



## **QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL**

Maria Estela Dal Pai Franco<sup>1</sup> UFRGS  
Luciane Spanhol Bordignon<sup>2</sup> - UFRGS/UPF  
Egeslaine de Nez<sup>3</sup> - UFRGS/ UNEMAT

**Resumo:** A formação de professores é temática recorrente nas produções e debates acadêmicos. Na busca pela qualidade na formação, novos encaminhamentos foram construídos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), nos últimos anos. Nesse entorno o Ministério da Educação, em 2009, criou um programa de concessão de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para alunos de cursos de licenciatura, que estagiam em escolas públicas e nelas visam o magistério, assim como, bolsas para coordenadores do programa. Na perspectiva da introdução do PIBID, o trabalho objetiva identificar a percepção desses alunos e seus coordenadores sobre modificações na vida acadêmica e pessoal de estudantes de licenciatura e sua opinião sobre as relações Universidade e Educação Básica. A metodologia contempla produções sobre a temática e a aplicação de questionários à acadêmicos e coordenadores de duas IES comunitárias e uma pública. Conclui que a formação docente passa pela questão do conhecimento e suas práticas e exprime distintas estratégias de inserção na Educação Básica, e a função social da Universidade passa por políticas humanizadoras e emancipatórias com distintos programas estratégicos.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Formação de Professores, Docência, Qualidade.

### **INTRODUÇÃO**

É inegável a crucialidade da formação docente para que haja uma melhoria efetiva na educação brasileira, em todos os seus níveis. Os desempenhos recentes em testes nacionais e internacionais, pelos alunos de distintos níveis de ensino, amplamente divulgados pela imprensa e comentados muito além dos muros acadêmicos, em análises que adentram o mundo jornalístico, acrescentam elementos ao elenco de argumentos que urgem por maior qualidade no ensino. A importância da qualidade educacional está no cerne das condições para que o país se torne mais justo em suas ofertas educacionais, profissionais e de acesso aos bens e serviços, mormente os da educação.

Não surpreende, sob tais perspectivas, que a formação docente seja temática recorrente na Educação. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes

---

<sup>1</sup> Professora Titular, DC Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

e na literatura da área, provocando debates que são encaminhadores de propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes.

Aos desafios colocados para elevar a qualidade na formação de professores, novas respostas foram sendo construídas pelas Instituições de Ensino Superior e suas unidades num movimento de criação de um fértil debate ao longo dos anos. Uma das respostas dadas pelo Ministério da Educação com intuito de atender ao movimento foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009.

Esse estudo objetiva identificar (a) modificações percebidas pelos estudantes e seus coordenadores na vida acadêmica e pessoal dos estudantes de licenciaturas a partir da sua inserção no PIBID e (b) a opinião dos alunos sobre a relação da Universidade e Educação Básica a partir da introdução no PIBID.

A metodologia utilizada fez uso de questionários semi-estruturados, com respostas abertas, cujos itens foram analisados quanto à adequação de conteúdo e clareza de expressão, sendo para este fim revistos por dois juízes. Os questionários destinaram-se aos acadêmicos e coordenadores do PIBID, de três instituições intencionalmente escolhidas, que introduziram o mesmo, ou seja, duas universidades comunitárias (de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul) e uma universidade pública do Estado do Rio Grande do Sul, todos vinculados ao PIBID. Após uma retrospectiva do programa em apreço, na qual são trazidos os objetivos e seus desdobramentos, as características e as estruturas de gestão envolvidas, considerando a fundamental participação no plano das IES, são trazidos distintos pensamentos sobre a universidade e seu compromisso na formação docente. Este ponto fornece um corpo teórico do qual é delineada a embocadura teórico-analítica do trabalho.

Assim, considerando a formação de professores um processo que se consolida na prática, com a *reflexão na e sobre a ação* (SCHÖN, 1992), crê-se que é também responsabilidade da universidade, alargar o objeto de reflexão, para transpor os limites, bem como para analisar as contradições existentes no cotidiano escolar. É a capacidade de se inserir no seu tempo.

## **1 BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO UM PROGRAMA INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO**

A Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, dispõem sobre o PIBID, que tem como objetivo conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos

presenciais de licenciatura, que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, e que, quando formados, possam exercer o magistério na rede pública; e bolsas para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa e demais despesas a ele vinculadas (BRASIL, 2011).

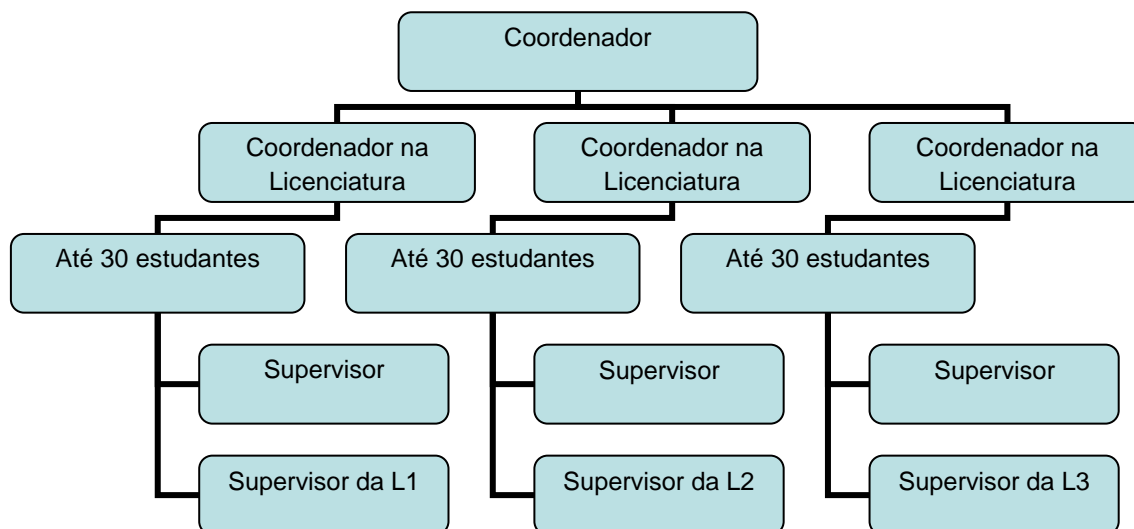
Isso proporciona a possibilidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a Educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica.

Os desdobramentos dos objetivos do PIBID contemplam:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2011, p. 01).

As bolsas podem ser divididas em até cinco modalidades para estudo e pesquisa adequadas as seguintes condições: coordenação institucional (permitida a concessão de uma bolsa por projeto); coordenação de área (permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto); coordenação de área de gestão de processos educacionais (concedida a uma bolsa por projeto institucional para o coordenador de área de gestão de processos educacionais); supervisão (permitida a concessão de uma bolsa para supervisor para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor); e iniciação à docência (para estudantes da licenciatura) (CAPES, 2011).

No organograma abaixo se pode verificar de que forma se constitui a organização da coordenação do Programa na instituição, bem como a disposição de cada papel dos coordenadores das licenciaturas no processo como um todo.

**Figura 1** – Organograma do PIBID

**Fonte:** Adaptado de CAPES (2011).

O Programa tem como intenção unir as secretarias de educação e as universidades, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. As propostas do PIBID sinalizam para o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica com maior carência de professores com formação específica, sendo elas: Ciência e Matemática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, bem como Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio (CAPES, 2011).

As propostas de projetos para o PIBID podem ser apresentadas pelas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que possuam cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2011). As chamadas acontecem em fluxo contínuo, sendo que a última aconteceu em janeiro de 2011.

Resumindo, pode-se afirmar que:

- o PIBID se constitui num marco regulatório com forte característica de ação estratégica criado para enfrentar a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas, especificamente nas que apresentam desempenho aquém do esperado;
- o PIBID carrega uma marcante característica articuladora entre os envolvidos na questão da qualidade da educação, ou seja, as secretarias de educação e as universidades;

- os princípios que regem o PIBID, são o fortalecimento da escola pública e a crença de que os problemas da qualidade da educação não podem ser resolvidos isoladamente, mas só sob a égide da cooperação;
- e a crença na capacidade das políticas públicas podem se constituir em forças estratégicas ao encetarem ações indutoras no enfrentamento de problemas e questões educacionais.

## 2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias, que segundo Santos e Meneses “é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. (2010, p.15). Santos e Meneses salientam ainda que não há conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

A Universidade se configura como uma instituição permeada por relações sociais e é o lugar de produção de conhecimento, e isto se efetiva por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Nóvoa (2011, p. 2) afirma que “a função maior na Universidade é proporcionar às pessoas os instrumentos da cultura e do pensamento”. Como instituição eminentemente social, a Universidade deve ser comprometida com a difusão dos conhecimentos, seus avanços e com a ampliação da cidadania.

Segundo Franco “a universidade como instituição do conhecimento por excelência, cuja natureza é marcada pelo duplo papel de formação das novas gerações e produção do conhecimento é *habitat* propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa científica” (2009, p. 92). Não surpreende que tal tipo de instituição seja marcada por contradições e embates, até porque o conhecimento é criado nas mais distintas áreas e campos disciplinares, cujos estatutos epistemológicos são distanciados e difíceis de articulação.

É o embate do mestre e cientista estudado por Bazzo (2007), da ciência básica e aplicada, ou ainda do conhecimento específico, e do conhecimento profissional-docente. É também o embate da dissociação entre o fazer e o objetivo visado, o prazer e a autonomia de ensinar e a perda da criatividade pela precarização que vigora especialmente pela perda do controle sobre o próprio trabalho (MANCEBO e FRANCO, 2003). Neste contexto de embates complexos é que assume significado a importância ressaltada por Schön (1992) de que o

professor reflexivo deva estar em permanente diálogo com a realidade. Este diálogo é que induz ao agir criativo, que combina a técnica, a arte e a ciência no entorno do compromisso profissional.

Nestes embates, formar professores torna-se um compromisso com o conhecimento e com a sociedade, no sentido de abrir caminhos para as futuras gerações. Assim, em dependência do caminho seguido, formar professores pode significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também traz subjacente a possibilidade de se repetir o que aí está, ou pior, entrar em sendas que acabam em becos sem saída. Frente a estas possibilidades, e às mudanças vertiginosas pelas quais passa a contemporaneidade, as reflexões sobre formação de professores merecem cada vez mais atenção e cuidado (KRAHE, 2007).

A formação de professores caracteriza-se pela construção da identidade profissional. Nóvoa (2009, p. 21) reitera a importância dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática<sup>4</sup>, “ [...] que reforçam um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção”.

Quanto às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa (2009) também destaca a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas. Busca, assim, a valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Um dos grandes desafios para as universidades está na formação de educadores para o nível de educação básica. Nesta perspectiva, buscou-se, neste estudo, conhecer o PIBID e captar o “olhar” discente e dos coordenadores sobre o mesmo.

### **3 O OLHAR DOS DISCENTE E DOS COORDENADORES SOBRE O PIBID**

Tendo como referência as questões que nortearam este trabalho, isto é, as modificações percebidas pelos estudantes e seus coordenadores na vida acadêmica e pessoal dos estudantes de licenciaturas a partir da sua inserção no PIBID e as suas opiniões sobre a

---

<sup>4</sup> Hutchings e Huber (*apud* Nóvoa, 2009) indicam a importância de reforçar as comunidades de prática, como sendo um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação. Nesse local se discute ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

relação da Universidade e Educação Básica, a partir de sua introdução no PIBID, foi aplicado o questionário com dez questões que buscaram apreender o a percepção/opinião dos participantes do Programa.

Os questionários foram aplicados aos acadêmicos e aos coordenadores vinculados ao PIBID, das duas universidades comunitárias, uma Catarinense (SC) e outra do Rio Grande do Sul (RS), bem como da universidade pública no Rio Grande do Sul. Responderam ao questionário na primeira instituição seis acadêmicos, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. A idade dos participantes variou de vinte a trinta e quatro, a maior parte deles está no Programa PIBID há um ano. Salienta-se que essa Universidade, implantou o PIBID a partir do segundo semestre de 2010. Neste sentido, realizou-se o tratamento dos dados apurados com relação às considerações apresentadas pelos respondentes. Na segunda instituição comunitária, responderam ao questionário seis acadêmicos, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade varia de vinte a trinta e nove anos, a maior parte dos bolsistas está n o Programa PIBID há um ano e meio.

Na terceira instituição, foram cinco alunos respondentes, sendo que se distribuíram em um do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Quanto à distribuição da idade destaca-se um público bastante jovem entre dezenove e vinte e três anos o mais velho dos entrevistados. Vale ressaltar que o questionário foi encaminhado por e-mail a todos os participantes do programa, por duas vezes, uma no mês de outubro de 2011 e a outra no início das atividades de 2012, mas apenas essa quantidade retornou dentro do prazo solicitado. Essa instituição está cadastrada no programa PIBID desde a sua primeira edição no ano de 2008.

Em relação aos coordenadores do Programa nas duas universidades comunitárias, dois questionários retornaram, um de cada instituição, cujos respondentes são ambos do sexo feminino, com idades entre trinta e nove e cinquenta e dois anos. Na universidade pública do Rio Grande do Sul, obteve-se respostas de dez coordenadores do PIBID, sete do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade variou entre quarenta e um a cinquenta e oito anos para as mulheres e quarenta a cinquenta e um anos para os homens, destaca-se que os respondentes masculinos são bem mais jovens do que os femininos, que tem uma média de idade acima de cinquenta anos, atingindo o teto de cinquenta e oito anos.

Destaca-se ainda que foram adotados os mesmos encaminhamentos distributivos aos acadêmicos e coordenadores: o questionário foi enviado por email, em dois momentos para todos os contatos cadastrados no programa e aguardado resposta até o final do mês de fevereiro de 2012.

Quanto aos cursos de vínculo dos respondentes cabe mencionar que na universidade comunitária de Santa Catarina os cursos representados foram o de Pedagogia e o de Matemática. Na universidade comunitária do RS o curso foi o de Pedagogia. Na universidade pública no Rio Grande do Sul, os cursos representados foram Matemática, Física, Teatro e História.

Com relação ao objetivo de identificar as percepções de alunos e de coordenadores sobre as modificações significativas na vida acadêmica e pessoal dos alunos com a sua inserção no PIBID, a tabela um é expressiva das respostas enunciadas por ambos os segmentos.

No que diz respeito aos discentes, nota-se que uma análise de convergências temáticas das respostas enunciadas permite identificar três categorias que, se não exclusivas ao menos encontram justificativa de inclusão no contexto em que se expressam. É pertinente registrar que duas das categorias são expressivas de conhecimento. A primeira ligada à prática docente e a segunda à formação profissional.

A categoria Conhecimento e Prática Docente envolve a experiência em sala de aula, com nítida predominância das indicações dos discentes e dos coordenadores como modificações mais significativas nos alunos ligados ao PIBID, com a introdução do programa. A categoria é acrescida do enunciado do conhecimento da realidade diária da escola especialmente de seus dilemas e desafios, destacando-se a interdisciplinaridade, ambos entendidos como modificações derivadas do programa. Os coordenadores acrescentam uma importante modificação que diz respeito ao conhecimento na relação teoria e prática. Tal colocação não surpreende na medida em que se tem presente que a relação entre os conhecimentos teóricos e o uso que deles se faz é uma aprendizagem contínua de vida, que está sempre por se fazer, pois os novos conhecimentos que surgem e as suas condições aplicativas exigem permanente avaliação e tomada de decisão.



**Tabela 1** – Modificações na vida acadêmica e pessoal a partir do PIBID  
– olhar dos discentes e dos coordenadores

Respostas Enunciadas	Número de Indicações <sup>5</sup> Discentes (RD)	Número de Indicações Coordenadores (RC)
<b>Categoria Conhecimento e Prática Docente</b>	$\Sigma 09$ (43%)	$\Sigma 10$ (83%)
• Experiência em sala de aula	06	08
• Conhecimento da realidade diária da escola (dilemas e desafios, destacando-se a interdisciplinaridade)	03	-
• Relação teoria e prática	-	02
<b>Categoria Conhecimento e Formação profissional</b>	$\Sigma 05$ (23% )	
• Aperfeiçoamento e formação docente	03	-
• Crescimento intelectual	01	-
• Incentivo aos estudos e preparo dos estágios	01	-
<b>Categoria Atitudes/Relacionamentos</b>	$\Sigma 07$ (34%)	$\Sigma 02$ (17%)
• Confiança e segurança	04	-
• Relações pessoais	02	-
• Construção da identidade docente		01
• Mudanças de atitudes na busca do saber	01	-
• Comprometimento nos estudos e postura acadêmica	-	01
<b>Total de Indicações</b>	$\Sigma 21$ (100%)	$\Sigma 12$ (100%)

Fonte: Franco, Bordignon e Nez (2012).

A **Categoria Conhecimentos e Prática Docente** inclui proposições afirmativas como experiência em sala de aula, conhecimento da realidade diária da escola (dilemas e desafios, destacando-se a interdisciplinaridade) e a relação teoria e prática. Vale ressaltar ainda que a interdisciplinaridade pode corresponder a uma dimensão maior, capaz de abarcar o planejamento, a organização, a prática, a avaliação educativa, caracterizando o espaço da sala de aula como uma totalidade, como a proposta do PIBID sugere. Esta dimensão é caracterizada por Pombo (1994) como *nível micro da integração* que refere-se ao momento da elaboração de situações de ensino, no qual a integração realiza-se ao nível da concepção e planificação de uma experiência de ensino integrado, quer ao nível de sua efetiva realização.

A **Categoria Conhecimento e Formação profissional** inclui assertivas como o aperfeiçoamento e a formação docente, crescimento intelectual, o incentivo aos estudos e preparo dos estágios como modificações incrementadas pelo programa. É o conhecimento na sua acepção de construção no entorno de um processo intencional, planejado, avaliado,

<sup>5</sup> Como o questionário possibilitava uma resposta aberta, os alunos descreveram suas opiniões e as respostas foram condensadas e geraram uma quantidade maior do que o número de questionários aplicados.

próprio de um processo formativo formal. É compreensível que tais indicativos sejam mais percebidos pelos alunos em formação do que por seus coordenadores.

A última categoria foi configurada a partir dos **dois segmentos: a categoria de atitudes e relacionamentos**. Ela envolve enunciados tais como confiança e segurança, relações pessoais, construção da identidade docente mudanças de atitudes na busca do saber, comprometimento nos estudos e postura acadêmica. Enquanto entre os discentes prevaleceu a confiança, as relações interpessoais e as atitudes na busca do saber, entre os coordenadores configurou-se a percepção de uma mudança mais profissional, ou seja, aquela ligada à identidade profissional, ao comprometimento com o estudo e uma postura acadêmica.

É elucidativo adentrar o olhar dos coordenadores em relação as modificações significativas na vida acadêmica e pessoal dos estudantes participantes do PIBID. Para um dos respondentes, as modificações se encaminham no sentido de que possibilitam: “viver e analisar os conflitos da prática pedagógica, criando alternativas, fugindo da crítica e buscando parcerias qualificadas e qualificadoras” (RC1 da universidade pública). Outro respondente salienta que a vivência no PIBID oportuniza “o momento de decisão, de ser ou não ser professor” (RC2 da IES Comunitária). Outra entrevistada salienta que,

Os bolsistas-alunos passam a atuar cedo na escola, e com isso passam a sentir-se professores. Eles inclusive são chamados de professores pelos alunos e até por funcionários das escolas. Considero isso uma valorização importante para eles, que certamente contribui para melhoria de sua autoestima e os valoriza como acadêmicos de licenciatura. E a bolsa, que tem um valor diferenciado em relação às bolsas de iniciação científica, valorizou a atuação do aluno da licenciatura na sua própria área de atuação. Com isso, os alunos da licenciatura passaram a se sentir valorizados frente aos do bacharelado (RC 3 da universidade pública).

Nas análises dessa questão, vale considerar o que o RC 6 da Universidade Pública, destacou:

[...] observa-se uma considerável ampliação da visão dos estudantes de Licenciatura em relação à docência a partir da participação deles como Bolsistas PIBID. Tal aspecto tem sido enfatizado pelos professores que orientam os Estágios Docentes e os Trabalhos de Conclusão e Curso (que constituem atividades culminantes na formação dos licenciados). Nesse sentido, destacam-se: a possibilidade de relacionar teoria e prática, devida à experiência de docência refletida na realidade da Escola Básica; o relacionamento com a comunidade escolar em situações concretas; o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, da autonomia e da cooperação, que se reflete na atitude global dos estudantes.

Outro objetivo da pesquisa foi conhecer a opinião dos discentes sobre as relações Universidade e Educação Básica derivadas do Programa. A tabela dois indica essa posição de entrelaçamento entre esses elos.

Evidencia-se a partir destas colocações, que a relação entre a universidade e a Educação Básica necessita de um docente/coordenador do Programa com um perfil específico, isto é, aquele que situa sua disciplina no contexto histórico-social. Vendo as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução de problemas que desafia a própria ciência, que freqüentemente direciona o olhar de seus alunos para o futuro, trabalhando nas fronteiras do conhecimento (BALZAN, 2000).

É pertinente frisar que enquanto o aluno “vê” mais a parte político-gestionária do processo em termos da ampliação no número de bolsas e aprofundamento do programa, os coordenadores entendem como uma relação positiva a criada entre a Universidade e a escola.

**Tabela 2** – Relação Universidade e Educação Básica por meio do PIBID  
– olhar dos discentes e dos coordenadores

<b>Respostas Enunciadas</b>	<b>Número de indicações RD</b>	<b>Número de indicações RC</b>
<b>Categoria político-gestionária</b>	$\Sigma 04$ (19%)	$\Sigma 11$ (65%)
• Ampliação número de bolsas aprofundamento do programa	03	-
• Relação positiva	-	07
• Iniciativa histórica	01	-
• Extensão da universidade	-	01
• Vivência cotidiana na escola	-	01
• Envolvimento da gestão e professores nas discussões sobre formação docente	-	01
• Parceria	-	01
<b>Categoria Conhecimento e Prática Docente</b>	$\Sigma 10$ (48%)	-
• Contribuição para o aprendizado dos alunos	02	-
• Experiências em sala de aula e na escola	02	-
• Oportunidade dos acadêmicos de se inserir na prática do meio educacional	02	-
• Oportunidade de levar à escola métodos aprendidos na Universidade	02	-
• Formação dos acadêmicos das licenciaturas	02	-
<b>Atitudes e Relacionamento</b>	$\Sigma 07$ (33%)	$\Sigma 06$ (35%)
• Boa relação	04	-
• Benefícios para a escola e a Universidade	02	-
• Não respondeu	01	-
• Relação tranqüila e duradoura	-	03
• Relação que merece aprofundamento	-	02
• Relação de qualidade	-	01
<b>Total</b>	$\Sigma 21$ (100%)	$\Sigma 17$ (100%)

Fonte: Franco, Bordignon e Nez (2012).

Nas relações Universidade e Educação Básica por meio do PIBID, os alunos entendem as relações muito mais na perspectiva do conhecimento e da relação profissional ao passo que os coordenadores do programa indicaram uma relação profícua.

Segundo o RC8 da universidade Pública, nessa relação: “Precisamos mostrar que viemos para ficar (se é que viemos mesmo), que não somos ‘melhores’ do que eles, mas que temos uma importante contribuição a dar para o ensino nas escolas. Será preciso vencer o fosso que nos separa, há muitos anos” (grifo da respondente).

Percebe-se por meio dos dados coletados a importância da relação Universidade e Educação Básica, bem como a perspectiva da interdisciplinaridade no conhecimento da realidade diária da escola, em seus dilemas e desafios, destacando-se a interdisciplinaridade. Segundo Pombo, “a interdisciplinaridade assentaria na possibilidade de tradução das várias linguagens científicas, na constituição de uma linguagem partilhada tendo como base o confronto dialogante dos discursos em presença” (1994, p. 5).

Isso porque a realidade não se constitui de fenômenos isolados, mas complementares entre si, que constituem uma teia de relações, significando um avanço na compreensão dessa realidade complexa.

## **TECENDO CONCLUSÕES**

A reflexão sobre a formação docente abordada neste estudo exprime contextos de inserção na educação básica, por meio do PIBID. Assim, para que a Universidade brasileira possa cumprir com sua função social, “[...] precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da realidade” (ARAÚJO, 1998, p. 178). E o Programa elucidado nesta pesquisa cumpre essa finalidade.

A análise das fontes e os dados do questionário possibilitaram a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes deste Programa, bem como a importância das relações Universidade e Educação Básica.

Certamente o PIBID se constitui num importante marco regulatório e estratégico, pois, como tudo indica nos enunciados acima contribuem para o enfrentamento a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas. Igualmente, o PIBID ressalta a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação.

O conhecimento, a pesquisa e o respeito à diversidade de povos e culturas são imprescindíveis para a construção de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente. Os programas e ações do Estado podem sinalizar a melhora da qualidade de ensino

tão almejada no Brasil. Entende-se que a qualidade do ensino está atrelada à formação docente inicial e ao longo da vida. Formação comprometida com a pesquisa, estudo, desvelamento e diálogo intercultural com vistas à capacitação técnica, mas principalmente humana.

Conhecer diferentes programas, entre eles o PIBID, permite reconstruir novas possibilidades à formação docente e construir novos caminhos que possibilitem uma formação docente humanizadora e emancipatória que perpassam pela Universidade, pelo impacto das políticas educacionais e pelas experiências de interdisciplinaridade, no sentido de reorganização do processo ensino/aprendizagem e em um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (POMBO, 1994).

Assim, a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que pressupõe uma intenção e integração, uma atitude. O PIBID é projeto coerente, de proposta articulada à perspectiva interdisciplinar, como as reflexões dos respondentes apontam nas categorias evidenciadas. Para maior consciência da realidade, é cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da Educação Básica.

Considera-se, então, que a conquista do saber não se dá exclusivamente através das fórmulas acadêmicas, mas, também e principalmente, no âmago das relações sociais. Araújo (1998) acrescenta finalmente que: “o saber é visto como produção coletiva dos homens que surge de sua atuação na vida real, por intermédio de suas relações com a natureza, com os outros e com ele próprio” (p. 179).

Os princípios que regem o PIBID são os mesmos que estão consentâneos com as colocações acima, pois, o coletivo tem subjacente a cooperação e o fortalecimento da escola pública, como caminhos estratégicos para a melhoria da educação. É por meio de políticas públicas que se constituem as forças estratégicas indutoras do enfrentamento das questões educacionais.

## **REFERÊNCIAS:**

ARAÚJO, M. M.; *et all.* A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Revista Brasileira de Agrociência**. V. 4, n. 3, set./dez.,1998.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como principio metodológico. In: VEIGA I. P. A.; CASTANHO, M. E. (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus; 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PIBID. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article).  
Acesso em: 31 out. 2011.

BAZZO, V. L. Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre. EdUPUCRS, Série RIES/PRONEX. V. 1, 2007.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:  
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 out. 2011.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: UFPel, 2009.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE E. D. (orgs.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdUPucrs, v.1, 2007.

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Políticas da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. Universidade comunitária e sustentabilidade: desafios em tempos de globalização. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 69, UFPR, 2006.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. *et alii*. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma herança cidadã. **Jornal das Letras, Artes e Idéias**. Portugal, jan. 2011.

POMBO, O. GUIMARÃES, H. M.; LEVY, Teresa. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivo. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.