

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o PIBID em foco**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Cristian Leandro Lopes da Rosa

Santa Maria, RS, Brasil

2016

O GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o PIBID em foco

Cristian Leandro Lopes da Rosa

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS, Brasil

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCACIONAL

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de Especialização

O GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS: o PIBID em foco

Elaborada por
Cristian Leandro Lopes da Rosa

Como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em**
Gestão educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Eliza Rosa Gama
(Presidente/Orientadora)

Luciana Bagolin Zambon (UFSM)

Rosalvo Luis Sawitzki (UFSM)

Santa Maria 10 de Agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais essa jornada, quero agradecer:

À coordenação e os professores do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, pelos inúmeros momentos de aprendizado, mas sobretudo, por fomentarem a discussão, construção e reflexão do cenário político-educacional nacional.

À minha PROFESSORA Doutora Maria Eliza Rosa Gama que mesmo antes de assumir esse papel já possuía minha admiração e o meu respeito. Obrigado por (in)diretamente me incentivar a prosseguir nos estudos e mesmo à distância conseguiu me orientar e conduzir-me para concluir essa pesquisa, saibas que tens minha eterna gratidão e admiração

Aos professores Doutores Rosalvo Luis Sawitzki e Luciana Bagolin Zambon que gentilmente aceitaram a tarefa de qualificar a pesquisa, enriquecendo-a com significativas sugestões que propiciaram sua concretude.

À Carmen (secretária do curso), exemplo de profissionalismo, dedicação, atenção, paciência, generosidade, enfim, agradecer é tão pouco por tudo o que você faz e representa para nós alunos. Obrigado por ser/estar sempre disposta para auxiliar, você é nota 1000!

À professora gestora (colaboradora na pesquisa) que gentilmente aceitou contribuir com a realização da pesquisa, sem você essa jornada seria muito mais longa e árdua.

Aos colegas do curso Aline de Freitas Gutierrez, Martiele Souza Rodrigues e Letícia de Lima Borges, obrigado pela maneira carinhosa que me acolheram durante as disciplinas esporádicas que cursávamos, pelos momentos de alegria e risos originados nas aulas e/ou nos momentos de realização de trabalhos em grupo, mas principalmente pela amizade construída durante esse período.

À Veronica Casarotto, figura presente desde os primórdios da minha graduação que mesmo à distância sempre me auxiliou. Agradeço pelo apoio e por sempre acreditar em mim.

À todos os meus familiares, pelo carinho, afeto e confiança.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte mesmo que minimamente de mais essa jornada, deixo aqui o meu MUITO OBRIGADO.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o PIBID em foco

AUTOR: Cristian Leandro Lopes da Rosa

ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

Esta Monografia procurou investigar as repercussões do PIBID na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS. O problema de pesquisa consiste em: a escola se percebe como formadora de professores mediante o PIBID? Como objetivo geral buscou-se investigar as repercussões do PIBID na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS. Para alcançar as metas propostas, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa. O instrumento empregado foi um questionário com perguntas abertas respondidas por uma professora gestora que, de 2016 a 2018, ocupa o cargo da direção. De forma geral, os resultados indicam ausência da escola nas discussões e nas orientações das decisões envolvendo as ações desenvolvidas diariamente pelo PIBID no seu contexto. Convém destacar as dificuldades da gestão escolar para reconhecer a função social da escola como instituição co-formadora de professores.

Palavras Chave: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores; PIBID.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

SCHOOL MANAGER FRONT TO PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES:

The focus PIBID

AUTOR: Cristian Leandro Lopes da Rosa

ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

This Monograph searched investigate the repercussions of PIBID in the management of a school state public Basic Education of Santa Maria/RS. The search problem is: the school is perceived as a trainer of teachers through PIBID? The general objective sought to investigate the PIBID the impact on management of a school state public Basic Education of Santa Maria/RS. To achieve the proposed objectives a survey was conducted with a qualitative approach. The instrument used it was a questionnaire with open questions answered by a school management teacher in 2016 to 2018. The results indicate the absence of school the discussions and guidelines of the decisions involving the actions developed daily by PIBID. It is appropriate evidence that school management does not recognize its social function training for teachers.

Keywords: Public Educational Policies; Teacher Formation; PIBID.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA COLABORADORA (DIRETORA) DA PESQUISA.....	29
--	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEES	Instituição Estadual de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	12
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO.....	14
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	18
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
5. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
5.1 Perfil da professora colaboradora (diretora) da escola	29
5.2 Processo de Análise	30
6. O PIBID SOB OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR	31
6.1 Concepções da gestora em relação ao PIBID	31
6.2 Concepções da gestora sobre o papel da escola na formação inicial de professores	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES	47
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	49

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional. Apresenta os resultados do estudo intitulado “*O Gestor Escolar frente às Políticas Públicas Educacionais: o PIBID em foco*”, cujo objetivo foi investigar as repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS.

Nesse sentido na primeira seção da presente pesquisa, denominada *Políticas Públicas Educacionais e Neoliberalismo*, procurou-se apontar as principais reformas políticas e administrativas de regulação da educação a partir dos anos de 1990.

A segunda seção tem objetivo de discutir a *Formação de Professores para a Educação Básica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais*, procurando compreender as ações elaboradas, discutidas e defendidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao proporem uma base nacional comum para formação de professores para a Educação Básica.

Na terceira seção, são apresentadas algumas *Considerações sobre o PIBID*, origem, legislação, expansão e consolidação do programa tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) quanto nas escolas públicas de Educação Básica.

A quarta seção, expõe os *Procedimentos Metodológicos* aplicados. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo instrumento utilizado foi um questionário com perguntas abertas direcionadas para uma professora pedagoga que recentemente no ano de 2016, foi eleita para ocupar o cargo da direção em uma escola pública estadual de Educação Básica do município de Santa Maria, RS.

Na quinta seção foram realizadas as *Análises e Discussões* dos resultados obtidos a partir da realização da pesquisa, construindo uma articulação com as proposições apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais atuais (2015), e com os demais referenciais teóricos consultados.

Na última seção, são apresentadas as *Considerações Finais* da pesquisa, com indicação das principais evidências e incentivo para produção de novas investigações envolvendo a formação de professores no cenário nacional.

1.1 Justificativa

A realização e divulgação de pesquisas científicas envolvendo as políticas públicas educacionais possibilitam o debate e promovem a compreensão dos diferentes eventos emergidos principalmente no cenário educacional mundial que, de alguma maneira influenciam a educação dos países da América Latina e conseqüentemente do Brasil.

Na tentativa de entender alguns desses eventos, foi proposto nesse estudo, a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, buscando compreender as implicações das políticas públicas educacionais na gestão escolar.

Gatti *et al.* (2011) também orientam para a necessidade da realização de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação de professores elaborados pelo MEC (PIBID, PARFOR¹, UAB², PROUNI³, entre outros).

Dentre as políticas públicas educacionais analisadas, encontra-se o PIBID. O programa, surge como forma de execução da Lei nº 11.273/2006, na tentativa de unir acadêmicos da licenciatura e professores em exercício nas escolas públicas de Educação Básica.

Segundo Ambrosetti, Ribeiro e Teixeira (2011, *apud* ANDRÉ, 2012, p. 126), ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do PIBID [...],

mas, as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas (ANDRÉ, 2012).

Além disso, existe uma carência de pesquisas acadêmico-científicas envolvendo gestão escolar e PIBID. Dessa forma, esta pesquisa justifica-se por sua

¹ Consiste num plano nacional elaborado e incentivado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos municípios, dos estados e do Distrito Federal com as IES. A oferecer o programa busca-se garantir aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica do país a formação exigida pela LDB, por meio de implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

² Ampliação de ofertas de cursos e programas de educação superior por meio da educação à distância destinadas principalmente à população que têm dificuldade de acesso `formação na modalidade presencial.

³ IES que participam do programa ficam isentas do pagamento de alguns tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

relevância, pois apresenta questões referentes à maneira como a gestão pedagógica da escola compreende e administra as ações desenvolvidas pelo PIBID no espaço escolar.

Considerando as premissas explicitadas, o problema de pesquisa assim se apresenta: a escola se percebe como formadora de professores mediante o PIBID? Para orientar a problematização de forma coerente, objetivaram-se algumas metas, apresentando como objetivo geral: investigar as repercussões do PIBID na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS. Mais especificamente procurou-se identificar a maneira como o gestor escolar compreende o PIBID no contexto das políticas públicas educacionais direcionadas para a Educação Básica; verificar as intenções manifestadas pela escola ao participar do PIBID; analisar as ações do PIBID no contexto dos programas voltados para a educação pública.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E NEOLIBERALISMO

A construção do referencial teórico da pesquisa começou a tomar forma a partir das disciplinas cursadas no decorrer do ano de 2015 e 2016. Após concluída essa primeira etapa, foi escolhida a escola e o gestor escolar que pudesse contribuir para concretização do estudo.

Pode-se afirmar que as principais reformas políticas e administrativas de regulação da educação na década de 1990, foram influenciadas pela Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990. Naquela ocasião, os representantes governamentais comprometeram-se em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes do seu país da seguinte maneira:

Cada pessoa (criança, jovem ou adulto) deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNICEF, 1991).

A partir de então, o sistema educacional brasileiro (Educação Básica e Ensino Superior) passou a ser influenciado por diferentes organismos internacionais, interferência que aconteceu principalmente no Ensino Fundamental.

Essas mudanças, atingiram diretamente os estados que passam a diminuir tanto a execução quanto a prestação de serviços, mantendo-se como reguladores na promoção dos mesmos, principalmente serviços sociais como saúde e educação.

As estratégias empregadas, procuravam privatizar, desregular e terceirizar alguns serviços, aumentando, o número de setores privados que poderiam atender apenas uma minoria da população. Com isso, o Estado assumia a responsabilidade por elaborar programas compensatórios para a população de baixa renda.

Os conteúdos destinados à Educação Básica nesse período, limitaram-se à conteúdos mínimos como o aprender a ler, escrever e calcular. Tais conteúdos “qualificam” minimamente os indivíduos para o trabalho.

Os organismos internacionais, liderados principalmente pelo Banco Mundial (BM), indicavam a “eliminação” das fronteiras entre público e privado, sugerindo a compra de vagas públicas em instituições privadas de Ensino Superior. Dessa forma, a formação da classe trabalhadora poderia acontecer em instituições privadas, onde prevalece a lógica do lucro, utilizando o discurso de democratização do acesso à educação.

Para concretizar esse ideal, foi necessário ampliar o número de IES privadas no país, além de influenciar a privatização de alguns setores das IES públicas. De acordo com Sguissardi (2009), o BM orientava para que parte dos recursos destinados à Educação Superior, fossem aplicados no Ensino Fundamental, promovendo assim a ideia de que a responsabilidade pelo Ensino Superior deveria ser de responsabilidade dos estudantes e seus familiares.

Diante do exposto, entende-se que o sistema econômico passa a interferir mais fortemente no sistema educacional. O ensino passa a ser um produto oferecido pelas escolas, a educação uma mercadoria e pais e alunos consumidores.

O pensamento neoliberal se apresenta como uma via de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos de 1960 (GENTILI,1996).

Diante disso, é importante destacar alguns dos principais estudos sobre o neoliberalismo (FRIEDMAN, 1977; HAYEK⁴, 1990; MISES, 1987; POPPER, 1987) que indicam o seu surgimento a partir do final da II Guerra Mundial como combate às teses keynesianas e ao estado de bem-estar.

Para o neoliberalismo o poder público pode transferir para o setor privado suas responsabilidades com a educação. O ideário é de que a vitória ou o sucesso escolar depende do empenho dos alunos, fortalecendo o sentimento de derrota em quem não consegue bons desempenhos.

As propostas neoliberais articuladas por organismos internacionais procuram modificar os currículos escolares, a gestão das escolas, os financiamentos, as avaliações, a empregabilidade de conceitos como competência, competitividade e modernização do ensino, ou seja, desvalorizar cada vez mais a educação.

A partir das influências do neoliberalismo o sistema educacional deixa de democratizar o conhecimento para privilegiar o capital, com vistas a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Esta reorganização coube ao MEC que passou a criar estratégias (projetos e programas) para se adaptar às exigências impostas.

Nessa direção, indicou a elaboração em 1996 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ou seja, um fundo instituído em cada estado e no Distrito Federal, cujos recursos deveriam ser aplicados exclusivamente na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização do seu magistério. O fundo centralizava parte dos recursos do Governo estadual e dos municípios para redistribuí-los conforme o número de matrículas. Um dos pontos frágeis dessa proposta consiste na exclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Na tentativa de sanar alguns equívocos originados com a proposta anterior (FUNDEF), o Governo Federal organiza no ano de 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB),

⁴ É considerado o principal teórico neoliberal, onde em sua principal obra: *O caminho da servidão*, defende os critérios para uma sociedade baseada na livre concorrência e praticamente na ausência do Estado como agente regulador da sociedade, fazendo com isso críticas ao modelo de planificação socialista. Nessa obra, o autor analisa o valor que se realiza na mercadoria enquanto utilidade final ao indivíduo que a detém. O objetivo da obra é advertir a opinião pública sobre os perigos que algumas medidas tomadas em nome de causas sociais poderiam trazer para a liberdade política e individual.

para assim, atender toda a Educação Básica. A maneira como os recursos são distribuídos nessa nova proposta é semelhante à anterior.

Os estudos conduzidos por Oliveira (2004) observam para as profundas mudanças relacionadas à flexibilização, intensificação, precarização, e fragmentação do trabalho docente a partir das reformas educacionais originadas nos anos de 1990. Percebe-se, então, que tais medidas adotadas pelo Estado tiveram caráter centralizador, com intensões de avaliar e regular a educação do país, restando para a gestão escolar e seu conjunto de professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino.

As ações incentivadas e aplicadas paulatinamente foram atingindo todos setores educacionais, modificando consideravelmente o cenário educacional do país. Para Oliveira (2004), o trabalho docente ultrapassou os “limites” da sala de aula, pois passou compreender a gestão da escola no que se refere à dedicação deles no planejamento, ampliando o seu âmbito de compreensão.

As principais implicações no trabalho docente a partir das reformas foram: aumento no número de contratos temporários; diminuição do número de professores nas instituições; exigência para o cumprimento de determinadas metas estipuladas a partir de distintas avaliações que surgiram para indicar os níveis de aprendizagem dos alunos; comparativo entre professores e instituições, incentivando a competitividade e premiando os bons desempenhos, gerando, uma cobrança para aqueles que não alcançarem as metas pré-estabelecidas.

Assumir novas funções para além daquelas de sala de aula exige o domínio de novas práticas e de novos saberes, ou seja, demandam formação que nem sempre são disponibilizadas pelas secretarias de educação.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Dissertar sobre a formação de professores no cenário atual exige uma compreensão prévia de que essa discussão se fortalece principalmente a partir da LDB 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 2002).

A LDB 9.394/1996 expõe, em seu artigo 61, que a formação de professores precisa necessariamente atender aos “objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Para tanto, essa formação deverá proporcionar:

O conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

O referido documento, considerado como uma das principais leis da educação nacional, evidencia que a formação além de atender aos objetivos da Educação Básica, deve propiciar a associação entre teoria e prática.

No ano de 2013, essa LDB 9.394 de 1996 recebe uma alteração significativa através da Lei nº 12.796/2013, que institui o PIBID como importante programa de incentivo à formação de profissionais da Educação Básica pública. Pode-se considerar essa como sendo mais uma tentativa de incentivo à formação inicial do professor que poderá relacionar a teoria com a prática no contexto escolar.

Uma das maneiras encontradas para organizar e direcionar a educação no país foi através do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo consiste na garantia de educação para todos. O plano, apresenta um rol de objetivos, metas, e estratégias para os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como a elaboração em conjunto com a sociedade de uma Base Nacional Comum Curricular⁵.

O PNE defende que a qualidade do ensino na Educação Básica está intimamente relacionada às instituições formadoras de professores. Cabe então, às

⁵ No decorrer do ano de 2014 o MEC promoveu ações que viabilizaram a construção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. A partir da aprovação do PNE (2014-2024), através da Lei 13.005/2014, o Governo Federal tem procurado dar andamento ao proposto nas metas 2.2 e 3.3 do referido PNE.

IES, a formação de professores, o incentivo à produção de pesquisas e inovação e a tentativa de diminuir os problemas educacionais enfrentados diariamente (BRASIL, 2001).

O PNE também indica a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Parecer CNE/CP 009/2001, se caracterizou por fomentar um extenso debate sobre o distanciamento entre as IES e as instituições de ensino da Educação Básica, reafirmando a importância de repensar questões sobre a relação teoria e prática na formação do futuro professor, principalmente por visualizar o equívoco causado por algumas IES ao construir um currículo que separa teoria da prática. De acordo com próprio documento, “são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios os momentos de colocar esses conhecimentos em prática” (BRASIL, 2001, p. 23).

Pode-se dizer que essa separação, possivelmente, seja o maior desafio na formação de professores do país. O que existe não é somente uma distância, mas sim um abismo entre teoria e prática, pois o acadêmico em formação passa a conhecer a escola a partir da segunda metade do curso de graduação. Durante o processo de formação, vivencia disciplinas teóricas que minimamente conseguem construir uma relação com a realidade escolar.

No ano de 2002, a Resolução 1 do CNE estabelece aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, indicando a integração entre teoria e prática, sugerindo aos futuros professores, um conjunto de competências, a saber: competências referentes ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; domínio dos conhecimentos pedagógicos; conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento pedagógico e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP 1/2002 aponta uma série de conhecimentos exigidos para a constituição das competências. Dominar esses conhecimentos, possibilita ao acadêmico a inserção no debate de questões culturais e profissionais; conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, alunos com deficiência e alunos de

comunidades indígenas; conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas da educação; conteúdo das áreas do conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e, conhecimentos da experiência (BRASIL, 2002).

O mesmo documento, propõe que as instituições formadoras realizem trabalho em conjunto com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002).

Evidencia-se uma preocupação com a prática pedagógica do acadêmico em formação inicial, considerando-a como sendo imprescindível no processo de profissionalização do futuro professor.

§1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, Art. 12).

Entende-se, então, que teoria e prática são elementos essenciais na formação do futuro professor e devem estar intimamente ligadas durante todo o processo formativo.

Além disso, torna-se importante registrar que dentre o conjunto de medidas legais originadas a partir das Resoluções de 2002, as alterações na carga horária dos cursos de licenciatura do país provocaram uma reformulação nas propostas curriculares das IES que passaram a cumprir às novas exigências para a formação professores.

A definição de uma carga horária mínima de duas mil e oitocentas horas (2800) para todos os cursos de formação de professores, ocasionaram profundas mudanças administrativa nas IES. As mudanças, tiveram como objetivo, a promoção de uma melhor conexão entre teoria e prática.

A Resolução CNE/CP 2/2002, estabelece que essa carga horária seja dividida da seguinte maneira: quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular, vivenciadas durante o curso de graduação; quatrocentas (400) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; duzentas (200) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

e mil e oitocentas (1800) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural (BRASIL, 2002).

Entende-se que as Resoluções de 2002 procuravam proporcionar uma articulação entre a formação teórica do acadêmico e sua prática, pois essa formação necessariamente deve acontecer em local com características semelhantes a sua atuação após a conclusão do curso superior.

Portanto, infere-se que as Resoluções de 2002, propõem uma nova proposta para a formação de professores a partir da observação, reflexão e resolução de situações problemas (BRASIL, 2002).

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP 2 de 2015, determina novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. O documento, sugere uma formação teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Diferente das diretrizes de 2002, este novo documento de 2015, orienta para a formação continuada, em busca de maior organicidade nos processos formativos e maior articulação entre IES e instituições de Educação Básica, estabelecendo, assim, vínculos entre formação inicial e continuada. Importa destacar que os cursos de licenciatura têm dois anos para se adaptar às modificações sinalizadas nessa diretriz (BRASIL, 2015).

Segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, as instituições formadoras precisam elaborar e descrever no “projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional”. A diretriz curricular também esclarece que “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação”. Além disso, a “formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015).

Segundo as próprias diretrizes de 2015, instituições formadoras de professores devem elaborar seus projetos de formação inicial com “identidade própria”, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
- VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, 2015).

Esse documento reformulado em 2015, modifica novamente a estrutura das instituições formadoras de professores, ampliando a carga horária dos cursos. Orienta para oferta de no mínimo três mil e duzentas (3.200) horas de curso para formação de professores, mas esse processo formativo não deve ser inferior a quatro anos, ou seja, aumenta o número de horas de conteúdos formais referentes às disciplinas de ensino. Ao comparar com a resolução anterior (CNE/CP 2/2002), identifica-se o acréscimo de 400 horas, que foram incorporadas aos conteúdos curriculares, conforme o projeto de curso da instituição formadora e de acordo com os incisos I e II do artigo 12 deste documento (BRASIL, 2015).

O documento ratifica a importância da escola como espaço de formação, garantindo ao acadêmico em formação inicial a oportunidade de vivenciar no decorrer do curso “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11).

Conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais possibilita compreender novos objetivos (re)formulados, debatidos e aprovados pelo CNE, cuja intenção além de estabelecer uma base nacional comum para a formação de professores, indica para a necessidade de aproximação das instituições formadoras com as escolas de Educação Básica.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O PIBID⁶, foi elaborado em 2007 por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB) que atua em duas linhas de ação: na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da Educação Básica. Quem também teve participação nesse processo foi a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Inicialmente, o PIBID surgiu com objetivo de abranger os cursos de graduação em: Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio e, Licenciatura em Ciências e Matemática para os anos Finais do Ensino Fundamental, mas também de maneira complementar os cursos de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical, Educação Artística e demais licenciaturas.

Pode-se afirmar que um dos principais motivos da criação do PIBID consiste na promoção de um programa direcionado para formação inicial de acadêmicos especificamente dos cursos de licenciatura, com intenção de inserir esses graduandos em escolas públicas de Educação Básica e, assim, incentivá-los à carreira docente, além de fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão dentro das IES.

Os objetivos atuais do programa são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na

⁶ Fonte: portal CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 12 de mar. de 2014.

cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Entre as características do PIBID, está a distribuição de bolsas (auxílio financeiro) para os acadêmicos que participarem das atividades definidas pelos subprojetos. Essas bolsas também são distribuídas aos professores das IES responsáveis por coordenar o subprojeto e os professores das escolas públicas de Educação Básica que se comprometem em orientar e supervisionar os acadêmicos. Além disso, é importante destacar que o PIBID também disponibiliza recursos financeiros para a compra de materiais didáticos.

A inserção de acadêmicos em formação inicial em escolas, antes de frequentar as disciplinas dos estágios da graduação, possibilita vivência e ampliação da compreensão do contexto escolar.

Convém registrar que ainda são escassas pesquisas que mencionem aspectos positivos e/ou negativos dessa inserção, mas é preciso reconhecer que esse ensejo permite confrontar a teoria aprendida nas IES com a prática. Segundo Candau e Lelis (1999, p. 56), “há uma grande distância entre teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria”. O processo de (trans)formação do acadêmico a partir do instante em que conhece a realidade escolar, pode permitir sua afirmação como docente.

Os documentos indicam que apesar de ter sido criado em 2007, o PIBID efetivamente iniciou suas atividades apenas em 2009 (BRASIL, 2007). Desde então, foram disponibilizados sete (7) editais de seleção. A seguir destacam-se as principais características.

O primeiro edital MEC/CAPES/FNDE/2007, foi destinado apenas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e aos Centros Federais de Educação Tecnológicos (CEFET), desde que tivessem desempenho satisfatório no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁷.

O segundo edital CAPES/DEB nº 02, lançado no ano de 2009, além de permitir propostas das IFES, possibilitou que Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) também submetessem propostas à CAPES para participar do PIBID.

⁷ O sistema procura analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação desse sistema leva em consideração aspectos como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente.

A consolidação do PIBID, permitiu que outros cursos de licenciatura interessados em participar do programa encaminhassem propostas.

No ano de 2010, dois editais do PIBID foram disponibilizados, o primeiro, nº 018/2010/CAPES, permitia que Instituições Públicas Municipais de Educação Superior, além de IES e Centros Universitários Filantrópicas, Confessionais e Comunitários, sem fins lucrativos enviassem propostas. Já o segundo edital nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC/Diversidade, além de atender as instituições do edital anterior, teve objetivo de selecionar novas propostas, que atendessem os cursos de licenciatura para Educação do Campo e licenciatura para Educação Indígena, aprovados pela SECAD no âmbito dos programas: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Em 2011, foi disponibilizado o edital nº 001/2011/CAPES, destinado às Instituições Públicas de Ensino Superior em geral, mas também, caracterizava-se por apresentar fluxo contínuo para as instituições que já participavam do PIBID.

No ano seguinte, a CAPES indica através do edital nº 011/2012, que poderiam apresentar propostas IES públicas, filantrópicas, confessionais e comunitários que não participavam do PIBID, além de permitir que instituições já participantes apresentassem propostas de alteração nos projetos vigentes.

O edital nº 061 de 2013 o mais recente, sugere o envio de propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. Ainda, segundo ele, a partir de então, é preciso criar um regimento interno e uma comissão de acompanhamento do PIBID nas instituições.

A CAPES e a SESu avaliam anualmente o PIBID, através dos relatórios enviados pelas IES participantes. O envio desses relatórios é pré-requisito para renovação do PIBID (BRASIL, 2007).

Em 18 de julho de 2013, a CAPES elabora a Portaria nº 096 com vistas a regulamentar as ações do PIBID. O documento, descreve as funções/obrigações dos bolsistas do programa: bolsista *coordenador institucional*: deve ser professor de curso de licenciatura responsável pela coordenação do PIBID na IES e interlocutor da CAPES; bolsista *coordenador de área de gestão de processos educacionais*: também deve ser um professor da licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do PIBID na IES; bolsista *coordenador de área*: é o professor do curso de

licenciatura responsável pela coordenação e desenvolvimento do subprojeto; bolsista *supervisor* é o professor da escola pública responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência. A bolsa de iniciação à docência, é destinada aos acadêmicos dos cursos de licenciatura das IES, esses são considerados o foco do PIBID. Essas bolsas são válidas por 24 meses, mas também podem ser prorrogáveis por igual período, no entanto, quando o bolsista conclui a graduação, obrigatoriamente ele é desligado do programa (BRASIL, 2013).

Na portaria 260 de 2010, é possível encontrar uma orientação para que as instituições participantes do PIBID, desenvolvam atividades nas escolas que possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, mas também possibilita que essas atividades sejam realizadas em escolas com bons desempenhos no IDEB (BRASIL, 2010). Estima-se com isso uma preocupação em possibilitar ao acadêmico a vivência em diferentes realidades (BRASIL, 2010). Nas entrelinhas desse documento, é possível observar a orientação da CAPES para a necessidade de aumentar os índices nas escolas que estão abaixo da meta nacional (BRASIL, 2010).

O documento supracitado provoca algumas inquietações, pois a preocupação do acadêmico em formação inicial em momento algum deve ser o reforço escolar ou aumento dos índices do IDEB. Questões como essa podem gerar frustração no acadêmico que não consegue atingir ou colaborar para alcançar as metas do IDEB da escola, além disso, possibilitam o aparecimento de conflitos entre os objetivos do programa e os resultados dele na prática.

Um dos eventos mais significativos envolvendo o PIBID foi a Lei nº 12.796/2013, que altera o texto da LDB 9.394/1996. A partir daí, o programa é reconhecido nacionalmente.

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. Compete a União, ao Distrito Federal, os estados e municípios o incentivo aos profissionais do magistério para atuar na Educação Básica mediante o PIBID à estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas IES (BRASIL, 2013).

A inclusão do PIBID na LDB, revela o seu reconhecimento como importante instrumento de valorização da formação docente do país, sendo reconhecido em diferentes instâncias como um programa que consegue envolver ensino, pesquisa e

extensão, diminuindo consideravelmente a distância entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de Educação Básica.

Em abril de 2016, foi aprovada a Portaria nº 46/2016, com objetivo de modificar a regulamentação do PIBID. Essa reformulação, deixa de lado a formação inicial de professores para se comprometer com a melhora na aprendizagem dos estudantes das escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos, ou seja, servir como reforço escolar.

A referida portaria, solicita que IES renunciem aos projetos institucionais que estão em andamento (edital 061/2013 e edital 066/2013), rompendo assim, com a vigência prevista para durar até 2017.

Destaca-se na Portaria 46/2016 questões que de certa forma redimensionam as ações do programa, tais como: fim dos subprojetos organizados pelos cursos de licenciatura; não menciona algumas áreas do conhecimento como as Portarias anteriores; não apresenta nenhum tipo de manifestação quanto à formação de professores para a Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, ignorando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015; modifica a atuação do professor supervisor; extingue o cargo de coordenador de gestão educacional (responsável pela articulação das atividades entre IES e escolas de Educação Básica); entre outros.

A aprovação da Portaria 46/2016 provocou profundo debate nas instituições de ensino do país, que passaram a se organizar e reivindicar sua imediata revogação, pois seu objetivo, modifica completamente o PIBID, desconsiderando tudo o que já foi desenvolvido nas IES e nas escolas de Educação Básica. O movimento iniciado nas instituições de ensino, conseguiu dar visibilidade aos debates, culminando na quase que imediata revogação da Portaria 46/2016 pela Portaria nº 84/2016.

Por fim, importa registrar que, nos últimos anos (2015-2016), o país enfrenta uma forte crise econômica, que gera constantes conflitos político-econômicos, possivelmente acontecerão mudanças e/ou cortes nas verbas destinadas ao MEC. Todavia, confia-se que programas como o PIBID possam continuar a incentivar a formação de professores.

5. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p.11-16) definem esse tipo de pesquisa como uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” em que “as questões a investigar ‘são formuladas’ com objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural”.

A presente pesquisa é considerada um Estudo de Caso cuja intenção consiste numa investigação sobre as repercussões do PIBID na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS.

Para Yin (2010) o Estudo de Caso auxilia na compreensão de fenômenos individuais, dos processos organizacionais e políticos da sociedade sendo considerado uma ferramenta imprescindível em pesquisas, pois possibilita ao pesquisador contato direto com experiências diversificadas. Ainda segundo o autor, este tipo de estudo investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros (YIN, 2010, p. 39).

O direcionamento da pesquisa para a escola pública estadual de Educação Básica sobreveio por entendê-la como uma das primeiras do município de Santa Maria/RS que permitiram o desenvolvimento do PIBID em seu contexto. Além disso, a diretora da escola (colaboradora na pesquisa), possui experiência na gestão escolar, estando na função administrativa desde 2010, ano em que o PIBID iniciou suas atividades na escola.

Para dar início a pesquisa, primeiramente foi necessário entrar em contato com a docente responsável pela direção da escola apresentando a sua finalidade e procurando confirmar informações prévias sobre a aceitação da escola para receber os subprojetos do PIBID. Este contato inicial aconteceu no primeiro trimestre de 2016.

De posse de algumas informações preliminares, foi encaminhado via e-mail informações sobre os objetivos da pesquisa, o instrumento metodológico utilizado, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que a docente tivesse pleno conhecimento e concordasse em colaborar. Importa esclarecer que foram preservadas a identidade da professora colaboradora e da escola.

O questionário elaborado com perguntas abertas foi destinado à professora responsável pela direção da escola na gestão 2016/2018. Para sua elaboração, foram utilizadas as proposições de Günther (2003), sobre a construção de questionários. O autor indica o questionário como um conjunto de perguntas sobre algum tema específico. Assim, as perguntas, precisam ser “específicas, breves, claras, além de ser escrita em vocabulário apropriado e correto” (GÜNTHER, 2003, p. 07).

Para Lakatos e Marconi (2003), este instrumento deve ser elaborado com perguntas que precisam ser respondidas por escrito pelo informante. Ainda segundo os autores, o questionário contém vantagens (rapidez e objetividade) e desvantagens (possibilidade de equívocos na interpretação) (LAKATOS e MARCONI, 2003).

O instrumento foi dividido em quatro (4) blocos, a saber: o primeiro, compreende as informações de cunho pessoal da respondente; o segundo, apresenta a realidade escolar; o terceiro, teve como objetivo compreender as concepções da gestora em relação ao PIBID e, por fim, o quarto bloco procurou identificar possíveis modificações pedagógicas, curriculares, estruturais, entre outras surgidas a partir da admissão do PIBID no contexto escolar pesquisado.

5.1 Perfil da professora colaboradora (diretora) da escola

Abaixo, encontra-se o quadro 1 com o detalhamento das informações pessoais da professora colaboradora.

Quadro 1. Dados de identificação da colaboradora (diretora) da pesquisa.

Gênero	Feminino.
Idade	54 anos.
Escola	Pública Estadual de Educação Básica de Santa Maria, RS.
Formação	Magistério; Pedagogia; Esp. em Gestão Educacional
Cargo ocupado	Direção 2016/2018.
Cargo anterior	Vice Direção.
A escola participa do PIBID desde?	2010.

Fonte: Questionário respondido pela diretora de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria, RS – Maio, 2016.

A professora convidada a contribuir com essa investigação, tem cinquenta e quatro anos (54) de idade, possui curso de Magistério, é licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão Educacional.

No ano de 2016, ocupa o cargo da direção em uma Escola Pública Estadual de Educação Básica de Santa Maria, RS. Antes dessa função, atuava como vice-diretora na mesma instituição. Segundo ela, a escola mantém uma média de seiscentos alunos (600), regularmente matriculados nas etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, possui sessenta (60) professores, oito (8) funcionários atuantes na parte administrativa e onze (11) funcionários que atendem à demanda de serviços gerais.

5.2 Processo de Análise

A partir das respostas obtidas com o instrumento, foi possível dar início à análise qualitativa realizando assim, a interpretação com base no referencial teórico da pesquisa, objetivando solucionar o problema norteador da pesquisa.

Estudos produzidos por Gil (2009, p. 141) orientam para que se tenha especial atenção no momento de analisar os dados de uma pesquisa, para que estes, sejam “predominantemente de natureza qualitativa”. De acordo com o autor, “o mais importante na análise e interpretação de dados no Estudo de Caso é a preservação da totalidade na unidade social” (GIL, 2009, p. 141).

Nos próximos tópicos são apresentadas as concepções do gestor escolar (colaboradora da pesquisa) em relação ao PIBID e ao papel da escola na formação inicial de professores. A intenção ao elencar esses dois itens surgiu da necessidade de compreender o entendimento da gestão escolar sobre o programa, confrontando os resultados obtidos com as concepções presentes nos documentos sobre formação de professores consultados no decorrer da pesquisa, construindo assim, uma discussão entre os dados adquiridos e as referências teóricas utilizadas.

6. O PIBID SOB OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

A partir desse momento, pretende-se apresentar e discutir os resultados da pesquisa. O estudo, procurou identificar se de alguma maneira a gestora da escola se percebe como co-formadora de professores mediante do PIBID, considerando que o programa está inserido no contexto investigado há mais de cinco (5) anos.

Para facilitar a exposição dos dados, foram destacados em negrito trechos empregados pela professora (diretora) ao responder o instrumento da pesquisa.

6.1 Concepções da gestora em relação ao PIBID

Uma das questões do roteiro de pesquisa, buscou compreender se existe entendimento do PIBID como política pública educacional. Como resposta, obteve-se um *“sim”*, entretanto os argumentos expressados logo abaixo, de certa maneira demonstram desconhecimento ou limitação do status alcançado pelo programa em tão pouco tempo.

No momento em que ambos, alunos, professores e pibidianos interagem com troca de experiências, todos crescem e aprendem, e o espaço de estágio, antes delimitado, se estende para novas atividades.

Como forma de auxiliar essa compreensão, importa recordar o aditamento do PIBID na LDB 9.394/996, o qual permite entendê-lo como política pública educacional, pois de certa forma, garante sua continuidade. Diante disso, cabe pontuar a diferença entre a política de Governo e de Estado. Oliveira (2011) entende políticas de Governo como sendo aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna. Já as políticas de Estado de alguma maneira envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por diferentes espaços de discussão.

De acordo com Souza (2012, p. 20),

Conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais. Ao conhecer melhor o direito, pode-se mesmo conhecer melhor a sociedade e os dilemas que travamos cotidianamente com nossos pares (intra, entre e supra-classes sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos.

Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos não só, mas especialmente neste caso, em termos educacionais.

Esse entendimento permite compreender melhor direitos e deveres, bem como suas manifestações em relação às demandas sociais.

Procurou-se, também, depreender sobre quais seriam os motivos de criação do PIBID. Nesse caso, conforme a colaboradora da pesquisa, seria para **“estreitar laços entre educação universitária e escolas, fazendo com que os alunos bolsistas conhecessem e atuassem dentro da realidade escolar”**.

Além desse entendimento, é preciso compreender que o PIBID precisa ser assumido nas instituições de ensino, muito mais que uma oportunidade de aproximação entre IES e Educação Básica, ou seja, ambas instituições precisam incorporar o caráter formativo proposto pelo programa.

Oliveira (2004), há mais de uma década, pontua diversos problemas na formação de professores, dentre eles está a quase inexistente articulação entre a universidade, os sistemas de ensino e as escolas.

Diante desse problema, que de certa forma se “arrasta” ou não se tem “solução mágica”, entende-se que uma das possibilidades possa ser a valorização da escola pública, convocando-a para contribuir e/ou se fazer mais presente dentro das IES formadoras de professores. Mesmo tendo conhecimento de que esta não é uma tarefa fácil, principalmente por alterar a carga horária em sala de aula do professor, permitindo que ele redirecione esse tempo tanto para sua formação quanto para a formação de novos professores, sugere-se esse tipo incentivo.

Confia-se que para modificar esse “cenário” é necessário num primeiro momento incentivar os professores a participarem ativamente da formação de novos professores, oportunizando momentos para que eles possam contribuir com essa formação a partir das próprias experiências. Esse tipo ação pode fazer com que o professor da escola se sinta valorizado, mediante um novo desafio que se apresenta e de certa forma renove suas energias como docente.

Existe o entendimento de que essa proposta já está em prática no PIBID, contudo cabe frisar que ela acontece apenas com o professor supervisor da escola, ou seja, apenas ele tem essa oportunidade de formação enquanto que os demais colegas são privados das diversas experiências formativas proporcionadas aos envolvidos com o programa.

A presente pesquisa, também procurou descobrir o que o PIBID representa para a escola? Nesse caso, **“uma oportunidade de integração entre alunos da universidade e a realidade que doravante irão trabalhar e também uma partilha de conhecimentos novos e experiências dos mais antigos na atividade docente”**.

Embora reconheça a importância do programa no seu contexto, confia-se que o PIBID representa mais que uma oportunidade de integração ou a possibilidade de troca de experiências entre os envolvidos. É preciso reconhecer a significativa relevância que o programa adquiriu no cenário educacional brasileiro, pois conseguiu em pouco tempo⁸, conquistas importantes como, a inclusão na LDB 9.394/1996 e ser considerado segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, um importante recurso na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Esta diretriz de 2015, destaca a necessidade da articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, assim como, a criação de um projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério por parte das instituições formadoras (BRASIL, 2015). Tais indicações, continuam reafirmando atenção especial à formação inicial e continuada de professores, o que a longo prazo, pode melhorar consideravelmente a educação no país.

Em determinada questão, procurou-se identificar as áreas em que o PIBID desenvolve atividades na escola. Diante disso, a pesquisa mostrou que os bolsistas de iniciação à docência realizam atividades nas disciplinas de: **Educação Física; Educação Artística; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Matemática; Química e Geografia**.

Pode-se afirmar que essa é mais uma demonstração do caráter seletivo do programa que acontece por meio de editais desde sua gênese ao selecionar uma parcela ínfima de acadêmicos da licenciatura e, mesmo consolidado e amparado por documentos legais, não consegue de modo geral, incluir todas as disciplinas da Educação Básica, conseqüentemente exclui alunos e professores, dificultando o acesso de mais pessoas e assim, a elaboração de trabalhos interdisciplinares.

Neste contexto, torna-se importante ressaltar que o PIBID possibilita aos acadêmicos da licenciatura chegar a escola muito antes que a maioria dos demais

⁸ Cabe ressaltar que apesar de ser criado em 2007, o PIBID efetivamente iniciou suas atividades nas escolas de Educação Básica apenas em 2009.

acadêmicos em formação inicial, mas infelizmente essa oportunidade não se aplica à todos, assim como, muitos professores da Educação Básica também são privados dessa oportunidade.

A formação de profissionais do magistério, conforme preconiza as diretrizes de 2015, deve assegurar uma base comum nacional, indicando que o acadêmico precisa compreender a realidade das escolas de Educação Básica, da profissão e a “interdisciplinaridade curricular” (BRASIL, 2015).

Desse modo, a limitação do PIBID de certa forma, significa negar a formação do acadêmico que precisa atribuir significado e relevância à tudo o que vivencia na escola conforme às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Com intenção de descobrir possíveis modificações pedagógicas, curriculares, ou estruturais surgidas a partir da aceitação do PIBID no contexto escolar, foi elaborada uma pergunta sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, segundo a gestora, **“possui PPP”**, mas ele **“encontra-se em processo de reformulação”**, pois a última reestruturação aconteceu **“somente em 2011”**.

Sobre essa questão, a LDB 9.394 de 1996, propõe uma periodização para (re)elaboração desse documento, além disso, sugere orientações para a organização do espaço físico escolar, indicando a colaboração dos professores e da comunidade.

Ainda segundo a gestão, **“toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) está envolvida nesse processo de reformulação do PPP”**. É possível visualizar a preocupação da escola em dar novos princípios ao documento, conforme consta na LDB 9.394/1996:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Importa ressaltar que essas mudanças no sistema educacional são oriundas da década de 1990, quando foram postas em prática inúmeras políticas públicas de descentralização da educação, exigindo das escolas organização democrática,

responsabilidade e participação da comunidade. Convém registrar a impossibilidade de acesso ao PPP da escola, pois como relatado anteriormente, o mesmo está em processo de reformulação.

Ainda em relação ao questionamento anterior, procurou-se descobrir se o programa PIBID foi incluído ou em algum momento influenciou a reformulação do PPP da escola. A gestão escolar, manifesta que o programa “**não foi incluído e nem influenciou o PPP**”. O documento em questão, é considerado a identidade das escolas ao mesmo tempo em que direciona ações futuras, compromete-se em repensar e reavaliar as ações e os projetos já desenvolvidos ou em desenvolvimento.

A opção por não incluir o programa no processo de reelaboração do PPP pode ser considerado um equívoco, uma vez que a escola vem permitindo e colaborando com o desenvolvimento das suas ações nos últimos cinco anos. Inserir o programa no documento, representaria a valorização tanto das pessoas envolvidas (professores, alunos e acadêmicos em formação inicial) quanto das ações desenvolvidas. Neste contexto, Dourado (2003, p. 62) observa que “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs”.

Mesmo sendo reformulado, o PPP precisa seguir orientações oficiais além de respeitar as especificidades de cada instituição. Nesse processo de reorganização da teoria/prática, sugere-se a inclusão do PIBID ao menos para debate das novas questões que vão orientar o novo documento.

6. 2 Concepções da gestora sobre o papel da escola na formação inicial de professores

No ano de 2015, como já discutido no decorrer da pesquisa, foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, no documento são apresentados elementos imprescindíveis para a formação (inicial e continuada). Nesse sentido, registra-se a utilização desse documento como referência para discutir a concepções do gestor escolar sobre o papel da escola na formação inicial de professores.

De modo geral, é possível compreender no decorrer da pesquisa, que o PIBID nos últimos anos projeta-se no cenário educacional, como um espaço de formação de professores, estabelecendo uma aproximação entre teoria e prática. Desse modo,

compete às instituições envolvidas comprometimento principalmente ao seu papel social.

Nessa linha, buscou-se descobrir os objetivos da escola ao participar do PIBID, uma vez que o programa está inserido no seu cotidiano há algum tempo. De acordo com a colaboradora da pesquisa, o programa “[...] **traria novas técnicas e procedimentos de atuação com os alunos da escola, para desenvolver o seu aprendizado, bem como realizar uma formação continuada dos professores [...]**”.

O trecho em questão, fez emergir um novo questionamento: como esperar que acadêmicos em formação inicial “levem” para as escolas, técnicas e procedimentos de atuação sendo que o professor regente com experiência e conhecedor da realidade escolar, possui melhores condições de lecionar do que um estudante da graduação?

De acordo com García (1999), não se pode esperar que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Diante disso, confia-se que a escola precisa visualizar em si uma oportunidade de contribuir com formação de novos professores. Para tanto, é necessário compreender que acadêmicos em formação inicial estão nesse espaço para desenvolver e/ou melhorar sua prática pedagógica e não para ensinar como o professor da escola deve realizar a sua prática.

É preciso considerar também, que o professor em exercício, nas escolas de Educação Básica, geralmente tem mais experiência da realidade escolar do que o professor do Ensino Superior que boa parte do tempo está dentro das IES. Assumir essa ideia, possibilita que ambos professores valorizem mais as escolas, indicando que ela também possa se ver em igual condição de formar professores.

Cabe, então, à gestão escolar a promoção de ações envolvendo professores e comunidade, a fim de expandir o olhar sobre o PIBID, eliminando impressões iniciais de que o programa serve apenas para troca de experiência entre professores em exercício e acadêmicos em formação inicial ou como maneira de formação continuada para os professores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, a formação continuada de professores da Educação Básica, precisa envolver dimensões coletivas,

organizacionais e profissionais, bem como o (re)pensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Essa formação, também deve primar pelas “[...] atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e programas [...]”, objetiva-se com isso promover “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente [...]” (BRASIL, 2015).

Em contrapartida às diretrizes atuais de 2015, a LDB 9.394/1996 aumentou as possibilidades para realização de diversas atividades consideradas de Formação Continuada, todavia, esta mesma LDB, utiliza termos como capacitação e aperfeiçoamento. Ao se posicionar dessa maneira, apresenta indícios de que seriam ações compensatórias para professores despreparados.

Na acepção de García (1999, p. 136), Formação Contínua faz referência a todas atividades realizadas com “finalidade formativa (tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo) para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas”.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, essa formação, precisa considerar:

- I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Ao realizar a presente pesquisa foi possível descobrir que “**em torno de seiscentas (600)**” pessoas (alunos e professores) da escola, estiveram ou estão de alguma maneira envolvidos com o PIBID desde o início. De acordo com a gestão escolar, o programa foi “**distribuído entre as turmas**”. Ainda segundo ela, a “**maioria foi contemplada, tanto professores quanto alunos**”.

Embora significativo o número apresentado anteriormente, é necessário compreender que alunos, professores e escolas públicas de Educação Básica, não devem ou pelo menos não deveriam ser consideradas contempladas, quando na

realidade os beneficiados são os acadêmicos da licenciatura e os poucos professores supervisores das escolas, que tem no PIBID uma oportunidade de formação.

Ratifica-se novamente o desejo de considerar o PIBID como mais um espaço de formação. Todavia, é imprescindível fomentar o debate em torno da inserção do bolsista de iniciação à docência na escola, pois não é apropriado disseminar a ideia de que o acadêmico em formação inicial irá conseguir mudar a realidade escolar ou conforme orienta os documentos oficiais do próprio programa, aumentar os índices do IDEB nas instituições que estão abaixo da meta nacional.

Não é coerente legitimar esse tipo de ação ou objetivo, cujo discurso exalta o acadêmico, encorajando-o para assumir uma responsabilidade que não é sua e para a qual não está preparado. Inferindo, muitas vezes, que ele possui mais competência ou qualificações pra mudar a realidade escolar ou a qualidade do ensino do que os professores que estão em exercício há bastante tempo. Apropriar-se dessa ideia que o acadêmico tem mais condições do que um professor já licenciado e com experiência, significa reconhecer o fracasso das instituições formadoras de professores e ao mesmo tempo se posicionar em acordo com a desvalorização dos profissionais da educação, contrariando as aspirações das Diretrizes Curriculares Nacionais atuais.

Entende-se que a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação carregam em sua essência a articulação entre formação inicial e continuada, a construção coletiva da carreira docente, condições de trabalho e salário com valores que não sejam inferiores ao piso salarial nacional⁹ (BRASIL, 2015). Compete aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade por garantir essa valorização.

Outro questionamento teve objetivo de verificar se a gestão escolar participa das decisões organizacionais relativas ao PIBID. A resposta indica que **“em alguns momentos participa”**. Pode-se considerar isso como uma ausência da gestão escolar nas discussões ou na tomada de decisões do programa, uma vez que ele envolve praticamente todos os sujeitos da escola. Mesmo a comunidade escolar participando das decisões organizacionais como já exposto anteriormente, é preciso considerar a “ausência” da gestão escolar como um isolamento, pois permite que

⁹ Para melhor entendimento, sugere-se a leitura na íntegra da lei nº 11.738 de jul. 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

professores desenvolvam seu trabalho pedagógico sem articulação com os demais setores da escola.

Segundo Libâneo (2004, p. 114), “[...] a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma [...]”. Assim sendo, é competência da gestão escolar promover, participar e coordenar as diferentes ações desenvolvidas no seu ambiente. Ao assumir essas iniciativas, poderá de alguma maneira, atender ao exposto nas diretrizes de 2015, tornando-se assim, protagonista nas decisões institucionais e na articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Diante do exposto, ratifica-se a ideia transmitida pelas diretrizes de 2015 ao reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários e imprescindíveis à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais sobre a pesquisa, entende-se a necessidade de reafirmar a ideia de ampliação do programa PIBID para todos professores em exercício e acadêmicos em formação inicial. A concretização desse ideal, representa valorizar a formação docente das IES e de igual maneira, das escolas públicas de Educação Básica, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que a escola investigada não se percebe como agente/espço de formação.

Mesmo o PIBID sendo reconhecido em documentos vigentes como espaço de formação de professores para a Educação Básica, entende-se a necessidade de sua reformulação, pois representa substancial importância na formação, que de certa forma, é prejudicada e/ou negligenciada à medida que seleciona uma pequena parcela de pessoas para participar das suas ações.

Vale ressaltar, portanto, a inclusão do referido programa na LDB 9.394/1996, a qual reconhece sua contribuição para melhorar a formação de professores. Diante disso, causa estranheza a forma ingênua como a gestão escolar visualiza o PIBID, ainda com olhar atrelado à simples troca de experiência entre os envolvidos. De certa forma, este modo de compreender o programa é comum a outras escolas que por desconhecimento ou dificuldade de entendê-lo também possuem uma visão limitada do mesmo.

Assim sendo, é necessário incentivar o debate na escola objetivando expandir a compreensão sobre o programa PIBID, eliminando impressões iniciais de que ele proporciona apenas a troca de experiência entre professores em exercício e acadêmicos em formação inicial ou como possibilidade de formação continuada para os poucos professores envolvidos.

De modo bastante peculiar, foi possível perceber que os objetivos da escola, ao participar do PIBID, estão atrelados a concepção de que os bolsistas de iniciação à docência, possuem condições de desenvolver na escola novos procedimentos, além de proporcionar uma formação continuada para os professores da escola. No entanto, a formação continuada como já apontado no decorrer do texto, engloba dimensões que vão além da troca de experiência entre o professor em exercício e o bolsista. É preocupante, a “esperança” de que bolsistas em formação inicial possuem técnicas e procedimentos melhores do que os professores da escola.

Nesse sentido, ratifica-se a importância de discutir nos espaços formativos, dentre eles a escola, que os bolsistas de iniciação à docência não possuem condições de sanar os problemas da escola e/ou melhorar a qualidade do ensino, pois ainda se encontram em formação inicial e, estão nesse espaço muito mais para aprender do que ensinar.

É preciso considerar a necessidade imediata das escolas participantes do PIBID compreenderem o papel do acadêmico em formação inicial, bem como, a sua função social ao recebê-los, pois como já indicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores reconhecerem as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Esta pesquisa, permite inferir que a ausência das escolas nas discussões ou na tomada de decisões do programa, corroboram com a não visualização da sua contribuição na formação de professores, portanto é imprescindível que as instituições de ensino tanto de nível superior quanto da Educação básica, promovam ações que possam reunir professores de diferentes áreas a fim de incluí-los nas discussões envolvendo o PBID.

Por fim, acredita-se que a realização da pesquisa possa fomentar novos estudos relacionados à formação docente e às políticas educacionais que direcionam essa formação, pois entende-se a necessidade de expandir essa discussão, assim como as implicações do PIBID no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 112-129, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. MEC. Lei nº 12.796/2013, de 04 de Abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. MEC. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. MEC. Lei nº 11.273/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Autoriza a Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa a Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. MEC. **Edital PIBID CAPES nº 061/2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2013.

_____. MEC. Edital CAPES nº 011/2012. **Convida Instituições Formadoras Públicas e Privadas sem fins Lucrativos a Participarem do PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. MEC. Edital CAPES nº 001/2011. **Convida Instituições Públicas de Ensino Superior a Participarem do PIBID**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. MEC. Edital Conjunto CAPES/SECAD nº 002/2010. **PIBID/Diversidade para Alunos dos Cursos de Licenciatura dos Programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

_____. MEC. Edital CAPES nº 018/2010. **Para Instituições Públicas, Municipais, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins Lucrativos.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. MEC. Portaria nº 260/2010, de 30 de dezembro de 2010. **Aprova as Normas do PIBID.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. MEC. Portaria nº 096/2013, de 18 de julho de 2013. **Dispõe sobre o PIBID.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. MEC. Portaria nº 46/2016, de 11 de abril de 2016. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

_____. MEC. Portaria nº 84/2016, de 14 de junho de 2016. **Revogação da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. MEC. Edital CAPES/DEB nº 02/2009. **Amplia o PIBID à Instituições Públicas Estaduais.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. MEC. Edital MEC/CAPES/FNDE, nº 01/2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID.** 12 dez. 2007, 8p. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso 10 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso 10 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso 10 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 10 de jul de 2016.

CANDAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (Org). **Rumo a uma nova didática**, 9 ed., Petrópolis, 1999, p. 56–72.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia.** Goiânia: Alternativa, 2003.

FRIEDMAM, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Editora Artenova, 1977. 175p.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** ed. Porto, Portugal 1999. 271p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**. Brasília, 2003.

HAYEK, Friedrich. A. V. **O caminho da servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990, 221p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 5. ed. Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004, 319p.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, 288p.

MISES, Ludwig V. **A Mentalidade anticapitalista**. Rio de Janeiro, José Olympio/Instituto Liberal, 1987, 114p.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. 2012.

_____. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em 22 de jul de 2016.

POPPER, Karl R. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, v. 2, 1987.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009, 344p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por que estudar políticas educacionais. In: _____ (org). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1991. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 de ago. 2015.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores comprometem-se a responder todas as suas dúvidas antes, durante e após sua participação;
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade.

Concordo em participar do estudo: **O GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o PIBID em foco**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral é “investigar as repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na gestão escolar de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria, RS”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá entrevista semiestruturada, pois a mesma é entendida como processo de interação entre entrevistador e sujeito, composta por um roteiro de perguntas que, de acordo com os estudos de May (2004), permite obter uma visão geral do entrevistado. As informações obtidas ambicionam revelar as repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na gestão escolar.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Não haverá nenhum tipo de risco.

BENEFÍCIOS: A partir desta pesquisa, se ampliará o conhecimento dos objetivos propostos, assim como, poderão surgir novas ideias de outras pesquisas relacionadas ao tema.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os pesquisadores responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo todas as minhas dúvidas, até a minha completa satisfação. Portanto, ratifico minha intenção em participar. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será assinado por mim e arquivado com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Caso o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre a pesquisa pode entrar em contato através do telefone e/ou endereço acima.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS

Bloco 1 – Dados de identificação

01	Escola?
02	Endereço e telefone?
03	Nome do entrevistado?
04	Idade?
05	Formação?
06	Cargo ocupado atualmente?
07	Cargo ocupado anteriormente?
08	Telefone?
09	E-mail?

Bloco 2 – Identificação da realidade escolar

01	Qual período você atuou na direção da Escola?
02	Você já atuou na direção de outra (s) escolas? Por quanto tempo?
03	Qual o número de alunos que estavam regularmente matriculados na Escola? (relativa a pergunta 1)
04	Qual o número de professores da Escola? (relativa a pergunta 1)
05	Qual o número de funcionários administrativos? (relativa a pergunta 1)
06	Qual o número de funcionários dos Serviços Gerais? (relativa a pergunta 1)

Bloco 3 - Concepções do gestor escolar em relação ao PIBID

Objetivo: Verificar o entendimento do gestor escolar sobre o PIBID.	
01	O que o PIBID representa para a escola?
02	Você entende o PIBID como uma política pública? Por quê?
03	Em sua opinião porquê o programa foi criado?
04	Qual objetivo da escola ao participar do PIBID?
05	Em quais áreas o PIBID atua na escola? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)
06	Quantos professores e quantos alunos estão envolvidos? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)

Bloco 4 – Modificações emergidas a partir do PIBID

Objetivo: Identificar possíveis modificações pedagógicas, curriculares, estruturais e outras surgidas a partir da admissão do PIBID no contexto escolar.	
01	A escola possui projeto político pedagógico? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)
02	Quando foi construído e/ou reformulado o projeto político pedagógico? Quem foram as pessoas que contribuíram para isso? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)
03	O PIBID foi incluído no PPP ou influenciou sua estrutura? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)
04	Você participa das decisões organizacionais relativas ao PIBID? (relativa a pergunta 1 do bloco 2)
05	Você consegue visualizar modificações na realidade escolar?
06	Qual a contribuição do PIBID na sua atuação como gestor?