atividades de formação direcionados ao futuro trabalho docente”. Como é possível observar no quadro abaixo, no Campus Palmas foi significativo o número de acadêmicos possíveis formandos em 2015 que fazem/fizeram parte do Programa.

**Quadro 5-** Relação formandos Licenciaturas IFPR 2015 - Pibidianos

Curso	Número de formandos	Fazem/fizeram parte do PIBID
Arte	17	5
Ciências Biológicas	20	15
Educação Física	21	16
Letras Português- Inglês	17	17
Pedagogia	12	10
Química	12	8
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>69</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na observação dos dados apresentados no quadro identifica-se que o PIBID tem contribuído significativamente, entre outros fatores, para a permanência na graduação e também na carreira docente. Por esse motivo, fica clara a importância da manutenção do



Programa, mesmo que este, no modelo atual, não contemple ainda todos os matriculados nos cursos de graduação. Na concepção dos participantes o apoio financeiro e o modelo do Programa que proporciona interação entre universidades-escolas e que, ao mesmo tempo, aproxima o conhecimento teórico ao conhecimento da prática escolar são fundamentais para a formação docente inicial, motivando os bolsistas a permanecerem na carreira docente. Infere-se ainda, da análise do quadro que os números de formandos são proporcionalmente baixos em relação ao número de ingressantes anualmente. Ressalta-se que todos os cursos de licenciaturas do Campus Palmas tem atualmente o número de 40 vagas anuais para o ingresso. Na relação número de ingressantes e concluintes nota-se desproporcionalidade, porém muitos elementos contribuíram para a "evasão". O primeiro deles refere-se às características dos acadêmicos destes cursos, geralmente estudantes trabalhadores com jornada tripla, advindos das classes sociais menos privilegiadas e as consequentes dificuldades de acesso e permanência na Educação Superior. No entanto, é importante ressaltar que estes são os números de formandos em 2016 referentes ao período 2012-2015 e que outros acadêmicos desse grupo integralizarão o curso em 2016/2017.

Na observação dos fatores apresentados na primeira categoria de análise percebeu-se a importância do Programa para os cursos de licenciatura no que tange à formação docente e os novos rumos e perspectivas para a profissão. Assim, entende-se de acordo com Gatti et al (2014, p. 9) que, “o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas”. Portanto, programas que se dedicam a incentivar a formação docente devem ser priorizados e reforçados.

Ainda, segundo os autores, entende-se que o PIBID é importante, pois “as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes” (GATTI et al, 2014, p. 13), havendo assim, a necessidade de repensar o processo de formação e o incentivo à formação docente, reforçando o pensamento de Freire (2011, p. 133), de que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. A abertura ao diálogo e aos saberes preconiza-se como essencial para a mudança de postura e pensamento, necessários às mudanças educacionais.

Nos comentários dos bolsistas transpareceu claramente o “sentimento de desvalorização dos professores na escola”, assim como, “a desorganização escolar e falta de

gestão em relação ao respeito aos alunos e à comunidade escolar”, bem como, “a falta de reconhecimento do PIBID da parte de outros profissionais da escola”, também “os comentários negativos e desestimulantes de professores em relação à profissão docente e o desinteresse dos alunos em relação à escola e à formação acadêmica”.

Observa-se que estes itens são recorrentes nas literaturas que tratam dos problemas da formação docente. Porém, observou-se como positiva a identificação destes problemas pelos alunos das licenciaturas, pois se entende que podem junto com os demais atores, repensar as práticas e fundamentos da formação docente, buscando soluções conjuntas, tornando a educação uma prática para a liberdade, conforme Freire (2014).

## 4.2 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A partir do segundo objetivo do Programa: **Contribuir para a valorização do magistério** elencou-se a segunda categoria *a priori*, **valorização do magistério**.

Entende-se que um Programa para formação de professores deva ter em sua essência teórica e epistemológica a valorização do magistério. Conforme observou-se em descrições anteriores nesta dissertação, a profissão docente, por diversos e variados motivos tem se mostrado pouco atrativa, gerando desvalorização, quase que generalizada, tanto no ingresso de novos indivíduos como na permanência na carreira. Esta desvalorização profissional e social refletiu-se na falta de professores para algumas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, obrigou as autoridades a repensar suas políticas públicas com o intuito de dar maior visibilidade e valorização do magistério.

Nesta perspectiva o PIBID desde sua proposição e complementarmente nas portarias e decretos que se sucederam sempre apontou a falta de professores em algumas áreas do conhecimento e da urgente necessidade de propor programas de formação docente ou políticas públicas de educação que valorizem o magistério. Segundo Brasil (2009, p. 1), prevê no art. 1º, § 2º,

O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas.

Observa-se pelo texto anterior que há falta de profissionais docentes para várias áreas do conhecimento e que ainda é cedo para fazer avaliações conclusivas, porém o que notou-se nesta pesquisa e nos documentos analisados é que o PIBID tem contribuído consideravelmente para a revalorização do magistério. Reitera-se esta ideia com o estudo avaliativo realizado por Gatti et al (2014, p.5), “o PIBID, contudo, não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. Segundo o próprio estudo avaliativo constata-se que “as afirmações sobre a valorização das licenciaturas e da profissão docente são em grande número. Proporcionalmente é o tema trazido com maior frequência (GATTI et al, 2014 p.30)”. De acordo com o estudo desde a proposição do PIBID deu-se maior visibilidade aos cursos de formação docente, principalmente via cursos de licenciaturas, ganhando maior reconhecimento da parte dos gestores.

Durante as atividades de grupo focal com os atores dos diversos grupos destacou-se entre os relatos sobre a segunda categoria a questão do incentivo à docência. Na visão do grupo de bolsistas de iniciação à docência, “o Programa em si é valorização da profissão, tendo voltado o olhar para área tão importante para a sociedade”. O PIBID torna-se, na opinião dos bolsistas, “essencial para a formação docente, destacando o incentivo à disciplina, planejamento de atividades, projetos e solução de problemas”, de acordo com Gatti et al (2014), ressalta que com o Programa houve o aumento da procura e permanência no Programa e diminuição da evasão.

Por outro lado os bolsistas apontaram que o Programa incentiva também à “pontualidade, resgate da autoestima profissional, contato com a realidade escolar, inserção na vida escolar e conhecimento e superação de lacunas do processo de formação docente do ensino superior”, bem como, a “revisão metodológica por meio do diálogo dos atores do Programa”. Neste sentido, “a valorização docente se dá pela motivação e apoio mútuo entre bolsistas e supervisores”, por exemplo, como explicitada nas falas dos interlocutores: “aprendi ser professor com a realidade”, “com os erros tive a possibilidade de construir-me”, ou ainda “é um Programa de formação contundente para os futuros profissionais”.

Os interlocutores indicaram ainda que o PIBID prioriza o magistério. De acordo com os dados levantados “como política pública foi à primeira somente para o magistério”, pois em geral, “em outros tempos apenas outras áreas científicas eram privilegiadas com bolsas”. Observa-se que no parecer dos atores, o Programa foca na formação docente inicial e incentiva e valoriza o magistério entrando como política pública pela via dos órgãos de fomento, historicamente voltados a outras áreas do conhecimento que se apresenta de singular

expressividade, pois a CAPES<sup>15</sup> dedicava-se prioritariamente a formação *Stricto Sensu*, voltando-se agora para a formação docente inicial e continuada.

Entende-se, de acordo com as declarações dos coordenadores que o PIBID tem surgido da necessidade de enfrentamento à crise das licenciaturas e à falta de professores em algumas áreas do conhecimento. Para Gatti et all (2014, p. 34), “Pibid vem sendo extremamente valoroso para dar um novo sentido e significados para as licenciaturas, tanto internamente às IES, como externamente – junto às secretarias de educação, às comunidades escolares e mesmo dos pais, propiciando a elas um novo tipo de imagem, de visibilidade, de relevo e consideração”. Segundo a autora, o Programa é importante, pois traz outros benefícios para a formação docente, ou seja, melhora o desempenho dos acadêmicos; melhora as relações interpessoais; valoriza os processos de aprofundamento teórico e conhecimento da realidade e fortalece o espírito de investigação e pesquisa.

No diálogo com os grupos foi possível identificar outro aspecto que emergiu nas falas dos atores: Repensar e renovar as estratégias metodológicas. Segundo os depoimentos dos bolsistas o Programa “re-significa a profissão docente”, exigindo e permitindo o “repensar as metodologias de ensino e a renovação das práticas por meio do diálogo entre os atores dos projetos (coordenadores, supervisores, bolsistas)”. Para Gatti et all (2014, p. 37), “Seu contato direto com as escolas públicas, seu cotidiano, e, através dos Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática”.

Concorda-se que este é um dos aspectos relevantes do Programa, pois como pode observar-se historicamente houve significativo distanciamento entre universidades e escolas, o qual impactou na desmotivação e desvalorização do magistério. A reaproximação e o diálogo, sobretudo no que tange aos aspectos teórico-práticos da formação docente inicial, determinam-se como fundamentais para o resgate da autoestima e valorização docente. Neste sentido o PIBID colabora, segundo Gatti et all (2014, p.38), “há destaque para o favorecimento tanto da formação de verdadeiras equipes entre docentes das IES, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, quanto para o desenvolvimento de ações interdisciplinares”.

---

<sup>15</sup> A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação: na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/> acessado 20/02/2016.

Assim, entende-se ainda pelo diálogo com os atores que o Programa incide na valorização do papel do professor na escola, pois na opinião dos bolsistas o PIBID “resgata o valor social e profissional do papel do professor”, “por meio da participação dos supervisores como co-formadores, inserindo-os na formação docente inicial”. Neste sentido, os supervisores declaram sentir-se “co-participes e co-formadores”, “re-significando suas práticas pedagógicas” e, interpelando-os “a buscarem formação continuada”, pois com os bolsistas “aprendem e ensinam”, “trazendo ideias novas”, oxigenando as práticas educativas e motivando-os a “serem partícipes da formação dos futuros docentes”. Tais opiniões reforçam, neste sentido, as palavras de Freire (2011, p. 25), “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”, mantendo-se assim, “o gosto pela rebeldia” que aguça a curiosidade e o interesse por formar-se.

Outro aspecto destacado pelos atores é o impacto do PIBID na formação para o magistério. Observou-se nos relatos, principalmente dos coordenadores de área, que “o Programa tem sido crucial na fundamentação da formação docente inicial”, ou seja, “tanto no aspecto teórico quanto prático”, pois através do PIBID é possível “melhorar a qualidade da formação”, por meio de “atividades e ações planejadas e executadas em grupos, com o acompanhamento dos professores das universidades e das escolas”. Segundo eles, por outro lado, o Programa permite e exige o desenvolvimento de “práticas interdisciplinares e trocas de experiências”, o que contribui para a formação dos futuros docentes, assim como, oportuniza a “participação em eventos teórico-científicos” de todos os agentes envolvidos aproximando os bolsistas da realidade escolar e, sobretudo, “reaproximando os professores supervisores da universidade e das discussões teórico-formativas”. Essas ações contribuem para a retroalimentação das práticas entre universidade-escola. Para Gatti et al (2014, p.39), “A conjugação de esforços dos participantes é recompensada de muitas maneiras... o que rebate positivamente na construção de novos saberes e modo de ver a escola, as práticas docentes, as teorias e a pesquisa”.

No que se refere à categoria **valorização do magistério**, apresentaram alguns aspectos ainda a serem superados. O ponto mais importante destacado, principalmente pelos bolsistas de iniciação à docência, foi a “desvalorização do Programa entre os demais professores da escola” e “a falta de conhecimento e divulgação mesmo dentro das escolas o que não permite o conhecimento e valorização das atividades e ações desenvolvidas”, assim como, “a falta de participação de outros agentes da comunidade escolar”. Assim, toma sentido o pensamento de Freire (2014, p.79), quando diz “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se”, ou seja, quando as soluções são construídas conjuntamente

com o intuito de gerar libertação e responsabilidade os atores tornam-se co-responsáveis dos problemas e soluções dos mesmos.

#### 4.3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Do terceiro objetivo do Programa, **Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica**, destacou-se a categoria *a priori*, **Qualidade da Formação Docente Inicial**.

Entende-se que “medir a qualidade” não seja tarefa fácil ou possível. Porém, o objetivo de elevar a qualidade da formação docente por meio da integração entre a educação superior e educação básica torna-se um desafio a ser enfrentado na busca por soluções na formação de professores. Assim, de acordo com Contreras (2012, p. 19), “a educação é um processo complexo, porque histórico, produto do trabalho dos seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”. Assim, elevar a qualidade da formação docente perpassa pelo diálogo de saberes (SANTOS, 2013) e pela autonomia dos professores. Segundo Contreras (2102, p. 31), “a autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio”.

Os atores destacaram que o PIBID promove a qualidade e fortalecimento da formação docente. Neste aspecto notou-se que, na opinião dos bolsistas o “PIBID colabora para melhorá-la a qualidade da formação docente inicial”, pois, os acadêmicos que participam do Programa estão “um passo à frente dos demais”, no sentido de que “preenche lacunas da formação docente”, permite “a relação entre teoria e prática”, melhorando “a preparação acadêmica e profissional por meio das trocas de experiências entre os atores do Programa”, “estimulando e intensificando a pesquisa”, “buscando alternativas metodológicas”, “experienciando a realidade escolar”, “melhorando o embasamento teórico, o que permite discussões e produções acadêmicas/científicas de maior qualidade”.

Ainda para os atores, “o PIBID permite e fortalece a formação dos futuros professores incentivando ao resgate da autoestima dos bolsistas melhorando as relações interpessoais”, “motivando ao trabalho em grupo”, “aprendendo com os erros”, “a persistência”, “respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e buscando alternativas metodológicas e pedagógicas”, tornando significativo o processo de aprendizagem e

formação. Segundo Gatti et all (2014, p. 49), “Também disseram que a participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional”.

O PIBID torna-se significativo, segundo os bolsistas, pois “colabora para a definição e decisão sobre a escolha de ser ou não professor depois da graduação”. Neste sentido, “intensifica a socialização sobre a profissão docente, praticando a troca de informação”, assim como, “sentimentos e sonhos profissionais como forma de estabelecer relações saudáveis e que aumentam a consciência de classe”. Outro ponto destacado é que, de certa forma, “eles tornam-se exemplo e estímulo para os professores das escolas, principalmente os supervisores que sentem-se responsáveis e valorizados ao participar do processo de formação docente inicial”. Assim, de acordo com Gatti et all (2014, p. 5), “A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras”.

Das análises do grupo focal percebeu-se que o PIBID permite **“inovação metodológica”**. Neste aspecto, os bolsistas referenciaram “a importância do Programa na tomada de consciência da necessidade de mudanças metodológicas”, “percebendo e desenvolvendo a capacidade de adaptação e busca de soluções para os problemas cotidianos”, assim como, o “adiantamento” de experiências cotidianas da escola, que de outra forma “só teriam mediante o estágio supervisionado ou então já na prática docente”. O PIBID “estimula professores e bolsistas na busca de alternativas e superação de problemas cotidianos da prática escola”.

O grupo dos coordenadores apontou outra categoria importante para esta análise. Os atores destacaram a **“formação em processo”**. A partir dos relatos observou-se que, o PIBID tem como diferencial “a formação docente inicial vista e aplicada não como um sequenciamento de etapas”, ao contrário, organiza, na medida das limitações das licenciaturas, “um processo de formação, através da relação teoria-prática”. Os coordenadores apontaram como elemento importante para a qualidade da formação docente inicial o “aprofundamento teórico que as ações do PIBID permitem a todos os atores”, permitindo reflexão “sobre e na ação”.

A reflexão é necessária, de acordo com Contreras (2012), para saber lidar com todas as situações e imprevistos, pois o sistema racionalista de ensino e formação tecnicista não permite lugar ao novo e inesperado. De acordo com o autor, é exatamente onde não chegam às respostas das regras técnicas que as habilidades humanas de deliberação devem entrar em ação. A postura reflexiva torna o indivíduo consciente de suas habilidades e limitações.

Entende-se que, estar aberto à discussão de novas formas de abordar os problemas e, até mesmo a formação docente, não significa que a solução tenha que ser diferente, mas dar-se conta de que o problema é outro, ou seja, o que muda é a forma de “olhar” para o problema ou para a formação de professores. É preciso pensar que o cenário de complexidade epistemológica, não se deve só a soluções técnicas, mas na construção de compreensões do que se pretende, e não só do que se deve fazer. Nesta perspectiva é preciso que as propostas de formação docente contemplem estes aspectos descritos, os quais contribuirão para a consecução dos objetivos traçados, segundo Brasil (2010, s/p), no art. 2º item VIII,

- a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

Assim, não só a formação teórica deve ser repensada, mas também a prática pedagógica, constituindo-se um processo aberto à resolução de problemas de acordo com os fins propostos. Essas soluções que nascem da reflexão da ação e na ação, devem ser feitas e construídas conjuntamente, a partir do diálogo de conhecimentos e experiências, envolvendo todos os saberes disponíveis.

#### 4.4 INTERAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA

O quarto 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**, definiu-se a categoria, **interação com a escola pública**.

As atividades do grupo focal apresentaram-se importantes para o levantamento de dados da pesquisa, pois permitiram o diálogo aberto entre os atores de cada grupo e deles com o pesquisador. A importância deste tipo de atividade aberta permite a participação ativa de todos os atores, num espaço de troca de informações e experiências. Infere-se, de acordo com Gatti et al (2014, p. 29), que “há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as



reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar”.

Destacou-se no diálogo como os atores que o PIBID permite o conhecimento da realidade da escola pública. Na percepção dos acadêmicos bolsistas, o “PIBID colabora para a interação com a escola pública”, pois “aproxima das realidades escolares que desenvolverão seu futuro trabalho profissional”, permitindo “conhecer a lógica e estrutura da escola”, na busca de “superação e quebra de paradigmas”, assim como, de “comportamentos e concepções sobre práticas metodológico-pedagógicas”. Para Gatti et all (2014, p. 55), “São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e escola como um todo, a experiência de sala de aula, de coparticipar de ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares etc., vivenciando de fato o dia a dia dos professores e de equipes gestoras”.

Assim, segundo o grupo de atores, o Programa permite ao mesmo tempo, “identificar os principais problemas das escolas e das práticas”, intensificando a necessidade de fortalecer as relações e aproximações entre universidade-escola, “somando forças a partir do diálogo de saberes, troca de informações e projetos que fortaleçam os elos entre instituições”. Para Gatti et all (2014, p. 29), “Com isso repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-prática; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados”. Nesta direção novos conhecimentos são gerados, novas posturas são adotadas e, conseqüentemente, novos resultados surgirão.

Outro ponto identificado nas conversas com os atores foi o de que o PIBID promove inserção e conhecimento - intervenção no real. Observa-se que, de acordo com a exposição dos bolsistas de iniciação à docência, o Programa “permite a possibilidade de conhecer a realidade escolar, com seus méritos e mazelas”, destacando que “o contato com a realidade fortalece o processo de formação dos mesmos”.

Da mesma forma, “o contato com a realidade escolar os permite, acompanhados pelos supervisores buscar alternativas didático-pedagógicas e aplicá-las nos espaços educacionais como forma de intervenção no real”, assim, “buscando e criando alternativas para os problemas e deficiências observadas”. Neste sentido, observa-se que o PIBID “estabelece estreita interação entre o ambiente de formação acadêmica (universidade) e o espaço da prática educativa (escola)”, assim de acordo com Brasil (2010, s/p), “cumpre-se o proposto no art. 2º, no item VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

Entende-se assim, de acordo com Gatti *et all* (2014, p. 29), que “o Programa abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos como práticos”. Este tipo ações geram tensionamentos salutares que são vitais para as ações formativas, pois formar professores significa formar melhor os jovens que adentram aos ambientes escolares e universitários, gerando desta forma um círculo virtuoso.

Outro ponto destacado pelos atores é a **troca de informações**. Na atividade de grupo focal ficou claro que o PIBID “colabora sistematicamente como espaço de troca e interações didático/metodológicas”. São evidentes os relatos de como o PIBID “mudou a prática metodológica dos supervisores” e, ao mesmo tempo, como “as atividades desenvolvidas incentivaram os bolsistas na busca de alternativas metodológicas a partir das dificuldades observadas no desenvolvimento das ações planejadas”.

Ainda para os bolsistas de iniciação à docência, o PIBID torna-se “um diferencial quando age como um instrumento de intervenção no real, por meio de atividades de ensino/aprendizagem diferenciadas”, permitindo a inovação metodológica, adequação aos problemas e deficiências específicas de cada realidade e, sobretudo, “na interação e construção coletiva entre os atores”, permitindo que “o espaço escolar seja um ambiente agradável, estimulante e desafiador de formação”. Para Gatti *et all* (2014, p. 58), “Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre”.

O grupo dos coordenadores destacou como relevante este aspecto, pois “traz benefícios para a escola” através da “troca de materiais”, a “inserção de novas atividades”, além de que, o PIBID “trabalha diretamente na formação de professores para a escola pública”. De acordo com o grupo, o PIBID tem “despertado o interesse de outros professores da escola” pela proposta do Programa e pelas atividades desenvolvidas.

Por sua vez o grupo de supervisores destacou que a troca de informações permitiu a “transformação na sala de aula, na limpeza, disciplina e atitudes dos alunos”, assim como, entenderam que o PIBID faz “intervenção no cotidiano da escola”, levando assim, à “aceitação do Programa na escola”, vencendo a resistência inicial. Neste sentido, colaborou para gerar “mudanças de postura e aprovação na escola”; pois os professores (supervisores), “perderam o medo de ser observados” e ao mesmo tempo, sentiram-se “cobrados pelas atividades do PIBID”, assim, “melhorando na qualidade de ensino e formação”, permitindo a

“troca de ideia (escola/ pibidianos)” e ainda, desenvolvendo “campanhas (trocas de livros e outras)”.

No diálogo com os atores pibidianos apontou-se o conhecimento da realidade da comunidade escolar - interna e externa como um fator importante, nesta perspectiva das trocas e interações. Constatou-se a “necessidade de conhecer não só a realidade interna do espaço escolar, mas também, o contexto sócio/histórico/cultural em que as escolas estão inseridas”, assim como, a necessidade de “aproximar a comunidade local da escola e da universidade” e, da mesma forma, as “instituições de ensino da comunidade”, “permitindo o diálogo e soma de esforços na ação formativa dos indivíduos, intencionando integralizar o processo de formação dos mesmos, por meio de ações comuns e participativas entre os diversos atores sociais”. Assim, cumpre-se o estipulado no decreto 6.755/2010 (BRASIL, 2010, s/p), no seu art. 3º, item X - “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”.

Os atores nos grupos focais em diálogo com o pesquisador apresentaram algumas deficiências dos subprojetos nesta categoria. Nos relatos dos bolsistas, observou-se que os impactos do PIBID na interação universidade-escola são positivos, porém apontaram situações que ainda precisam ser revistas e aprofundadas a fim de solucionar alguns problemas. Os bolsistas apontaram que, “apesar das melhorias e avanços apresentados com o PIBID, o processo de formação docente ainda esbarra em problemas pontuais”, tais como: “A defasagem de aprendizagem”; “a falta de interesse de algumas escolas”; “a falta de apoio ou interesse pelo PIBID na escola”; “falta de recursos; desrespeito dos alunos; acomodamento da escola e/ou supervisores e bolsistas”; “relações forçadas vendo os bolsistas como “substituto” ou mão-de-obra de apoio, 'quebra-galhos” assim como, o “receio dos bolsistas, medo de errar e aprender”; “dificuldades de aceitar correções no desempenho das ações planejadas”; “pouco conhecimento do PIBID no ambiente escolar, gerando desinteresse ou rejeição, entre outros membros da escola”. A identificação destes problemas tornam-se fundamentais no processo de formação docente inicial, pois exige dos atores o constante repensar sobre o realizado e os desafios a serem superados. Para Freire (2011) o processo de reflexão sobre as ações realizadas leva os sujeitos a construir-se, a reinventarem-se num exercício completo de reflexão-ação e ação-reflexão, o qual para Contreras (2012) é determinante para a construção identitária do atual e futuro docente.

#### 4.5 CARÁTER INOVADOR INTERDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS

O quinto objetivo do Programa, **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**, predeterminou-se a quinta categoria **Caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas**.

No diálogo com os Pibidianos observou-se a importância desta categoria para a formação docente inicial, no entanto, foi também uma das categorias que os membros entendem que precisa ser intensificada e melhorada, pois inanimemente na análise dos três grupos houve o alerta para o amadurecimento na e para a interdisciplinaridade. Os atores relataram que, apesar dos esforços, ainda há “muita resistência na escola e nos professores”, assim como, “desconhecimento sobre o que é interdisciplinaridade”. Para Gatti et al (2014), é importante que se forme os novos docentes nesta perspectiva na interdisciplinaridade, e o PIBID contribui para que as IES aprendam com as escolas e estas aprendam com as IES, assim cada uma contribui com seus conhecimentos e habilidades criativas proporcionando experiências diferenciadas nas salas de aula, tanto da escola como dos centros de formação de professores. Entende-se que a formação diferente proporciona o diferente nas práticas educativas.

No entanto, os atores da pesquisa também destacaram que, “o PIBID está mudando este cenário”, e isto tem sido positivo porque está, aos poucos, “mudando a mentalidade dos professores e futuros professores”, pois “permite o diálogo (renovação/relação com o universidade/pesquisa)” e gera “necessidade de interação entre subprojetos”, este inclusive, segundo o grupo de bolsistas de iniciação, “deveria ser o foco dos subprojetos para o próximo ano”, pois o que tem sido feito até agora é “relacionar projetos entre disciplinas”, precisando urgentemente de “maior envolvimento de outras áreas” para “superar zona de conforto”. Assim, de acordo com Freire (2011), o colocar-se no lugar do outro, o abrir-se para o novo e para as trocas permite a identificação da proximidade e inter-relação das áreas do conhecimento, o qual seria uma possibilidade de superação da fragmentação dos conhecimentos do modelo cartesiano. Para a superação desta fragmentação Morin (2003) e Santos (2013), apontam a necessidade de um novo paradigma, o qual é ainda inominado, pois segundo os autores ainda estamos num momento de transição paradigmática caracterizado pela complexidade de problemas, soluções e fatores que o determinam. Neste sentido, do

diálogo de saberes, Santos (2013), Leff, (2003), desponta como interlocutor entre as partes como necessidade para promover a interdisciplinaridade.

O diálogo de saberes na perspectiva dos bolsistas do PIBID permite, neste aspecto da inovação interdisciplinar das práticas metodológicas, “a troca de experiências entre professores e bolsistas, aproximando-os da universidade”, porém relatam que “ainda o trabalho interdisciplinar é pouco realizado nas escolas”.

No entanto, “o PIBID tem contribuído para melhorar as relações pessoais e interpessoais nas escolas”, “inserindo novas temáticas e conteúdos, superando a inércia didática, exigindo superação da 'zona de conforto ou lei do mínimo esforço', concluem”. Neste sentido, compreende-se de acordo com Gatti et all (2014) que, ao promover a autonomia dos licenciados em sua formação e atuação os conduz ao amadurecimento acadêmico e humano e os tornam responsáveis pelas mudanças exigidas para melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas pública.

Na opinião dos bolsistas o Programa permite novos olhares à formação docente. Apesar das dificuldades na efetivação de ações interdisciplinares nas práticas educativas da escola evidencia-se nas falas dos bolsistas a percepção de que “o PIBID permite novos olhares sobre a formação docente”. Na perspectiva dos alunos, “o PIBID permitirá a construção de uma nova escola”, “contrapondo o sistema”, através de “novas metodologias de ensino, práticas diferenciadas, valorização docente e discente”, “trabalho coletivo”, “trocas entre as áreas de conhecimento e constantes debates e aproximações entre as instituições”. Para os bolsistas de iniciação o PIBID apresenta-se essencialmente “como um Programa conceitualmente interdisciplinar”, apesar de que, “na prática a interdisciplinaridade tem sido pouco efetivada”.

Observa-se neste sentido um ponto importante apontado por Morin (2003) e Freire (2011), que é o fato de aprender a conviver com as incertezas. Esta constatação gera muita instabilidade comportamental e profissional aos professores e futuros professores. Para Morin (2003) uma das maiores contribuições da epistemologia no século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento, portanto é importante revermos as “formas de conhecer” e aceitar que a única certeza que podemos ter é que a próxima certeza será sempre uma interrogação, ou seja, as interrogações nos levam a um exercício contínuo, ao repensar constante impulsionando-nos ao conhecimento e à observância da complexidade da complexidade.

Para Morin (2003) a complexidade é algo a ser superado, pois não pode ser entendido o complexo como algo impossível de compreender, mas a complexidade caracteriza-se pelo que é construído, “tecido” junto, ou seja, a soma de muitos elementos, de

muitos fatores internos e externos, de muitas formas de abordagens, e, sobretudo de muitas formas de conhecer e de muitos conhecimentos.

Os grupos indicaram alguns desafios para a categoria de inovação interdisciplinar. Observou-se nas falas e expressões faciais/corporais dos bolsistas, que referente à categoria de inovação nas ações interdisciplinares das práticas metodológicas é “o ponto mais delicado ou deficiente da aplicação das ações planejadas pelos subprojetos”. Foi consenso entre os participantes que este “aspecto é deficiente e precisa ser intensificado e melhorado”. As causas apresentadas como fatores que interferem nesta fragilidade são entre outros aspectos: “dificuldades de interação e diálogo entre os professores”, “prevalecendo atitudes individualistas e centradas nos conteúdos específicos da disciplinaridade”; “pouca colaboração”, e “confusão de conceitos de interdisciplinaridade”; “estigmatização do conceito de interdisciplinaridade”, entendido por muitos “como confuso e, na maioria das vezes, como 'enrolação, perda de tempo'”, e “fragilização dos conhecimentos específicos”.

No entanto, na contramão desse tipo de dificuldades, os relatos ressaltaram o significado de “pibidiano”, que de acordo com os relatos, cada vez mais nas escolas torna-se “sinônimo de atividades de integração e construção coletiva”. Neste sentido, o Programa aponta como articulador entre universidade-escola, entre coordenadores-supervisores-bolsistas de iniciação, promovendo a integração de saberes e oportunidade de adquirir experiências e práticas inovadoras na área da docência, assim como, de acordo com Gatti et all (2014), na proposição de trabalhos colaborativos, compartilhamentos e interação entre pessoas e instituições, além de resgatar atratividade para o magistério reforçando a opção pela docência, permitindo às escolas tornarem-se protagonistas nos processos formativos, tornando o ingresso nas universidades um projeto de vida para os alunos das escolas públicas.

O grupo de coordenadores apontou outros elementos a serem revisados para esta categoria. Concordam que o PIBID contribui para o “desenvolvimento de projetos com caráter interdisciplinar”, com “práticas diferenciadas geradas pelos materiais”, pela “interação”, porém apresentam como elemento complicador para a efetivação de atividades e projetos interdisciplinares “os limites de tempo do projeto”, seja o “baixo número de aulas semanais que impossibilita novas práticas” ou a “pouca disponibilidade de tempo dos bolsistas de iniciação”, pois a maioria são “alunos trabalhadores” e o “valor da bolsa” não os permite dedicar-se apenas ao processo de formação docente.

Os coordenadores também entendem que a interdisciplinaridade exige “formação diferenciada dos professores”, o qual se torna um desafio, principalmente para os cursos de licenciaturas e para as universidades, porém espera-se que neste processo de reformulação,

não sejam esquecidas as escolas com seu papel de co-formadoras. Os coordenadores também apontaram a “resistência de professores (universidade e escola) frente a novas práticas e metodologias”, gerando 'conflitos' entre bolsistas e supervisores, principalmente pelo “desconhecimento e misturas teóricas” de muitos professores, assim como, o “esvaziamento de conteúdos”. Se a interdisciplinaridade for mal entendida, isto gera a necessidade de estudo e aplicação de novas “formas de avaliação”.

#### 4.6 PAPEL DE CO-FORMAÇÃO DA ESCOLA

O sexto objetivo do PIBID, **Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura**, destacou uma das principais categorias desta análise **papel de co-formação da escola**.

A primeira categoria emergente neste item é algo que talvez seja muito conhecida nos ambientes e discussões sobre formação de professores, porém nem sempre entendida e desenvolvida. Parece um dos pontos cruciais desta análise, pois está no entendimento e exploração do ambiente escolar como espaço de ensino-aprendizagem. É inegável que a escola deve ter protagonismo na formação docente, deve deixar de ser apenas o lugar de “escoamento” da mão-de-obra docente “produzida” pelas universidades e centros de formação docente. Porém, para que a escola assuma este papel serão necessárias mudanças organizacionais no sistema de educação. Neste sentido, entende-se que o PIBID servirá de caminho para esta mudança de postura. No entanto, há outro ponto importante, a escola deve querer assumir seu papel de protagonismo e responsabilidade de co-formadora. Assim, de acordo com Contreras (2012), é muito difícil que as mudanças venham de fora, por isso, é importante e necessário que os professores e gestores assumam seu compromisso para mudar a qualidade do ensino e da formação docente inicial.

De acordo com os atores a escola proporciona espaço de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos bolsistas “o PIBID tem contribuído para que a escola exerça papel de co-formação na formação docente inicial”, ao indicarem que esta é “uma das grandes novidades: os fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola”. Tradicionalmente, a universidade tem sido considerada como a única responsável pela formação acadêmica dos futuros professores e a escola como o lugar da prática/execução. No entanto, o PIBID

“apresenta-se numa perspectiva de aproximação e diálogo de saberes permitindo e exigindo interação entre as instituições e agentes da formação docente inicial e conseqüentemente a formação continuada de supervisores e professores universitários”.

Assim, observa-se que “as ações planejadas entre os agentes de formação permitem e exigem a participação ativa da escola com todos os seus atores”, pois a escola re-significa-se “exercendo seu papel de co-formadora”, responsabilizando-se pela “formação dos futuros professores contribuindo no planejamento e execução das ações dos subprojetos”. Entende-se que, assim cumpre-se o estabelecido por Brasil (2010, s/p), no artigo 3º, item V - “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”, cumpre-se neste sentido o objetivo traçado na legislação.

Constatou-se que, esta troca de experiências e relações contribui para o “repensar didático-metodológico dos professores e da escola”, assim como, “a reflexão sobre o processo de formação docente inicial e as implicações na práxis da teoria-prática”. De acordo com os relatos dos bolsistas “a escola precisa assumir seu papel de co-formadora dos graduandos”. O contato com a realidade permite “conhecer também os limites e maus exemplos da vivência cotidiana” e para os bolsistas de iniciação à docência “os limites da escola ensinam”, pois “sabemos como não agir ou como se portar frente aos desafios”.

Outro ponto central do PIBID, o qual pode ser considerado um dos fatores mais importantes inseridos pelo Programa é o papel dos supervisores. Entendeu-se que esse é um dos diferenciais do Programa, que de certa forma, devolve protagonismo à escola no papel de formação docente através do trabalho dos seus professores e, na medida do possível, da participação de toda a comunidade escolar.

Entre os itens relatados pelos bolsistas no que se refere ao papel de co-formação da escola destaca-se a importância dos professores supervisores no processo de formação dos bolsistas. Os relatos indicam que um “número considerável de supervisores são profissionais comprometidos e assumiram seu papel no PIBID com total dedicação”; “servindo de exemplo e dedicação na aplicação didático-metodológica”. Tais professores, “tornam-se referência para os bolsistas, com os quais tem oportunidade de observar, discutir e resolver problemas do cotidiano escolar”. Porém, por outro lado, ficou evidente que, “para alguns supervisores de subprojetos ainda falta comprometimento profissional e pessoal com a educação e com o PIBID”.

Este aspecto negativo referencia-se, de acordo com os relatos, “pelo desinteresse, desmotivação, falta de apoio e colaboração da escola e alguns casos de carência na formação



docente dos professores”. No entanto, “os exemplos positivos são consideravelmente em maior número”. É importante destacar ainda, “que os benefícios dessa troca de saberes ocorrem também no sentido contrário”, ou seja, “os bolsistas de iniciação à docência também co-formam os supervisores”, pois “o contato entre estes atores exige o repensar da profissão docente e reaproximação à universidade e à formação continuada”. Há o relato de que em muitos casos houve o “retorno aos cursos de especialização e ingresso em programas de mestrado e até doutorado, incentivados pelo trabalho e contato com o PIBID”.

O grupo de coordenadores de área destacou alguns fatores que se referem ao papel de co-formação da escola. Na visão do referido grupo, os professores supervisores “tornam-se modelos para os pibidianos” e “influenciam e interferem na decisão de seguir carreira docente”. Por outro lado, o contato com os bolsistas exige “melhor preparação das aulas e aprofundamento teórico”. No entanto, apontaram como fragilidade deste processo a “formação estagnada de alguns professores” e as “práticas repetitivas e reprodutivas”. Apontaram como possíveis soluções “mudanças de atitudes”, “aprofundamento nos referenciais teóricos” e “formação numa dinâmica pedagógica histórico-crítica”.

O grupo de supervisores apontou alguns fatores para esta categoria. Eles apontaram como principal fator positivo a “diferença na formação atual e anterior”. Neste sentido, o PIBID estaria sendo um diferencial. Os professores perceberam também a diferença entre o estágio supervisionado da sua época de faculdade com as propostas do PIBID, pois segundo elas, “antes éramos jogados” na sala de aula, assim como, o reconhecimento do “conhecimento da realidade como fator determinante” para “melhor preparação docente inicial”, melhorando a “relação entre a realidade e a teoria”. De acordo com os professores, a participação dos bolsistas “melhora a participação dos alunos da escola”, pois, “permite o conhecimento dos limites e virtudes dos bolsistas (ego, humildade)”.

De acordo com Freire (2011, p. 36), “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Entende-se que o Programa aqui apresentado e analisado propõe-se como novo em superação ao anterior, porém não para suplantá-lo o que antes era feito, mas aperfeiçoar, melhorar o que se fazia no que tange à formação de professores, assim como, reforçar as boas práticas e fundamentos teóricos de formação, sem perder a consciência, segundo o autor, do inacabamento como seres humanos e como formadores.

#### 4.7 FATORES INSERIDOS: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

A partir do objetivo desta pesquisa delineou-se estratégias de análises. Chegou o momento de buscar uma síntese dos fatores mais significativos que foram possíveis identificar. O objetivo traçado foi o de analisar a relação universidade-escola a partir dos fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial no contexto dos subprojetos do Programa no IFPR, Campus Palmas - PR.

Em primeiro lugar deve-se dizer que a relação universidade-escola dá-se num cenário de complexidade epistemológica, (MORIN, 2003), (SANTOS, 2010, 2013), e com a necessidade de mudanças paradigmáticas nos sistemas educacionais e processos de formação docente inicial e continuada (SAVIANI, 2000), (FREIRE, 2011). Por outro lado, observa-se que esta relação entre instituições é permeada por dicotomias conceituais e metodológicas (LÜDKE, 2005). Neste sentido, será preciso desafiar-se a mudar, a repensar os caminhos seguidos na formação docente (FREIRE, 2011).

Esta postura de mudança é desafiadora e nada fácil de realizar, pois da parte dos movimentos políticos nem sempre há o interesse, ou então, nem sempre são tomadas as decisões corretas. Em síntese, não se encara a Educação como um ato político (FREIRE, 2011). O que se observa é um “vai e vem” de ações e programas, de acordo com quem assume o poder, pois o que é concebido por certo “partido” que está no poder é, geralmente, substituído pelo próximo governo, observando-se uma descontinuidade considerável nos programas e políticas públicas de formação docente de acordo com Lüdke (2005) e Frigotto e Ciavatta (2003).

Da parte das universidades nota-se que os currículos de formação docente das licenciaturas estão desatualizados, muitos ainda formatados em modelos do século XIX, ou anteriores, prevalecendo o “engessamento curricular”, com predomínio de aulas expositivas, essencialmente teóricas, relegando a prática somente ao período de estágio supervisionado, que na maioria das vezes não cumpre o objetivo dos Planos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, ou as normatizações legais, de acordo com Lüdke (2005) e Gatti et al (2014).

De acordo com Lüdke (2005), a fragmentação dos currículos determina, entre outros fatores, o “fracasso” dos cursos de formação docente, contribuindo para o esvaziamento ou falta de atratividade. Neste sentido, a autora propõe que sejam elaborados trabalhos “híbridos”, ou seja, aqueles construídos conjuntamente entre as instituições, principalmente as universidades e escolas.

Para Lüdke (2005) e Frigotto (2010), da parte da escola, houve uma espécie de “isolamento”, ou seja, por diversas razões a escola foi relegada a um segundo plano nos processos de formação docente inicial. Por outro lado, a escola também “isolou-se” da sociedade, “afastou-se ou foi afastada” da universidade, gerando assim, verdadeiras lacunas entre teoria-prática, entre formação acadêmica e prática profissional. Este afastamento das instituições colaborou para o desprestígio da formação e profissão docente, assim como, da desvalorização social e profissional docente, interferindo na falta de professores para algumas áreas do conhecimento.

Os fatores que historicamente influenciaram para esta situação são variados. Por isso de acordo com Fávero (2006), é preciso reconstruir o trabalho universitário e escolar como algo em permanente construção. As escolhas por processos e dinâmicas de construção coletiva servirão para superar a fragmentação dos conhecimentos e abrirão espaço para o diálogo de saberes, que para Leff (2003) e Santos (2013) desponta como possibilidade de solução aos problemas identificados e a serem superados na relação universidade-escola.

Para Leite e Morosini (1992), um dos fatores que influenciou na carência da formação docente inicial foi à expansão e acúmulo das universidades particulares ao invés das instituições públicas, contribuindo para a mercadorização ou mercantilização da educação, que para Frigotto e Ciavatta (2003), tem sido determinante na construção do cenário atual, apesar da significativa expansão da educação pública gratuita ocorrida na última década.

Outro fator importante que tem determinado a relação universidade-escola, ainda de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), tem sido a constante “imposição” de metas e políticas de educação dos órgãos internacionais. Estes fatores têm influenciado os investimentos públicos em educação, na maioria das vezes, negligenciando a área de formação de professores, assim como, tem conduzido a universidade e a escola para o abandono do pensamento crítico. Esta perda de criticidade conduziu a relação universidade-escola à inércia e ao comodismo, criando 'zonas de conforto' e a lei do mínimo esforço.

Outro fator apontado por Lüdke (2005) o qual interfere ou fragiliza a relação-universidade escola e, conseqüentemente a formação docente, é o excesso de formação teórica em detrimento de atividades e formação prática e conhecimento da realidade escolar e educacional.

Por outro lado, Zeichner (1992) e Fávero (2006), apontam o investimento e aprimoramento da pesquisa como elemento crucial para melhorar a qualidade da formação docente e estreitar a relação universidade-escola. Neste sentido, entende-se que o diálogo institucional deva ser reforçado em busca de ações que fortaleçam a interação e intercâmbio, a

autonomia formativa e as boas práticas educativas. Só assim se garantirá que o processo de construção reflexiva da formação docente inicial e continuada não fique apenas no “slogan”, de acordo com Contreras (2012).

Neste sentido, o PIBID surge como uma possibilidade de superação da fragmentação da formação docente inicial, assim como, a fragmentação dos saberes apresentada por Raynaut (2011). Inicialmente apresentado como um Programa de formação docente inicial com o intuito de resgatar e valorizar o magistério e a profissão docente foi consolidando-se e transformado em política pública de educação, de acordo com Brasil (2007, 2013).

O PIBID aponta para um futuro promissor para a formação docente, a fim de superar a “formação bancária”, parafraseando Freire (2011), pois é preciso trabalhar para se ter uma 'cabeça bem feita e não uma cabeça cheia', de acordo com Morin (2003), levando à reforma do ensino e formação que leva a reforma do pensamento e assim vive-versa.

Será preciso de acordo com Freire (2011), descolonizar a Educação, educando para a liberdade e promovendo o diálogo de saberes e re-organizando os conhecimentos abrindo-se às “epistemologias do Sul”, de acordo com Santos (2010), fazendo, que cada lugar seja, à sua maneira o mundo, pois “é próprio da natureza de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas” (SANTOS, 2010, p. 66). Entende-se, no âmbito desta pesquisa, que seja este o âmago da situação, pois as mudanças na educação e na formação de professores, implica mudanças de postura, de pensamento na e para a ação. No entanto, apesar de serem urgentes mudanças elas são lentas e dependem de aspectos culturais, sociais, políticos e estruturais; dependem de movimentos internos (comportamentos e atitudes pessoais) e externos (políticas públicas voltadas para formação crítica, interesses de grupos dominantes e/ou de regulação), enfim mudanças em relação à forma de produzir e socializar conhecimentos, exigindo revisão constante dos métodos e processos de formação docente amparados em novas posturas epistemológicas que promovam o diálogo de saberes.

O Programa em análise apresenta-se nas políticas públicas como um 'divisor de águas' para a formação docente em nosso país. Políticas públicas de acordo com Souza, (2006) e Lourenço (2005), são entre outras coisas o que os governos fazem ou deixam de fazer nas ações de governança. No que se refere à formação de professores é um Programa historicamente aguardado e comemorado nos seus moldes, de acordo com os relatos dos atores das atividades dos grupos focais.

De acordo com Saviani (2007), entende-se que políticas públicas como o PIBID devem ser propostas para articular e socializar experiências, extrapolando os muros das

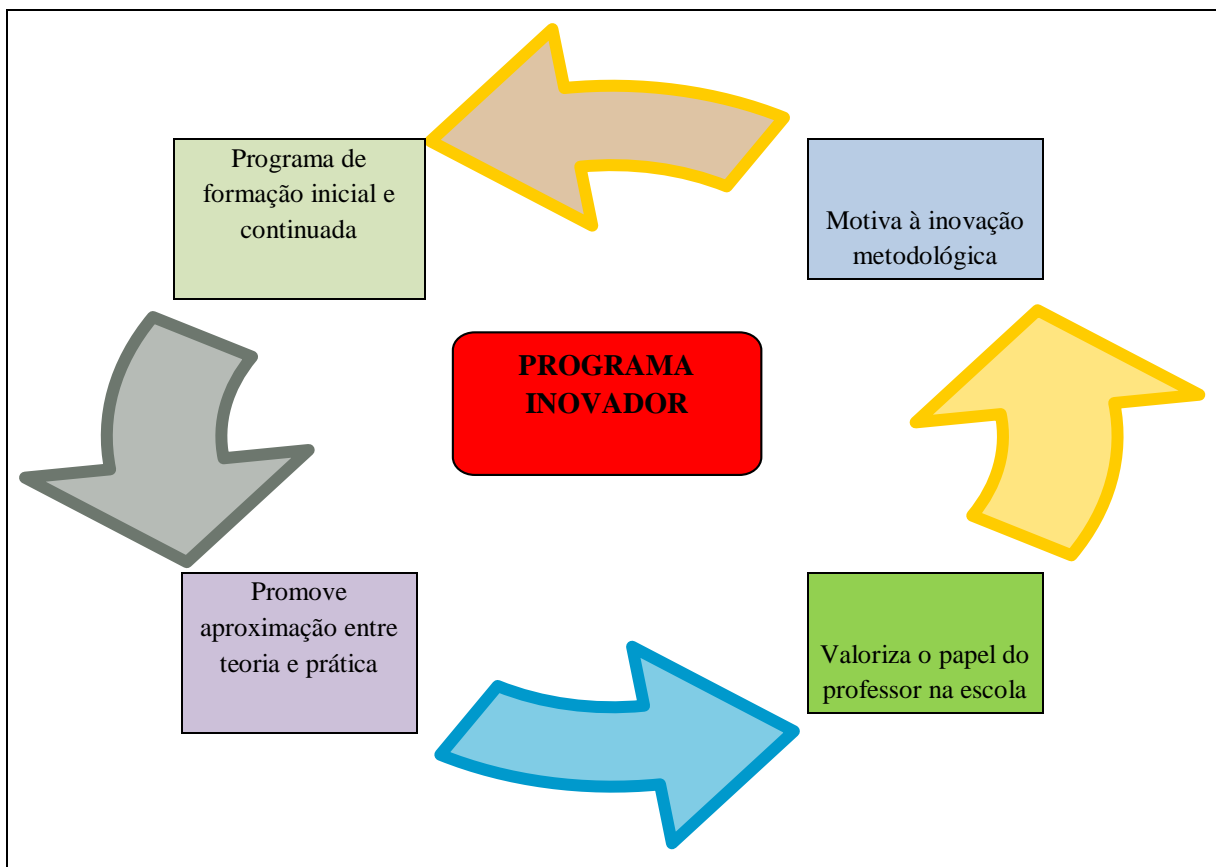
universidades e rompendo as barreiras interpostas na relação universidade-escola, sobretudo no tocante a formação docente inicial.

No que tange ao objetivo de analisar quais fatores o PIBID insere na relação universidade-escola apresentam-se a seguir os principais pontos que se destacaram das atividades dos grupos focais com os atores do Programa nos subprojetos do IFPR do Campus Palmas - PR. Conforme já relatado na análise de dados, as categorias foram determinadas dos objetivos do Programa a partir das quais, após as análises foi possível destacar categorias emergentes. As categorias emergentes, segundo Minayo (2000), são aquelas que “surgem” da análise dos objetivos traçados, sobressaem-se das falas dos atores e aparecem com insistência nas análises que permitem a apreensão/síntese dos significados por meio da associação de ideias e da captação da variedade de pensamentos.

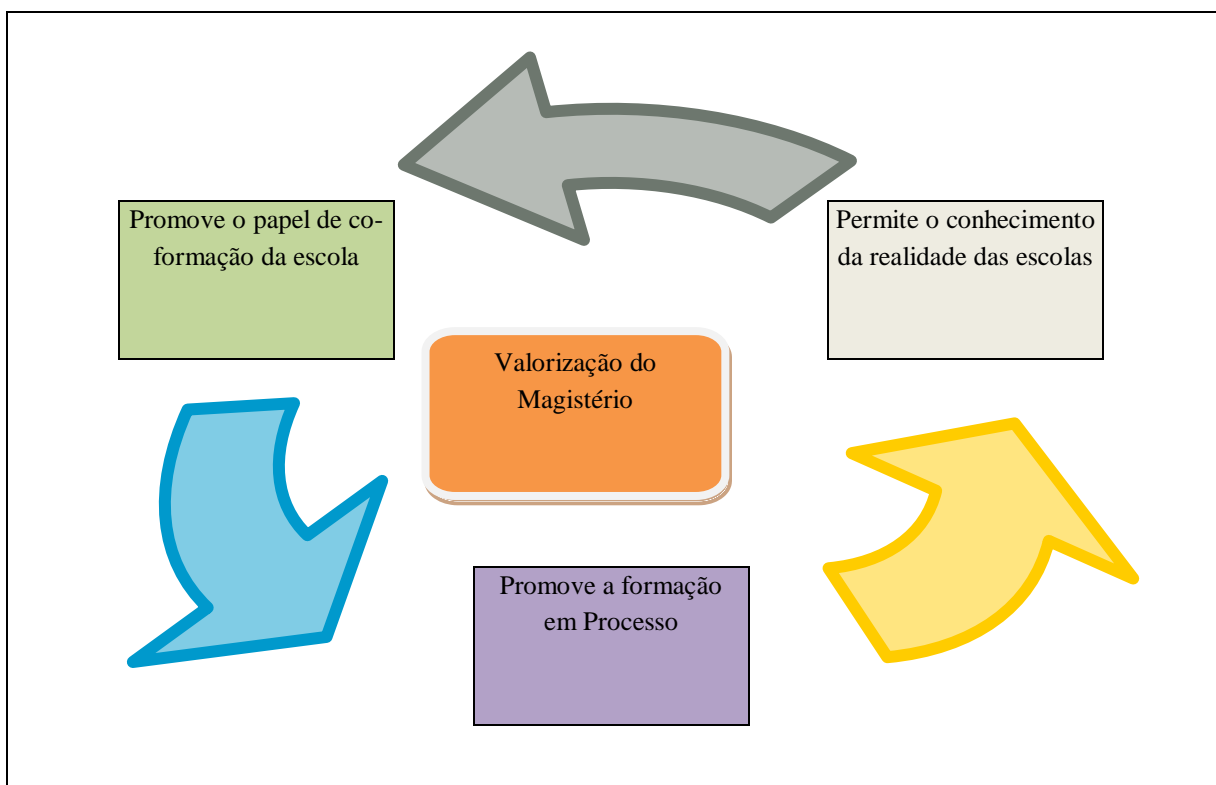


**Figura 02** - Síntese das categorias emergentes  
**Fonte:** Dados da Pesquisa

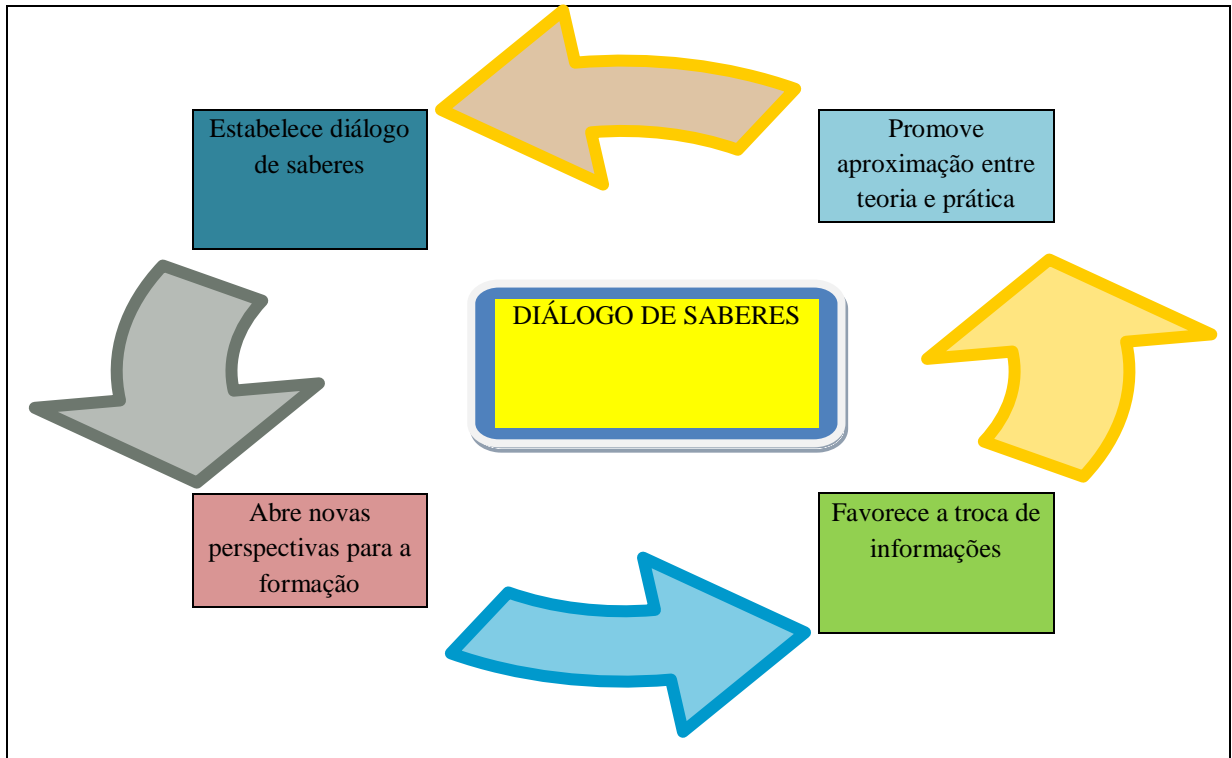
De acordo com o analisado nesta dissertação aponta-se, conforme imagem anterior, as três categorias emergentes e seus elementos de apoio.



**Figura 03** - Categoria emergente - Programa inovador  
**Fonte:** Dados da pesquisa



**Figura 04** - Categoria emergente – Valorização do Magistério  
**Fonte:** Dados da pesquisa



**Figura 05** - Categoria emergente - Diálogo de Saberes

**Fonte:** Dados da pesquisa

No exposto até este momento destacou-se os principais fatores inseridos pelo PIBID na relação universidade-escola. Conclui-se neste sentido, que o Programa, está sendo importante e tornando-se um diferencial para a formação docente das últimas décadas. No entanto, os atores apontaram alguns itens que precisam ser melhorados ou reforçados dentro do Programa para que os resultados sejam ainda mais promissores.

Indica-se a seguir alguns dos pontos que precisam ser revistos ou aprimorados. De acordo com o exposto pelos atores dos subprojetos no IFPR Campus Palmas - PR os seguintes pontos exigem atenção especial.

**Quadro 6** - Pontos a serem superados

<i>Categorias a priori</i>	Pontos a serem superados
<b>1. Incentivo à formação docente</b>	Transpareceu o sentimento da desvalorização dos professores na escola, assim como, a desorganização escolar e falta de gestão em relação ao respeito aos alunos e à comunidade escolar, bem como, a falta de reconhecimento do PIBID da parte de outros profissionais da escola; os comentários negativos e desestimulantes de professores em relação à profissão docente e o desinteresse dos alunos em relação à escola e à formação acadêmica.

<b>2. Valorização do magistério</b>	Desvalorização do Programa entre os demais professores da escola e a falta de conhecimento e divulgação mesmo dentro das escolas o que não permite o conhecimento e valorização das atividades e ações desenvolvidas, assim como, a participação de outros agentes da comunidade escolar.
<b>3. Qualidade da Formação Docente Inicial</b>	Os atores não indicaram
<b>4. Interação com a escola pública</b>	Os bolsistas apontaram que, apesar das melhorias e avanços apresentados com o PIBID, o processo de formação docente ainda esbarra em problemas pontuais, tais como: A defasagem de aprendizagem; a falta de interesse de algumas escolas; a falta de apoio ou interesse pelo PIBID na escola; falta de recursos; desrespeito dos alunos; acomodamento da escola e/ou supervisores e bolsistas; “relações forçadas” vendo os bolsistas como “substituto” ou mão-de-obra de apoio, “quebra-galhos”; receio dos bolsistas; medo de errar e aprender; dificuldades de aceitar correções no desempenho das ações planejadas; pouco conhecimento do PIBID no ambiente escolar gerando desinteresse ou rejeição, entre outros.
<b>5. Caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas</b>	Os atores não indicaram
<b>6. Papel de Co-formação da escola</b>	Os atores não indicaram

Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo que apresentaram algumas deficiências ou pontos a serem observados para a melhoria do Programa e atividades realizadas pelos subprojetos, os atores expressaram sugestões e comentários sobre o Programa. Apresentamos a seguir alguns pontos importantes.

**Quadro 7 - Sugestões e comentários**

Grupo de atores	Sugestões/comentários
Bolsistas de iniciação à Docência	<p><b>- Sugestões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular trocas entre subprojetos;</li> <li>- Incentivar a percepção entre realidade/ garra profissional;</li> <li>- Promover atividades interdisciplinares entre subprojetos;</li> <li>- Incluir outros professores (apresentar o PIBID), seja em reuniões ou conselhos de classes da escola;</li> <li>- Melhorar condições – transporte.</li> </ul> <p><b>Comentários sobre o Programa e a pesquisa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Interessante no PIBID foi à diferença entre o PIBID em si com as bolsas de iniciação científica (questão de experiência)”.</li> <li>- <b>Em relação à pesquisa realizada</b> -”Foi à primeira vez de discussões entre bolsistas de vários projetos”, “uma discussão a respeito de interdisciplinaridade”; “uma grande sugestão não só para bolsistas, mas também para demais alunos”.</li> <li>“Passar dados dos quais foram citados na reunião de hoje à noite para os diretores, coordenadores e supervisores”.</li> </ul>
Coordenadores de área	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a participação em eventos;</li> <li>- Garantir manutenção das verbas;</li> <li>- Ampliar a carga horária;</li> <li>- Limitar número de horas-vínculo empregatício dos bolsistas;</li> <li>- Disponibilizar carga horária exclusiva para supervisores.</li> </ul>



Supervisores	<b>Pontos positivos -</b> - Acrescentou na formação continuada; - Estimulou a criatividade; - Permitiu a troca de ideias (reuniões/relação universidade-escola); - Incentivou o diálogo de saberes (trocas); - Estimulou a iniciativa (proposição de atividades).
--------------	--

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao finalizar esta análise indicam-se alguns desafios para o PIBID para a sequência do Programa, os quais foram destacados como os mais desafiadores, a partir dos documentos estudados e, sobretudo, das análises das atividades dos grupos focais:

- Garantir a continuidade do Programa como proposta permanente;
- Garantir a continuidade do Programa nas IES já participantes;
- Ampliar o Programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas;
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos;
- Simplificar e agilizar a liberação de verbas;
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual);
- Oferecer apoios administrativos ao Programa;
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio;
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas;
- Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos;
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área;
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do PIBID.
- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades à escola;
- Agilizar procedimentos.

Entende-se, neste sentido, de acordo com Gatti et all (2014, p. 111), que,

Considerar esses aspectos pode levar à consolidação dos avanços já delineados com o acréscimo de algumas melhorias na gestão, de modo a garantir maior eficácia desse Programa de fomento considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica.

No contexto dos subprojetos do IFPR Campus Palmas- PR ocorre a efetivação das diretrizes do PIBID através da realização das atividades propostas pelos subprojetos e pelos fatores amplamente descritos anteriormente. Atualmente o Campus conta com 190 bolsistas de iniciação à docência em seis cursos de licenciatura e sete subprojetos; com 14 coordenadores de área e 34 professores supervisores e atende 12 escolas e colégios municipais e estaduais na cidade de Palmas - PR.

Os desafios concentram-se na expansão do Programa dentro das licenciaturas com o intuito de que o maior número possível de acadêmicos possa usufruir deste Programa de formação docente. Destaca-se ainda, a necessidade do incremento e melhoria na divulgação das atividades realizadas; maior diálogo entre os subprojetos, assim como, a realização de atividades conjuntas; incentivo à formação continuada de supervisores e coordenadores; contribuir para a aproximação e estreitamento das relações entre universidade-escola.

A universidade-escola são espaços privilegiados de/para formação docente. O desafio constitui-se em reaproximá-los, superando a dicotomia histórica, incentivando a promoção e socialização de ações didático-pedagógicas que desenvolvam as habilidades necessárias à prática docente, que promova educação de qualidade. Conclui-se com o pensamento de Mazukami, (2013, p. 23) in Gatti *et al*, (2014, p. 108), “Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida”. Assim, conclui-se que o PIBID contribui para a valorização da profissão docente, constituindo-se uma rara política que atende à formação docente inicial de professores para educação básica, sendo um Programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza as universidades-escolas, e que por suas contribuições deve ser institucionalizado e consolidado como política de estado.

No entanto, enquanto ocorre o processo de finalização desta dissertação o PIBID vem sendo amplamente discutido no âmbito nacional. Lamentavelmente o cenário para a continuidade e fortalecimento do Programa não é dos mais animadores, pois capitaneados pelo Ministro de Educação atual e com o argumento de "ajustes e adequações" devido ao momento econômico, e, sobretudo, ao momento político do país, as discussões desde dezembro de 2015 indicam cortes e reformulações arbitrárias sem a participação democrática das Instituições envolvidas. Porém, a grande movimentação popular dos agentes envolvidos com o Programa gerou "abaixos assinados", manifestações das escolas, das IES,

principalmente via movimento do FORPIBID<sup>16</sup>, como interlocutor oficial entre Programa, IES e CAPES.

No mês de fevereiro de 2016 o Movimento FORPIBID conseguiu alguns avanços nas negociações, entre elas os bolsistas de iniciação que completassem 24 (vinte e quatro meses) de Programa pudessem permanecer no PIBID e não ser cortados arbitrariamente sem a possibilidade das IES incluírem/substituírem tais bolsistas por outros. Isso representa para a maioria das Instituições de Ensino a perda de um número significativo de bolsas, principalmente de Iniciação à Docência, porém em cascata isso afeta as bolsas de coordenação de área e supervisão. No Campus Palmas isso afeta em aproximadamente 70% (setenta por cento) das bolsas de iniciação. Esta situação compromete o andamento do Programa.

Depois das negociações e acordos com CAPES e MEC havia a expectativa da manutenção do Programa nos moldes atuais. Porém novamente a publicação da PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016, estabelece o regulamento de "reformulação e readequação" dos projetos, estabelecendo prazo de menos de 30 (trinta) dias para as mudanças. No entanto, percebe-se que há desconfiguração do Programa, o qual se volta para a consecução e articulação com outros programas governamentais, desvirtuando assim, o objetivo principalmente de melhoria da formação docente inicial e continuada, voltando-se à melhoria de índices e metas na educação básica. Porém ainda são imaturas as conclusões sobre este processo, ou nova etapa do PIBID. Cabe registrar o descontento generalizado dos atores do Programa, o que leva ao medo de uma sistemática indução ao desaparecimento do Programa, travestido de "adequações e melhorias".

Assim, haverá que se estudar e produzir academicamente no futuro próximo para discorrer sobre estes desdobramentos, referendando assim as palavras de Freire (2011, p. 49), “como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”, pois sou um ser inacabado... Em construção.

---

<sup>16</sup> O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. Pretende ser uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Pela proposta em discussão, seriam membros natos do Forpibid os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação docente definiu-se como essencial nas discussões sobre os rumos e desafios da Educação no Brasil e tem sido amplamente discutida e entendida com a necessidade de mudanças no atual modelo hegemônico de formação de professores. Gradativamente nas últimas décadas observou-se significativa diminuição na busca pelos cursos de licenciaturas e pela carreira docente, chegando à falta de professores em algumas áreas do conhecimento, por exemplo, física, matemática, química, entre outras.

Estas constatações exigiram e motivaram os governantes e agências promotoras da formação docente a buscar e promover políticas públicas de educação que incentivem e resgatem o apreço e autoestima pela profissão docente, tornando mais atrativo e compensador o trabalho dentro dos ambientes universitários e escolares. Salienta-se que é nas escolas públicas que se observa a maior carência de professores, interferindo direta e significativamente na qualidade de ensino/aprendizagem promovida nos ambientes escolares.

Este cenário de falta de professores dá-se, entre outros motivos, pela desvalorização social e profissional da carreira docente; pelo acúmulo e sobrecarga de tarefas e responsabilidades aos professores; ao sucateamento de muitos ambientes escolares; deficitária formação inicial e continuada; pouca atratividade financeira e falta de apoio orçamentário e material; jornadas duplas ou até triplas de professores lecionando em mais de uma escola ou em várias no mesmo dia ou semana, tornando o professor um verdadeiro “malabarista”.

Soma-se a isso a formação deficitária de muitas universidades, atingidas nas últimas décadas pela privatização e mercantilização da educação, conforme apontado por Frigotto e Ciavatta (2003), assim como, o controle e metas estipulado e estimulado pelos órgãos internacionais (ONU, Banco Mundial), bem como a fragilização dos sistemas de ensino, onde as metas e ações nem sempre são articuladas e pensadas a médio ou longo prazo, ficando a mercê de interesses ou medidas imediatistas e constantemente substituídas não havendo continuidade nos programas de formação inicial e continuada.

Por outro lado Lüdke (2005), aponta a fragmentação dos currículos (nas escolas e universidades) como fator incisivo para a fragilidade da formação acadêmica e profissional dos futuros professores, que normalmente está pautada pelo excesso de foco teórico deixando de lado a observação e participação no cotidiano real da escola, ou ainda o caminho inverso, priorizando-se a prática e fragilizando a sustentação teórica como fundamento de formação de

professores. A busca por mudanças paradigmáticas na formação docente interpela instituições de formação e escolas a reunirem-se para conjuntamente re-pensar a formação docente. Porém esta não é tarefa fácil, pois historicamente ambas as instituições vivem dicotomicamente separadas, afastadas e por vezes contraditórias. Aponta-se para necessidade de diálogo de saberes e novas posturas entre as mesmas, a fim de avistar novos horizontes para a carreira docente.

Nesta perspectiva surgiu em 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID com o intuito de resgatar e incentivar a formação docente inicial e dar novos rumos e horizontes à formação docente em nosso país. Desde o início o Programa teve boa aceitação entre as universidades e escolas pelo seu modelo inovador como Programa destinado à formação de professores. O aporte financeiro para coordenadores de área (professores das universidades), supervisores (professores das escolas públicas) e bolsistas de iniciação à docência (acadêmicos de cursos de licenciaturas) tornou-se um diferencial, pois até aquele momento os programas de formação docente não eram contemplados com este tipo de apoio e financiamento, ficando na maioria das vezes no trabalho “voluntário”.

O PIBID foi transformado em política pública de educação em 2013. Este passo foi importante na definição das diretrizes e expansão do Programa no país, atingindo em 2014 aproximadamente 93.400 bolsistas em todo território nacional com a participação e parceria entre universidades e escolas da rede pública de ensino, principalmente as voltadas para o ensino básico nível fundamental e médio.

No âmbito desta pesquisa observou-se a importância do Programa para a formação docente inicial e, a partir do objetivo traçado para este estudo - Analisar a relação universidade-escola a partir dos fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial no contexto dos subprojetos do Programa no IFPR, Campus Palmas - PR realizou-se o percurso metodológico já descrito com abordagem de levantamento de dados por meio de análise documental (documentos oficiais) baseados nos conceitos de Bardin (2009) e com atividades de Grupos Focais, (GATTI, 2012) com os atores do Programa no Campus Palmas - PR.

Para analisar os fatores que interferem neste processo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar fatores inseridos pelo PIBID na relação Universidade-Escola;
- b) Identificar e analisar diretrizes orientadoras do PIBID para formação docente inicial;
- c) Verificar no contexto dos subprojetos do IFPR Campus Palmas- PR como ocorre a efetivação das diretrizes do PIBID.

Neste estudo identificaram-se os fatores inseridos pelo Programa na relação universidade-escola atingindo o primeiro objetivo específico. Definiram-se as categorias *a priori* (já descritas) a partir dos objetivos do Programa. A partir da análise dos dados abordados constatou-se que o PIBID insere como fatores determinantes três grandes categorias: Programa inovador; Valorização do Magistério; Diálogo de Saberes.

A categoria emergente **Programa inovador** dá-se principalmente porque é um Programa de formação inicial e continuada; que promove a aproximação entre teoria-prática; valoriza o papel do professor na escola e; motiva à inovação metodológica. Neste sentido observou-se que o “modelo- formato” do Programa é atrativo, pois coloca no mesmo nível de responsabilidade e trabalho coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação, permitindo no salvaguardo das diferenças a interação e trocas tornando-se mutuamente co-formadores.

Entende-se, neste sentido, que apenas a aproximação entre teoria e prática não é suficiente para que ocorram mudanças significativas no processo de formação docente, porém é de consenso que a aproximação é um passo fundamental para promover o diálogo entre os saberes e assim poder intervir no real do cotidiano escolar, assim como, dos ambientes universitários. Sabe-se que esta será uma tarefa árdua, no entanto é preciso confrontá-la com atitude de abertura e soma de esforços para que ambas, universidade-escola, tornem-se equitativamente co-formadoras.

Observou-se ainda, que com o advento das últimas comunicações da CAPES/MEC estão sendo previstas mudanças no modelo de ação/atuação do PIBID, considerado inovador e adequado para a revitalização da formação docente inicial e continuada. No entanto, a partir de avaliação *a priori*, ainda sem todos os elementos necessários de análise, compreende-se que haverá cortes e ajustes, com a justificativa de readequações e reajustes, como possível mascaramento ou atenuação para as possibilidades reais de que o Programa deixe de existir, pelo menos com seu formato atual segundo os dados levantados e analisados nesta pesquisa de mestrado. Entende-se que se este fato pode mais uma vez frustrar as de revitalização dos cursos de licenciaturas. Será preciso aguardar os desdobramentos, porém confirma-se o historicamente observado, ou seja, em tempos de crise (econômica), a área da educação é sempre uma das primeiras a perder recursos e sofrer cortes.

Nesta perspectiva uma das críticas ao PIBID é o fator "econômico" do Programa, pois muitos bolsistas participam apenas pelo apoio financeiro. Nesta pesquisa observou-se que o fator econômico é importante para a permanência dos bolsistas de iniciação, pois lhes permite a dedicação por mais tempo à formação docente inicial, tendo mais disponibilidade

para as atividades acadêmicas e formativas. Apesar de acreditar que o fator financeiro não deva ser a principal motivação para participar do Programa observou-se que inside na manutenção e permanência dos bolsistas nos cursos de licenciaturas. Portanto, esses valores não podem ser vistos apenas como "auxílios", mas como investimentos. Historicamente a Educação é deixada de lado ou menosprezada quando se trata de investimentos financeiros, assim como é importante e necessário outros tipos de bolsas, como a de iniciação científica, entende-se que o aporte financeiro seja necessário, ainda mais em realidades sociais que as IES atendem acadêmicos trabalhadores, os quais na maioria das vezes são obrigados a fazer três turnos diários, dividiindo-se entre o trabalho (para sobrevivência) e estudos (sonho e oportunidade) para melhorar de desenvolvimento pessoal e social.

A categoria **Valorização do Magistério** destacou-se principalmente porque promove o papel de co-formação da escola; permite o conhecimento da realidade das escolas; promove a formação em processo. Entende-se que nesta perspectiva o PIBID estabelece relações sólidas entre universidade-escola aproximando e resgatando o papel de ambas na formação docente, principalmente porque cria um círculo virtuoso, pois escola e universidade formam juntas os futuros professores que se tornaram agentes de mudanças nestes ambientes, promovendo maior interação e responsabilidade sentido-se co-partícipes da formação inicial e abrindo espaço para reaproximar-se das universidades e em muitos casos voltar à formação continuada, principalmente via cursos de especialização *Stricto e Lato Sensu*.

Observou-se ao longo da pesquisa que o Programa tem fortalecido o resgate da auto-estima nos professores e futuros professores que participam do PIBID. É certo que isso não é suficiente, porém são manifestações de mudanças e de novas perspectivas para a formação docente inicial e continuada.

Por outro lado, seria ingenuidade observar apenas os aspectos positivos do Programa. Conforme apontou-se na seção anterior o Programa tem problemas e precisa ainda fortalecer-se e superá-los. No entanto, os mesmos fazem parte do roll de dificuldades historicamente elencadas, entre elas pode-se destacar: a) externos ao Programa: desvalorização social e profissional da profissão docente; o tratamento do professor como um "vacionado" para a função e não como um profissional competente e merecedor de valorização; descompasso e mal investimento financeiro em programas e políticas públicas eficientes; b) internos ao Programa: falta de comprometimento de supervisores como co-formadores dos futuros professores; número limitado de participantes; dificuldades de acesso às escolas; perda de bolsistas de iniciação para Processos de Seleção Simplificados (PSS), os quais configuram-se como "programas de mão-de-obra barata".

No entanto, destaca-se com convicção que no âmbito do público desta pesquisa observou-se comprometimento exemplar na aplicação das ações do Programa nos diversos subprojetos, o que nos leva a concluir que neste sentido o PIBID é gerador de mudanças e atitudes na formação docente inicial e continuada, sem esquecer que mesmo localmente tem-se muitos desafios a seres superados.

A terceira categoria emergente foi **diálogo de saberes**. Observou-se que o Programa estabelece o diálogo de saberes entre os atores e as instituições; abre novas perspectivas para a formação docente; promove aproximação entre teoria-prática e, sobretudo, favorece a troca de informações. Nas análises realizadas estes fatores apresentaram-se de forma contínua e repetitiva nas falas dos atores, reforçando assim, a certeza de sua importância na relação universidade-escola, a partir da interação, troca de informações e do diálogo de saberes.

Sabe-se que ainda é preciso avançar. No entanto percebe-se que o Programa tem contribuído para que universidade-escola (coordenadores, supervisores, bolsistas de iniciação, assim como, participação dos diretores e outras funções de ambas as instituições) debruce-se em ações conjuntas e programadas para fazer frente aos desafios da formação docente inicial e continuada. Observou-se, neste sentido que o estreitamento das relações entre universidade-escola devem ser aprimorados e consolidados, entendendo que a construção coletiva é o caminho necessário para que o PIBID torne-se intervenção no real no cotidiano universitário-escolar.

Em relação ao segundo objetivo específico: b) Identificar e analisar diretrizes orientadoras do PIBID para formação docente inicial; fez-se a análise documental e identificou-se nos documentos oficiais e avaliativos que o Programa tem sido um diferencial para a formação de professores, que tem por intuito incentivar e resgatar o valor social e profissional da carreira docente, apresentando-se como Programa inovador na formação docente. No entanto, observou-se que o PIBID não atinge o número total de acadêmicos dos cursos de licenciatura, havendo necessidade de expansão do número de participantes, democratizando e oportunizando a participação de todos.

Para o terceiro objetivo específico: c) Verificar no contexto dos subprojetos do IFPR Campus Palmas - PR como ocorre à efetivação das diretrizes do PIBID, levantou-se através dos grupos focais que as ações desenvolvidas contribuíram para a efetivação do PIBID como política pública de educação e os resultados apresentam-se em diversos aspectos. Os principais são: O Programa contribuiu para a permanência nos cursos de graduação evitando a evasão nos anos finais e a escolha da carreira docente; tem aproximado as relações entre universidade-escola por meio da troca de informações entre os atores; tem aproximado os



supervisores da universidade resgatando o papel de co-formadores; tem aumentado o número de escolas que solicitam que o PIBID desenvolva atividades em seus espaços escolares incluindo seus professores como supervisores.

Constatou-se então com esta pesquisa que o PIBID é um Programa de formação de professores que precisa ser mantido, aperfeiçoado e expandido para números maiores de participantes. Pelo seu modelo era um Programa esperado para a área de formação docente para superar e melhorar os níveis e a qualidade da Educação em nosso país, podendo assim resgatar o valor social e profissional dos professores e superar a falta de profissionais para as áreas do conhecimento que já apresentam defasagem.

Porém não se pode terminar esta dissertação sem deixar expresso o sentimento de preocupação frente ao cenário para futuro do PIBID. Apesar de todos os aspectos positivos e contribuições que foram apresentados nesta dissertação, a partir dos documentos e das análises é indubitável a importância e os aspectos positivos amplamente descritos nesta dissertação, porém nos últimos meses as atitudes do novo Ministro de Educação frente ao Programa tem sido preocupantes, pois no momento em que são escritas estas palavras há sérios indícios nos discursos dos governantes de que haverá cortes substantivos nos números de bolsas e investimentos. Esta perspectiva é lamentável para um Programa que deu certo e estava dando resultados positivos, como os aqui apresentados, no entanto, devido à “crise” que assola o país, há indicativos que os cortes cheguem a 50 % dos valores até agora investidos. Isto é algo preocupante, pois não apenas não serão aumentados ou mantidos os valores, mas serão cortados pela metade, e ainda se especula que haverá readequação do Programa. Ao que tudo indica voltar-se-á não a formação de professores para os cursos de licenciaturas, mas à consecução e melhoria de índices como a “provinha Brasil”, preparação para o ENEM, áreas deficitárias como matemática e língua portuguesa. Assim, efetivando-se essas especulações, será um duro golpe para este inovador Programa de formação de professores.

Neste momento estão ocorrendo diversos movimentos e manifestação em defesa e permanência do PIBID e, inclusive da expansão do Programa. Estes movimentos têm gerado tensões no relacionamento com os órgãos promotores, ministérios e grupos envolvidos. Espera-se neste sentido, que prevaleça o bom senso e que os bons resultados do Programa sejam os maiores motivos para a manutenção.

Por fim, cabe ponderar que se tem nesta temática amplo campo de pesquisa e investigação podendo ser aprofundados dados aqui elencados dando a possibilidade de “recortes”, pois a formação de professores foi e sempre será temática essencial para as

discussões acadêmicas e profissionais. É preciso aprofundamento no assunto para encontrar e apontar novos caminhos para a formação docente. Neste sentido, a relação universidade-escola apresenta-se como campo fértil para construção coletiva e participativa exigindo das instituições o repensar sobre o seu “fazer” pedagógico e formativo. A formação de professores precisa tomar centralidade nas políticas governamentais para se alcançar as metas para uma educação de qualidade. Entende-se que o PIBID pode ser um interlocutor no diálogo de saberes entre os envolvidos neste processo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARBOSA, M. V. & DANTAS, F. B. A. (orgs). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid**. 1ª ed. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 11/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional Pisa 2012**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Acessado em: 18/04/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Nº 11.769 de 10 de agosto de 2008**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)/acessado 12/04/2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2009**.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2011**.

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação - Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas, Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil- O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo, Cortez, 1987.

BRANDT, et al. **Políticas públicas de formação de professores**: A construção de saberes docentes na formação inicial no conteúdo PIBID/UEPG (p 33-52). In. **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. (orgs. Dulcyene Maria Ribeiro... [et al]. – Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID). Disponível em: [http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/Livros\\_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana\\_oPIBIDemfoco\\_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf](http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf)/acessado01/04/2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.** Rev. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/> Acessado 10/08/2014.

CHARLE. Chistophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades.** São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Rev. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28/acessado 14/01/2015, 10:30h](http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28/acessado%2014/01/2015,10:30h).

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1973, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 38. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI. Bernardete et all. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IFPR. **Material de Divulgação.** Disponível em: [https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=fotos+campus+palmas+pr/acessado20/03/2016](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=fotos+campus+palmas+pr/acessado20/03/2016)

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_, Enrique. *Pensar a complexidade ambiental*. In: LEFF, Enrique. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Enrique. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In: PHILLIP JÚNIOR, A. et al (ed.) Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Sigmus, 2010, p.19-51.

LEITE, D.& MOROSINI, M. **Universidade no Brasil. A ideia e a Prática**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/450/455>/acessado 15/01/2015.

LOURENÇO, Marcus Santos. **Políticas Públicas e desenvolvimento**. In Silva, Christian, L. D; Medes. Reflexões sobre desenvolvimento sustentável: rentes e interações sobre a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜDKE, M. **Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_, M. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MICHAELIS. **Dicionário virtual**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>/acessado 15/07/2014, 18 horas.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010a.

\_\_\_\_\_, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos - textos sobre o marxismo**. Trad. Maria Lucia Rodrigues, Salma Tannus. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2010b.

\_\_\_\_\_, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2011a.

\_\_\_\_\_, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2011b.

\_\_\_\_\_, Edgar. **Os desafios da complexidade**. In A Religação dos Saberes. O desafio do século XXI (org. Edgar Morin), p.559-67. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª. Edição, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAYNAUT, Claude. **INTERDISCIPLINARIDADE**; mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção de conhecimentos. (In) JR, Arlindo Philippi; NETO, Antônio J. Silva. **INTERDISCIPLINARIDADE EM CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**. Barueri, SP: Manole, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeira aproximações**, Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_, **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

\_\_\_\_\_, **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Campinas. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação - Do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 35 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista Estud. av. vol.2 n.2 São Paulo May/Aug. 1988, p. 46-71. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/) acessado 06/08/2014.

\_\_\_\_\_, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_, Boaventura. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico**, Manuel Tavares conversa com Boaventura de SANTOS, 2007: disponível em: [http://www.boaventuradeSANTOSsantos.pt/media/pdfs/Em\\_torno\\_de\\_um\\_novo\\_paradigma.PDF/acessado03/07/2014](http://www.boaventuradeSANTOSsantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF/acessado03/07/2014).

\_\_\_\_\_, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_, Boaventura, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_, Boaventura. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Rev. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão de professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, C.M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 105-134 (Coleção Leituras no Brasil).

## **APÊNDICES**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Caro (a) Coordenador (a), Supervisor (a), Bolsista,**

O projeto de dissertação de mestrado “**UNIVERSIDADE/ESCOLA: O PIBIB no contexto do Curso de Letras do IFPR - Palmas - PR**”, a ser realizado por Roberto Carlos **Bianchi**, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlize **Rubin** Oliveira é desenvolvido no Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Desenvolvimento Regional da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco - PR, na Linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional e se insere num projeto de pesquisa “Educação Superior no Sudoeste do Paraná: desafios, perspectivas e possibilidades para o Desenvolvimento Regional”, que tem como objetivo, compreender os desafios, perspectivas e possibilidades da Educação Superior para o Desenvolvimento Regional.

Estou solicitando apoio e autorização para coleta de dados a partir do formulário estruturado (fechado) voltado para este estudo conforme os termos que seguem do direito de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter das informações relacionadas à privacidade;
4. Procurar esclarecimentos com o proponente da pesquisa ou com autoridade legal ou acadêmica em caso de dúvidas ou de notificação em caso de acontecimentos não previstos;
5. Não permitir - a menos que expressamente autorizado de outra forma - que eventuais resultados da pesquisa aqui tratada sejam publicados sem seu conhecimento ou autorização, exceto no âmbito dos registros acadêmicos do projeto de dissertação do presente termo.

Agradecendo a atenção e acolhida, coloco-me ao seu dispor para esclarecimentos que se façam necessários, solicitando que, se estiver de acordo com o aqui exposto, assine este Termo.

Grato,

Roberto Carlos Bianchi

Mestrando do PPGDR - UTFPR e Prof. do IFPR - Câmpus Palmas- PR.

Eu, \_\_\_\_\_ ( )  
coordenador, ( ) supervisor, ( ) bolsista, do Subprojeto Letras - ( ) Português ( ) Inglês do IFPR - Câmpus Palmas - PR, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.