



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

**REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS  
PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFSM NO ÂMBITO  
DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DISSERTAÇÃO**

**Andréia Aurélio da Silva**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**



**REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS  
PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFSM NO ÂMBITO  
DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**por**

**Andréia Aurélio da Silva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**



**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação

**REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS  
PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

elaborada por  
**Andréia Aurélio da Silva**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Eduardo Adolfo Terrazzan, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Dra. (UNISANTOS)**

---

**Maria Lúcia dos Santos Abib, Dra. (USP)**

---

**João Carlos Gilli Martins, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 13 de agosto de 2012



## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo do curso e na fase de elaboração dessa dissertação, várias pessoas foram importantes. Por isso, deixo registrada minha gratidão a todas elas.

Em primeiro lugar, agradeço as professoras Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Lúcia dos Santos Abib e João Carlos Gilli Martins por aceitarem participar de minha banca e pelas importantes contribuições para orientar o melhoramento deste trabalho.

Ao professor Eduardo Terrazzan pela orientação.

Aos professores e gestores de escolas do município de Santa Maria que me concederam entrevista, agradeço a confiança e a colaboração para que pudesse completar meu trabalho.

Aos colegas do GEPI-INOVAEDUC, pelos momentos de alegria e de muito trabalho que tivemos, vou levá-los em minhas lembranças com muito carinho.

Aos meus pais, Euraides e Elio, meu irmão Anderson e minha irmã Adriana, que me incentivam e apoiam em todas as ocasiões, apesar dos grandes períodos que ficamos separados.

Por último, agradeço ao Marcelo, meu companheiro de todas as horas, obrigada por ser o meu porto seguro, NEOQEAV.



Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem, se algum houve, as saudades.

Camões



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFSM NO ÂMBITO DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: Andréia Aurélio da Silva  
Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, 13 de agosto de 2012

Nesta pesquisa, buscamos compreender as repercussões em Escolas Públicas de Educação Básica (EPEB) das atividades realizadas nos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM. Para isso, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa: Que aspectos principais caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar em EPEB, envolvidas na realização de atividades no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM? Devido à natureza deste problema, para elaboração de uma resposta adequada, trabalhamos com informações qualitativas, o que qualifica nossa investigação como de natureza qualitativa. As fontes de informação utilizadas na pesquisa foram de três tipos, a saber: sujeitos (membros de equipes gestoras de EPEB e bolsistas supervisores de subprojetos PIBID/CAPES/UFSM 2007 e 2009 - professores de educação básica -), espaços (eventos institucionais PIBID/CAPES/UFSM) e documentos (subprojetos PIBID/CAPES/UFSM 2007 e 2009). Os instrumentos utilizados para coleta de informações nessas fontes foram entrevistas, observações e roteiros de análise textual. A pesquisa envolveu 07 membros de equipes gestoras de EPEB, 08 professores bolsistas supervisores, 03 outros sujeitos, os quais eram, ao mesmo tempo, membros de equipes gestoras e professores bolsistas supervisores, 02 eventos institucionais PIBID/CAPES/UFSM e 10 subprojetos PIBID/CAPES/UFSM. A partir das análises realizadas, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas pelos subprojetos tiveram repercussões diferentes em cada escola, pois ocasionaram mudanças em dois âmbitos. Primeiro, no âmbito da organização do trabalho escolar, foram encontradas mudanças que, devido à natureza (materiais) e grau de envolvimento dos profissionais das EPEB, são, em sua maior parte, superficiais e com duração equivalente às dos subprojetos, uma vez que incluíam acréscimo de tarefas a membros das equipes gestoras das escolas, criação de reunião de professores para realização de encontros de formação continuada, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste âmbito, ainda destacamos a criação ou revitalização de espaços escolares como uma mudança que tem potencial de perdurar, isto é, de transcender o tempo de desenvolvimento dos subprojetos PIBID nas escolas. Segundo, no âmbito da organização escolar, foram identificadas mudanças que se referem a inserção de novas metodologias de ensino, bem como reformulações nas práticas pedagógicas de professores das escolas envolvidas. Estas modificações implicam alterações mais profundas no trabalho desenvolvido pelos seus professores, exigindo reorganização de seus pensamentos acerca de conceitos utilizados e atitudes tomadas. Assim, tais modificações, pelas suas próprias características, apresentam um potencial maior de perenidade, enquanto que as modificações apresentadas no primeiro âmbito costumam ter uma duração mais restrita ao período de desenvolvimento das atividades dos subprojetos.

**Palavras-chave:** PIBID. Políticas para Formação de Professores. Interação Universidade/Escola. Escolas Públicas de Educação Básica. Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Postgraduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **IMPLICATIONS OF ACTIVITIES CARRIED FOR THE UFSM INSTITUTIONAL PROJECTS WITHIN PIBID/CAPES/MEC PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL**

Author: Andréia Aurélio da Silva  
Advisor: Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, August, 13<sup>th</sup>, 2012

This research, we sought to understand the implications on Public Elementary Schools (PES) activities in the developed within the institutional subprojects PIBID/CAPES/UFSM. For this, we set out to answer the following research question: What main aspects characterize the changes in the organization and development of school work in PES involved in carrying out activities under the institutional project's PIBID/CAPES/UFSM? Due to the nature of this problem, for preparation of an appropriate response, we work with qualitative information, which qualifies our research as qualitative in nature. Information sources used in research are of three types, namely: subjects (members of management teams of PES and supervisors fellows subprojects PIBID/CAPES/UFSM 2007 and 2009 – elementary school teachers), spaces (institutional events PIBID/CAPES/UFSM) and documents (subprojects PIBID/CAPES/UFSM 2007 and 2009). The instruments used to collect information in these sources were interviews, observations, and textual analysis of screenplays. The research involved 07 members of the management teams of PES, 08 supervisors fellows, 03 other subjects (who were at the same time, members of the management teams and supervisors fellows), 02 institutional events PIBID/CAPES/UFSM and 10 subprojects PIBID/CAPES/UFSM. From the analyzes we can say that the activities undertaken by the different subprojects had repercussions in every school, as caused changes on two levels. First, under the organization of school work, changes were found that due to the nature (material) and degree of involvement of professionals PES are, for the most part, superficial and duration equivalent to the subproject, as they included adding tasks to members of the management teams of schools, creation of meeting teachers for meetings of continuing education, serving students with learning difficulties. In this scope, further highlight the creation or revitalization of school spaces as a change that has the potential to continue, that is, to transcend time development subproject PIBID schools. Second, within the school organization, changes were identified that refer to insertion of new teaching methodologies as well as reformulations in pedagogical practices of teachers of the schools involved. These modifications involve changes deeper work done by their teachers, requiring reorganization of his thoughts about the concepts used and actions taken. Thus, such modifications, by their very nature, have a greater potential for survival, while the modifications presented in the first part usually have a longer restricted to the period of development of the activities of the subprojects.

**Keywords:** PIBID. Teacher Education for Policies. Interaction university/school. Public Elementary School. Teacher Education



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação Inicial de Professores”.....	56
Figura 02	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Curso de Licenciatura”.....	57
Figura 03	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Políticas de Formação de Professores.....	59
Figura 04	- Linha do tempo das Políticas educacionais relacionadas à Formação de Professores.....	93
Figura 05	- Linha do tempo das ações e normatizações no âmbito do PIBID/CAPEES.....	117
Figura 06	- Evolução dos recursos executados no âmbito do PIBID.....	121
Figura 07	- IES com projetos institucionais PIBID, por região do Brasil.....	128
Figura 08	- Tipos de IES com projetos institucionais PIBID.....	128
Figura 09	- Evolução do número de IES e EEB participantes do PIBID.....	128
Figura 10	- Evolução do número de bolsas ofertadas no âmbito do PIBID.....	129
Figura 11	- Distribuição por tipo de bolsa ofertada no âmbito do PIBID.....	129
Figura 12	- Bolsas ofertadas no âmbito do PIBID, por região do Brasil.....	129
Figura 13	- Fundamentos do Positivismo.....	135
Figura 14	- Mapa geopolítico do Estado do Rio Grande do Sul.....	156
Figura 15	- Tempo de serviço dos sujeitos de pesquisa.....	175
Figura 16	- Carga horária semanal de trabalho dos sujeitos de pesquisa.....	175
Figura 17	- Natureza das mudanças.....	226



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação de Professores”.....	55
Quadro 02	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação Inicial de Professores”...;.....	56
Quadro 03	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Cursos de Licenciatura”.....	57
Quadro 04	- Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Políticas de Formação de Professores”.....	58
Quadro 05	- A formação e a valorização profissional no PNE e no PDE....	99
Quadro 06	- Áreas indicadas, como prioritárias, pelo PIBID/CAPES nos seus processos seletivos.....	113
Quadro 07	- Processos seletivos PIBID/CAPES.....	115
Quadro 08	- Objetivos indicados nos seus documentos legais para o PIBID/CAPES.....	119
Quadro 09	- Equipes de trabalho, por projetos institucionais, de acordo com editais PIBID/CAPES.....	120
Quadro 10	- Financiamento e valores de bolsas por edital PIBID/CAPES.	121
Quadro 11	- Natureza jurídica e administrativa das IES elegíveis para cada edital PIBID/CAPES.....	122
Quadro 12	- Síntese das modificações dos requisitos para seleção de bolsistas PIBID/CAPES.....	123
Quadro 13	- Fontes e Instrumentos utilizados para responder as Questões de Pesquisa.....	145
Quadro 14	- Cursos de Licenciatura Plena ofertados pela UFSM.....	158
Quadro 15	- Programas de Bolsas disponíveis a acadêmicos de Cursos de Licenciatura.....	160
Quadro 16	- Cronograma de execução dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM.....	161
Quadro 17	- Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2007.....	162
Quadro 18	- Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2009.....	162
Quadro 19	- Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2011.....	163
Quadro 20	- Itens utilizados para sistematização da coleta em documentos.....	166
Quadro 21	- Eventos institucionais PIBID/CAPES UFSM.....	168
Quadro 22	- Itens utilizados para sistematizar os registros das observações realizadas.....	169

Quadro 23	- Identificação de informações provenientes de registros de observações.....	169
Quadro 24	- Caracterização de EPEB parceiras dos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.....	170
Quadro 25	- Itens aglutinadores das questões, pertencentes ao bloco II, dos roteiros de entrevistas com sujeitos de pesquisa.....	173
Quadro 26	- Quadro de identificação dos sujeitos de pesquisa.....	174
Quadro 27	- Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 01.....	180
Quadro 28	- Itens referentes à organização dos subprojetos.....	183
Quadro 29	- Categorias referentes ao funcionamento das equipes de trabalho.....	184
Quadro 30	- Momentos de organização do trabalho nos subprojetos.....	187
Quadro 31	- Formas de seleção dos bolsistas supervisores.....	189
Quadro 32	- Categorias referentes ao item planejamento das atividades de iniciação à docência.....	194
Quadro 33	- Responsáveis pelo planejamento das atividades de iniciação à docência.....	195
Quadro 34	- Níveis de responsabilidade dos bolsistas supervisores no planejamento das atividades dos subprojetos.....	196
Quadro 35	- Membros da equipe docente da escola envolvidos no planejamento das atividades de iniciação à docência.....	198
Quadro 36	- Participação da escola no planejamento das atividades.....	199
Quadro 37	- Finalidades do contato da equipe dos subprojetos com as equipes gestora das escolas.....	201
Quadro 38	- Itens referentes ao desenvolvimento dos subprojetos.....	204
Quadro 39	- Natureza das atividades realizadas na Universidade.....	205
Quadro 40	- Natureza das atividades realizadas nas Escolas.....	205
Quadro 41	- Tipos de Atividades realizadas pelos subprojetos nas EPEB.	208
Quadro 42	- Características das atividades realizadas pelos subprojetos com alunos nas EPEB.....	209
Quadro 43	- Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 02.....	221
Quadro 44	- Categorias de análise utilizadas para responder a questão de pesquisa 02.....	222
Quadro 45	- Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 03.....	234
Quadro 46	- Contribuições para a formação inicial de professores, apontadas por membros das equipes gestoras.....	235

Quadro 47	- Contribuições para a atuação profissional do bolsista supervisor, em sala de aula, apontadas por membros das equipes gestoras.....	237
Quadro 48	- Contribuições para a melhoria do trabalho escolar, apontadas por membros das equipes gestoras.....	238
Quadro 49	- Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 04.....	241



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BASM	Base Aérea de Santa Maria
BCA	Bolsista Coordenador de Área
BCI	Bolsista Coordenador Institucional
BCG	Bolsista Coordenador de Gestão
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BS	Bolsista Supervisor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas
CESNORS	Centro de Educação Superior Norte - RS/UFSM
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTE	Compromisso Todos pela Educação
DIPIED	Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
EAC	Evento Acadêmico-Científico
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
EEB	Escola de Educação Básica
ENCS	Exame Nacional de Cursos Superiores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEB	Escola Pública de Educação Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FI	Formação Inicial de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FP	Formação de Professores
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDI	Índice de Desenvolvimento da Infância
IEPAM	Inovações Educacionais e as Políticas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
INOVAEDUC	Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação para o desenvolvimento Econômico
OEH	Objetos Escolares Hiper mídias
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PCC	Prática como Componente Curricular
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Políticas Públicas em Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Ensino Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SME	Secretarias Municipais de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDESSM	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS
UFPR	Universidade federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 -	Quadro de pesquisas acadêmicas relacionadas ao PIBID/CAPES em bancos de dados eletrônicos.....	275
APÊNDICE 02 -	Quadro de sistematização dos requisitos indicados para seleção de bolsistas em Editais PIBID/CAPES.....	281
APÊNDICE 03 -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para realização de entrevistas.....	287
APÊNDICE 04 -	Quadro de Sistematização de subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007.....	291
APÊNDICE 05 -	Quadro de Sistematização de subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2009.....	297
APÊNDICE 06 -	Roteiro de Entrevista 01.....	303
APÊNDICE 07 -	Roteiro de Entrevista 02.....	309



## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 -	Portaria Normativa MEC nº 38, de 12/12/2007.....	317
ANEXO 02 -	Portaria MEC nº 1.504, de 11/12/2008.....	321
ANEXO 03 -	Resolução FNDE/CD nº 22, de 24/04/2009.....	325
ANEXO 04 -	Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16/09/2009.....	329
ANEXO 05 -	Portaria Normativa MEC nº 16, de 23/12/2009.....	335
ANEXO 06 -	Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007.....	339
ANEXO 07 -	Edital CAPES/DEB 02/2009.....	349
ANEXO 08 -	Exemplo de subprojeto institucional PIBID/CAPES UFSM.....	371



## SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	13
LISTA DE FIGURAS.....	21
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	17
LISTA DE APÊNDICES.....	25
LISTA DE ANEXOS.....	27
APRESENTAÇÃO.....	31
INTRODUÇÃO.....	39
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITUAÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	47
1.1. Formação e Formação de Professores: algumas conceituações.....	47
1.2. Breve panorama da pesquisa sobre Formação de Professores.....	55
1.3. Socialização e Identidade Profissional Docente no processo de Formação de Professores.....	60
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
2.1. Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais: algumas conceituações.....	65
2.2. Políticas educacionais no Brasil no contexto atual.....	72
2.3. A Formação de Professores nas Políticas Educacionais atuais: características e recomendações.....	86
3. ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA MEDIANTE O PIBID.....	107
3.1. A interação Universidade/Escola e a Formação Inicial de Professores.....	107
3.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES/MEC: possibilidades para a interação Universidade/Escola.....	112
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	131
4.1. Problema e Questões de Pesquisa.....	131
4.1.1. Problema de Pesquisa.....	132
4.1.2. Questões de Pesquisa.....	132
4.2. Natureza da Pesquisa.....	133
4.3. Fontes de Pesquisa.....	137

4.4.	Instrumentos de Pesquisa para Coleta de Informações.....	138
4.4.1.	Entrevistas.....	138
4.4.2	Roteiro para Análise Textual de Documentos.....	142
4.4.3.	Observação.....	147
4.5.	Coleta e tratamento das informações.....	147
4.5.1.	Procedimentos adotados para coleta de informações.....	148
4.5.2.	Procedimentos adotados no tratamento de informações.....	150
4.6.	Procedimentos Analíticos: aportes teórico-metodológicos.....	155
5.	CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	155
5.1.	O Contexto Geral de Pesquisa.....	155
5.2.	Os Cursos de Licenciatura na UFSM.....	158
5.3.	Participação da UFSM no PIBID/CAPES/MEC.....	161
5.4.	Desenvolvimento da Pesquisa.....	164
5.4.1.	O processo de coleta e tratamento das informações.....	164
5.4.2.	Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	174
5.4.3.	O processo de análise informações coletadas.....	176
6.	EVIDÊNCIAS E RESULTADOS.....	179
6.1.	Características da organização e do desenvolvimento dos Subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.....	179
6.2.	Orientações PIBID/CAPES e a organização e o desenvolvimento dos Subprojetos dos Projetos Institucionais da UFSM 2007 e 2009...	220
6.3.	Contribuições dos Subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, para o trabalho escolar e para a formação de professores, de acordo com membros das equipes gestoras de EPEB.....	233
6.4.	Contribuições dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, para o trabalho escolar e para a formação de professores, de acordo com bolsistas supervisores.....	240
6.5.	Modificações no trabalho escolar decorrentes das ações dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.....	248
	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
	REFERÊNCIAS.....	261
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	271
	APÊNDICES.....	273
	ANEXOS.....	315

## APRESENTAÇÃO

Início esta dissertação pela minha apresentação pessoal: sou Andréia Aurélio da Silva, natural do município de Alegrete, um município da região da fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul. Sou licenciada em Física e especialista em Gestão Educacional pela UFSM.

Atualmente sou professora substituta de Física do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, onde atuo nos cursos técnicos, integrados ao Ensino Médio, em Agropecuária, Agroecologia e Informática, e nos cursos superiores de Tecnólogo em Grãos, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática.

Acredito que esta descrição me representa, atualmente, contudo não conta minha história e como cheguei a esta dissertação. Portanto, convido-os a participar de uma breve apresentação do caminho que percorri até aqui, passando pelas informações sobre minha trajetória escolar e acadêmica.

Para início de conversa, cursei minha Educação Básica, entre 1991 e 2000, na cidade de Alegrete/RS, em três escolas, estas pertencentes às redes municipal e estadual. A troca de escolas se deve às etapas da Educação Básica que eram ofertadas pelas mesmas. Na primeira escola, ingressei na antiga pré-escola (hoje educação infantil) e fiquei até o último ano que ela ofertava, no caso, a quinta série ou o atual sexto ano do Ensino Fundamental. Na segunda escola, fiquei três anos, até completar o ensino fundamental (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries). Na última escola, cursei meu Ensino Médio. Talvez seja pela troca de escolas, ou a minha personalidade, mas destes anos de Educação Básica, tenho menos lembranças do que gostaria e, diferente de muitas pessoas, não são meus colegas que preenchem as minhas memórias, pois mal consigo lembrar o nome, ou o rosto da maioria deles. Quando penso neste período da minha vida, percebo que o que marca minhas memórias são alguns momentos da escola, como eventos, algumas aulas, livros que descobri nas bibliotecas e, principalmente, os professores. Destes lembro nomes, rostos, peculiaridades e atitudes.

Para que tenham uma ideia da importância dos professores, nesta época da minha vida, posso afirmar que é por causa das observações de meu comportamento feitas por uma professora de educação física, na minha sexta série, que meus pais

acabaram me levando a um oftalmologista e descobrimos que não enxergava muito bem e que necessitava, portanto, usar óculos. Fatos como este sempre me fizeram olhar para meus professores como alguém digno de minha confiança e minha admiração. Talvez por isso, quando pensei em entrar na universidade pensei logo numa licenciatura.

É claro que passei pela fase do ‘fazer medicina’, mas ao procurar saber um pouco mais, percebi que queria uma profissão que pudesse influenciar a vida das pessoas, mas não que tivesse que me deparar com situações em que essas vidas dependessem completamente de mim.

Por isso, já durante meu Ensino Médio, resolvi fazer uma licenciatura. No início, pensei em Ciências Biológicas e cheguei a fazer um processo seletivo na UFSM, conhecido como PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior), que consistia, até pouco tempo, em provas ao final de cada série do Ensino Médio e que, para o qual no início do terceiro ano do ensino médio, era necessário que se optasse por algum curso. Na época, me classifiquei para fazer a parte final desse processo seletivo, mas como a última etapa (prova de redação) acontecia no mesmo dia da última etapa do vestibular da UFSM, que tinha resolvido fazer para o Curso de Licenciatura em Física, resolvi continuar com o vestibular tradicional e acabei passando para a Licenciatura em Física.

Bem, sinto dizer que do vestibular para a formatura não foi um salto de quatro anos, mas uma longa viagem de seis anos. Mas voltando ao início da graduação, ingressei no Curso de Licenciatura em Física no primeiro semestre de 2001. Contudo, até hoje, não sei ao certo responder a pergunta “Porque física?”, pois no Ensino Médio gostava dessa disciplina, porém gostava, também, de biologia, história, química, matemática, geografia, literatura. Enfim, não experimentei nenhum grande chamado para física. Acho que a questão que fica é por que permaneci no Curso de Licenciatura em Física? Uma primeira resposta, que me vem sempre, é porque sou teimosa, pois logo no início do curso fui classificada como não detentora de um perfil de aluno de um Curso de Física, o que quer que seja isso! Digo isto, porque realizei análises dos projetos políticos pedagógicos de alguns Cursos de Licenciatura em Física do país, em minha iniciação científica e, na época, não foi possível estabelecer um perfil consensual de saída desse curso, quanto mais de entrada.

Mas voltando a minha narração, logo no início do curso não conseguia me adaptar, não conseguia ver sentido no que estava sendo ensinado, tinha dificuldades devido à carências da Educação Básica, o que me fez reprovar em algumas disciplinas, não me identificava com o propósito implícito ao curso, o de formar pesquisadores em física, o que me fez me sentir perdida por algum tempo no curso, mas resisti e continuei no curso. No meio desta situação, acabei aceitando participar de um projeto numa instituição privada de Santa Maria, que precisava de licenciandos que pudessem ensinar física, para o Ensino Fundamental e Médio, a funcionários de um hospital da cidade. Estes funcionários eram pessoas de meia idade que tinham por objetivo terminar seus estudos, mediante realização de provas a cargo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Essa experiência me marcou profundamente, pois com estas pessoas aprendi a ter mais paciência e persistência para defender e correr atrás daquilo que acreditava. Foi a partir dos conselhos deles que comecei a focar minha formação na perspectiva de me preparar o melhor possível para ensinar física. Depois disto, resolvi me matricular nas disciplinas da parte que corresponde a formação pedagógica do curso de licenciatura em física, que estavam previstas no currículo. Assim, foi como comecei a me interessar pelas questões da área educacional. A primeira disciplina que me motivou a buscar mais informações a respeito de assuntos relacionados à educação foi a disciplina de Políticas Públicas em Educação, depois desta, cursei a disciplina de Didática da Física e, logo, passei a me interessar, também, pelas questões relacionadas ao Ensino de Ciências e ao Ensino de Física.

No final de 2004, o Curso de Licenciatura em Física da UFSM passou por uma reformulação curricular da qual não escapei. Nesta reformulação, perdi disciplinas já cursadas e ganhei outras para cursar. Devido a este fato, e aos fatores já mencionados, minha formatura ficou adiada para mais quatro semestres. Naquela época, levei um choque, mas decidi que dali em diante iria aproveitar mais as oportunidades de estar na universidade e passei a realizar outras atividades, além das previstas no meu curso de graduação.

Com esta resolução para nortear minha vida acadêmica, no primeiro semestre de 2005, me candidatei a uma bolsa de monitora, para a disciplina de Didática da Física I e fui selecionada. Nesta atividade, tive a oportunidade de trabalhar junto aos professores Décio Auler e Eduardo Adolfo Terrazzan e, por um tempo, passei a ter

contato com os grupos de pesquisa desses dois professores. Por fim, acabei optando por participar do Grupo de Trabalho de Professores de Física (GTPF), grupo pertencente ao Núcleo de Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pelo professor Eduardo. Na época, este grupo era formado por professores de física de Escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria, alunos do Curso de Licenciatura em Física da UFSM, alguns deles em situação de estágio curricular, e alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

O GTPF tinha por objetivo propiciar um espaço institucional para troca de ideias e experiências entre professores em formação inicial (pré-serviço) e em formação continuada (em serviço), para realização de estudos de aprofundamento teórico-metodológico, para elaboração de planejamentos didáticos coletivos, que, no GTPF eram denominados Módulos Didáticos, adequados à implementação em aulas de Física e para reflexão crítica sobre as práticas docentes desenvolvidas em escolas de Ensino Médio.

Devido a minha participação neste grupo, passei a interagir com alguns professores que estavam atuando nas escolas de Santa Maria, com isso tive acesso a informações sobre o trabalho escolar realizado por eles e sobre o cotidiano das escolas em que eles atuavam. A partir destas experiências, comecei a perceber a importância de um maior contato com a realidade do meu futuro campo de trabalho, de modo a ter oportunidade de construir novos e diferentes saberes, que as atividades que tinha realizado até aquele momento, no curso de graduação, não tinham me oportunizando.

Assim, paralelo ao meu trabalho no GTPF e ao curso de graduação, realizei entre 2005 e 2006, estágio voluntário em uma escola estadual de Santa Maria. E, em continuidade a esse, realizei, também, meus estágios curriculares obrigatórios (2006-2007). Um aspecto importante desses estágios é que todos foram organizados e desenvolvidos de acordo com modelo de orientação de estágio, proposto e desenvolvido pelo Projeto de Pesquisa “Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores – COTESC”<sup>1</sup>, o qual é baseia-se na ideia de que o

---

<sup>1</sup> O referido Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq mediante Edital Universal 01/2002 - Processo 478078/2003-0, tinha como objetivo principal estudar as formas de interação Universidade-Escola de modo a propor parâmetros para a criação de mecanismos flexíveis, porém estáveis para a realização dos Estágios Curriculares na Formação Inicial de Professores, que fossem mais

professor da Escola de Educação Básica desempenhe o papel de ‘tutor’, ou orientador profissional, do estagiário.

De forma a acompanhar o trabalho e tutoria, nestes estágios, existe a formação de Grupos de Trabalho (GT) entre professor orientador de estágio, aluno estagiário e professor da Escola de Educação Básica responsável pela turma onde o estagiário atua. O funcionamento do GT consiste na realização de reuniões entre os membros do GT, com certa periodicidade, nas quais são discutidas questões referentes ao andamento das aulas do estagiário, dificuldades, aspectos positivos e planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

A realização dos estágios, neste modelo, me oportunizou compreender as potencialidades de uma maior aproximação dos profissionais em serviço em momentos da formação inicial de outro profissional, pois nos mesmos fiquei sob a orientação profissional de uma professora de física que me auxiliou em todos os momentos da atuação na escola e me apresentou as idiossincrasias de ser professor de física em uma escola pública.

Nesta mesma época, passei a me inserir, de forma mais direta, em atividades de iniciação científica no grupo de pesquisa do professor Eduardo, o Gepi INOVAEDUC<sup>2</sup>. Comecei a atuar no Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores – DIPIED<sup>3</sup>”, principalmente, nas investigações sobre os reflexos das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, nas configurações

---

adequadas e consistentes com os resultados de investigações, estudos e normativas legais existentes no campo da Educação, do Ensino e da Formação de Professores.

<sup>2</sup> O Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”) formou-se no início de 2006, em decorrência da fusão de parte das ações investigativas realizadas em dois outros grupos que vinham desenvolvendo suas atividades no Centro de Educação da UFSM: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica, Tecnológica e Matemática - GEPECIM (iniciado em 1993) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Profissionalização de Professores - GEPFOP (iniciado em 2003). O Grupo INOVAEDUC desenvolve suas atividades no âmbito do Núcleo de Educação em Ciência e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos do Centro de Educação da UFSM, e é coordenado pelo professor Eduardo A. Terrazan.

<sup>3</sup> O referido Projeto de Pesquisa foi financiado pelo CNPq, mediante Edital Universal 02/2006 – Processo 486440/2006-0 e tinha como objetivos centrais: a) subsidiar o estabelecimento de parâmetros para a institucionalização de políticas públicas que viabilizassem a construção autônoma ou adoção crítica de propostas inovadoras sustentadas pelas próprias unidades escolares, para o desenvolvimento de práticas escolares de naturezas diversas; b) sinalizar condicionantes para a implementação de inovações em Cursos de Licenciatura que articulem o atendimento as necessidades de diferentes ordens, tais como legislação vigente, características de agências formadoras e necessidades dos sistemas de ensino, com particular atenção à organização e ao desenvolvimento das Práticas como Componente Curricular e dos Estágios Curriculares Pré-Profissionais previstas nas normativas legais.

curriculares de Cursos de Licenciatura da UFSM e dos Cursos de Licenciatura em Física no Brasil. Além disso, de modo mais específico, analisei a organização dos Estágios Curriculares de alguns desses cursos e sistematizei as principais características que passaram a existir com a implementação das referidas diretrizes, no que se refere a este componente curricular.

Um aspecto que observamos, quando da análise dos Cursos de Licenciatura em Física no Brasil, foi à presença de mecanismos de operacionalização da interação das instituições de ensino superior e as escolas durante os estágios. Entre os mecanismos que encontramos estavam: a adoção de termos de cooperação, a exigência de assinatura de termos de responsabilidade e a exigência de profissional formado na área que acompanhasse, como uma espécie de orientador profissional, os estagiários nas escolas.

Em fevereiro de 2008, graduei-me licenciada em Física e continuei trabalhando no grupo de pesquisa do professor Eduardo, agora como bolsista de apoio técnico do CNPq, tendo parte de minha carga-horária dedicada às atividades de pesquisa no projeto DIPIED.

No primeiro semestre de 2009, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação, sob a orientação do professor Eduardo e defendi no ano de 2011 minha monografia, a qual tinha como tema a política educacional “Plano de Ações Articuladas” e, na qual realizei uma análise das possibilidades desta política, como instrumento efetivo para efetivar a operacionalização do regime de colaboração entre governo federal, estados e municípios, no que se refere às ações educacionais realizadas nestes últimos.

É na especialização que meu interesse pelas políticas educacionais é renovado e passo a buscar informações sobre o quadro da formação de professores, para além das normativas legais referentes à parte curricular dos Cursos de Licenciatura.

Em 2010, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e comecei minha participação no Projeto de Pesquisa em Rede “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil” (IEPAM<sup>4</sup>) do Gepi - INOVAEDUC.

---

<sup>4</sup> Projeto aprovado no âmbito do Edital CAPES/INEP/SECAD nº 001/2008 do Programa Observatório da Educação da CAPES (Projeto em Rede 3284).

Por ser um projeto de pesquisa em rede, este projeto é desenvolvido, de forma articulada, entre três Núcleos de Pesquisa sediados em IES distintas (UFSM, UFPR e UCDB) e possui quatro focos de estudo: os Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica (SAEB e SAERS), os Exames Nacionais de Certificação por Competências (ENEM), os Programas de Material Didático (PNBE e PNLD) e as Políticas de Formação de Professores (PIBID). Esta pesquisa desenvolveu-se no núcleo de pesquisa 01, situado na UFSM, e envolveu o quarto foco de estudo do IEPAM, ou seja, as Políticas de Formação de Professores, em especial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste foco, as pesquisas têm por meta contribuir para a elaboração de um quadro descritivo-analítico do impacto das Políticas Educacionais, voltadas à Formação de Professores, nas Escolas Públicas de Educação Básica (EPEB).

É no âmbito deste objetivo geral, que situamos as atividades de pesquisa desenvolvidas que deram origem a esta dissertação.

Como é possível perceber minha trajetória pessoal e acadêmica, vai e vem retorna a temas como: profissão de professor, escola, formação de professores e políticas educacionais. Estes temas, a meu ver, estão bastante vinculados, principalmente, se pensarmos em todas as demandas atribuídas a educação escolar, atualmente, e em todas as propostas apregoadas como a salvação para a crise de legitimidade pela qual passa a educação como um todo.

Daí minha dissertação apresentar como título *Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica*, pois com ela pretendo contribuir para fundamentar a discussão sobre a validade desta política educacional e dos investimentos necessários a implementação dela, que não são poucos, frente aos objetivos a que se propõe e as formas pelas quais a implementação da mesma tem acontecido.

Diante do exposto, buscamos na *Introdução*, apresentar um panorama do que, a nosso ver, se configura como o contexto atual social e educacional, de modo a possibilitar situar nosso objetivo de pesquisa, o qual é anunciado ao final dessa introdução.

Em sequência, temos o primeiro capítulo da dissertação, intitulado *Formação de Professores: conceituações e características*, no qual discutimos nossos aportes

teóricos, a respeito da temática formação de professores, que nortearam nossa pesquisa, bem como as implicações destes na formação inicial de professores.

No capítulo *Políticas Educacionais e Formação de Professores*, é possível encontrar uma breve introdução sobre a ideia de política, sua relação com os conceitos de Estado e Sociedade Civil, de modo a fundamentar as conceituações utilizadas, por nós, para os termos política pública e política educacional. Também, neste capítulo, retomamos a discussão sobre o tema Formação de Professores, agora, sob o ângulo das atuais políticas educacionais brasileiras.

O terceiro capítulo, *Escola e Formação de Professores: a interação Universidade/Escola mediante o PIBID* apresenta aspectos característicos da interação entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, quando esta acontece no âmbito de atividades de formação inicial de professores, além de caracterizarmos a política foco de nossa pesquisa, ou seja, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a participação da UFSM na mesma.

No nosso quarto capítulo, realizamos a descrição dos *procedimentos metodológicos* adotados para operacionalização do objetivo da dissertação, bem como, os aportes teóricos metodológicos utilizados para isso.

*Contexto e desenvolvimento da Pesquisa*, é nosso quinto capítulo, nele estão descritas algumas das características da região em que realizamos nossa investigação, os procedimentos para coleta e tratamento de informações que foram realizados, bem como alguns determinantes para a definição das fontes de informação utilizadas.

Nosso sexto capítulo, intitulado *Evidências e resultados*, apresenta os resultados construídos, a partir da análise das informações coletadas, de modo a responder as questões e o problema de pesquisa formulados e apresentados em nosso quarto capítulo.

No final desta dissertação, com base nos capítulos anteriores, estão presentes nossas *conclusões*, construídas de modo a contemplar o objetivo de pesquisa, proposto na introdução, e nossas *considerações finais*, que apresentam um reflexo sobre os 'achados' de nosso estudo e algumas recomendações frente a realidade que é apresentada. Por fim, indicamos as *referências* e exibimos os *apêndices* e *anexos* utilizados durante a realização da pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A forma em que vivemos em sociedade, hoje, traz as marcas de profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, ocorridas nas últimas décadas no mundo. Como consequência dessas transformações, vive-se em uma sociedade na qual tudo parece mudar muito rápido e onde tudo parece incerto e provisório.

Esta 'nova' sociedade, isto é, este sistema específico de relações sociais, recebe diversas qualificações, tais como: sociedade do conhecimento, do consumo, da informação ou pós-moderna<sup>5</sup>.

Apesar de não termos a intenção de tecer uma análise comparativa sobre tais termos, nem sobre os argumentos teóricos que os acompanham, julgamos necessário expressarmos nosso posicionamento a respeito da caracterização deste período histórico. Nesse sentido, ressaltamos que partilhamos das ideias de Anthony Giddens, quando afirma que estamos num período ao qual podemos chamar, ainda, de modernidade<sup>6</sup>.

Assim como Giddens, entendemos que buscar novos termos para denominar e para explicar algo que não compreendemos, no caso, o contexto social atual, é bastante aceitável, tendo em vista que tal contexto nos parece tão diferente do que conhecíamos. Contudo, como nos lembra este autor,

---

<sup>5</sup> Estes termos sugerem a emergência de um novo tipo de sistema social, o qual guarda, em certa medida, a ideia de um encerramento do estado atual das coisas. Um dos termos mais populares é a ideia da pós-modernidade, inicialmente concebida, por Jean François Lyotard, o qual se fundamenta na ideia de que vivemos uma era em que não existe mais lugar para as metanarrativas. Entre as explicações para este novo período, podemos citar a ocorrência de transformações institucionais, especificamente, àquelas que sugerem um deslocamento de um sistema, pautado na manufatura de bens materiais, para outro, centralizado na informação. (GIDDENS, 1991a, p.12).

<sup>6</sup> Num sentido muito geral, o termo modernidade refere-se às instituições e comportamentos "estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX tornaram-se mundiais em seu impacto". Este termo corresponderia aproximadamente ao período equivalente ao "mundo industrializado", desde que não se reconheça o industrialismo como a única dimensão institucional. Ele se refere "às relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção". O capitalismo, entendido como um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade (relação estruturante do sistema de classes) é a segunda dimensão da modernidade. Outra dimensão é o desenvolvimento de sistemas de vigilância, que incluem o controle da informação e a supervisão social realizada em locais, como por exemplo, as prisões, o local de trabalho e as escolas. A quarta dimensão da modernidade é o controle dos meios de violência, mediante poder militar, no contexto da industrialização da guerra. (GIDDENS, 1991b, p.21)

[...] não basta meramente inventar novos termos, como pós-modernidade. Ao invés disso, temos que olhar novamente para a natureza da própria modernidade, a qual, por certas razões bem específicas, tem sido insuficiente abrangida, até agora, pelas ciências sociais. (GIDDENS, 1991a, p.12)<sup>7</sup>

Desta forma, ao voltarmos nosso olhar para a modernidade, é possível perceber que as características desse período histórico ainda permanecem. Contudo, as consequências destas estão se tornando “mais radicalizadas e universalizadas do que antes”. Ou seja, estão mais acentuadas e sua abrangência é (quase) mundial. Ao mesmo tempo, podemos dizer que existem “contornos de uma ordem nova e diferente, que é em essência ‘pós-moderna’<sup>8</sup>”. Assim, o que marca este contexto social atual não são as transformações em si, mas o *ritmo* em que acontecem (caracterizado pela rapidez extrema)<sup>9</sup>, o *escopo* das mesmas (porque atingem a tudo e a todos em algum grau) e a *natureza intrínseca das instituições* modernas, as quais não existiam em outros períodos históricos ou sofreram grandes transformações. A este conjunto de características, que definem este período histórico, Giddens denomina *alta modernidade*. (GIDDENS, 1991a, p. 13)

Todavia, existem outros fatores e processos, além das características da alta modernidade já apontadas, que ligados, principalmente, ao grande desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte de massa, o qual foi alavancado pelo

---

<sup>7</sup> É claro que os diversos autores que se movimentam nas ideias pós-modernas não assumem o termo como uma verdade absoluta sem uma argumentação teórica que o sustente. Contudo, os argumentos apresentados por esses autores não demonstram que vivemos em um período histórico com características globais totalmente diferentes em vários âmbitos da atuação humana, como as artes gráficas, a música, as relações humanas, a economia, a arquitetura, etc, da modernidade. Uma análise desses e outros âmbitos pode ser consultada em Jameson (2006).

<sup>8</sup> A sociedade pós-moderna aqui indicada é diferente da ideia de pós-modernidade cuja principal característica é a “evaporação do ‘enredo’ dominante”, por meio do qual somos inseridos na história como seres humanos, tendo um passado definitivo e um futuro previsível. A concepção aqui defendida é a de uma sociedade marcada por instituições antes inexistentes e por relações sociais influenciadas pelas consequências da globalização. Ressaltamos que em muitas regiões da Terra, não se pode dizer que as sociedades locais de tais regiões, se caracterizam ainda como modernas, diante deste fato, para nós é impossível assumir um novo período histórico-social, mais sim contornos de uma nova etapa da história. (GIDDENS, 1991a, p.12)

<sup>9</sup> São fontes do dinamismo da modernidade: a separação entre tempo e espaço, caracterizada pela organização social do tempo (por calendários e mensuração do tempo pelo relógio mecânico) e pela padronização do tempo através de regiões (estabelecimento do sistema de fusos-horários); o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe, tais mecanismos retiram da atividade social seu contexto local, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais; a apropriação reflexiva do conhecimento, isto é, a produção do conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da rigidez da tradição. (GIDDENS, 1991a, p.25-58)

desenvolvimento de diversos artefatos tecnológicos, contribuem para a intensificação dos sentimentos de insegurança, incerteza, descrédito e provisoriedade no atual contexto social.

Esses fatores e processos, em conjunto, podem ser denominados de *globalização*, ou ainda, *mundialização*. E, esta, por sua vez, é uma característica inerente da modernidade.

Os avanços na área científica e, nas tecnologias oriundas dela, como já mencionamos, são as principais causas da globalização, pois aplicados aos meios de comunicação e aos meios de transporte de massa, permitiram a multiplicação das fontes de informações, o aumento de acesso dos indivíduos a essas fontes, a rapidez em que esse acesso ocorre e o deslocamento de indivíduos entre diferentes localidades em um curto espaço de tempo.

Como consequência direta desses fatores, podemos citar a intensificação das relações sociais em escala mundial, que influencia os sistemas políticos, econômicos e sociais presentes e futuros e interliga localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são diretamente influenciados e definidos por outros eventos que ocorrem, até mesmo, em continentes diferentes.

Como ressalta Giddens,

[...] a globalização não diz respeito apenas à criação de sistemas em grande escala, mas também à transformação de contextos locais e até mesmo pessoais de experiência social. Nossas atividades cotidianas são cada vez mais influenciadas por eventos que acontecem do outro lado do mundo. (GIDDENS, 1996, p.13)

Nesta perspectiva, na esfera econômica, podem ser relacionados outros efeitos da mundialização, como indica Libâneo (2011), no trecho a seguir:

A competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Surgem novas profissões, desaparecem outras. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc. (LIBÂNEO, 2011, p.17)

Esse contexto de mudança afeta, também, a esfera política, cuja direção é dada pelos interesses políticos, os quais são “subordinados às regras da mundialização da economia”. (LIBÂNEO, 2011, p.17)

Um exemplo disto é a forte influência que organizações internacionais exercem nas ações educacionais ou sociais dos governos. Uma organização como a Organização das Nações Unidas (ONU), que é constituída por mais de 190 países, apresenta orientações que são acatadas por seus participantes, em relação aos mais diferentes assuntos, por exemplo.

Vale lembrar que essas mudanças são consideráveis e trazem tanto benefícios, como prejuízos, sobretudo, se considerarmos o fato de que os benefícios não são para todos, ao contrário, parecem ser destinados a uma minoria. (LIBÂNEO, 2011, p.18-19)

Diante deste quadro, na área educacional os reflexos da globalização remetem a um discurso de crise e de fracasso da escola pública, devido à inadequação da educação ofertada para preparação dos indivíduos ao mundo com tais características.

De acordo com Oliveira (2009),

[...] é possível perceber certa desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora, capaz de desempenhar com competência suas funções de disseminadora de conhecimentos válidos, o que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados escolares aferidos por exames externos. (OLIVEIRA, 2009, p.17)

Estranhamente, percebe-se, ao mesmo tempo, que a idéia de escola como a instituição central responsável pela educação dos indivíduos, parece não ser questionada.

[...] o fato de se debater na atualidade a função social da escola e os efeitos que a escolarização pode produzir na vida das pessoas, no sentido de possibilitar maiores chances de mobilidade social, não parecem ter diminuído a crença (ou a certeza) de que a escola é passagem obrigatória na vida dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2009, p.18)

Este sentimento e o discurso de inadequação da escola, ao atual contexto social, estão relacionados, em parte, a mudanças profundas ocorridas nas relações

entre capital e trabalho e entre trabalho e educação. Tais mudanças podem ser caracterizadas pela demanda de um trabalhador

[...] com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.101)

Nesta perspectiva, a educação escolar tem como função primordial desenvolver novas habilidades cognitivas e competências sociais, necessárias à adaptação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho, além de formar um consumidor competente, exigente e sofisticado. Vale ressaltar que essa perspectiva não considera necessário que a educação seja ofertada a todos de forma gratuita, uma vez que a leis de mercado preconizam a presença, também nesse setor, da iniciativa privada.

Contudo, consideramos esta visão de educação muito restrita, pois tem como principal objetivo atender às exigências de uma economia global, marcada pela mudança contínua, cujo objetivo é lucrar cada vez mais. Numa acepção mais ampla de educação, o objetivo passa a ser a qualificação dos alunos no âmbito pessoal, no âmbito da cidadania e no âmbito do trabalho. Isso significa prepará-los para serem pessoas com valores humanos e para o exercício de uma cidadania plena. Isto é, para que eles exerçam suas cidadanias nas dimensões social, econômica e política, além de capacitá-los para o aprendizado permanente e para o mundo do trabalho. Assim, o ensino deve privilegiar a construção, por parte dos alunos, de conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para a compreensão e participação nos processos que envolvem o sistema econômico, político e social, além de seu desenvolvimento como pessoa.

Outra parte do problema, indiferente da perspectiva de educação que esteja sendo assumida por governos e sociedade, é o fato de que a maioria das escolas tem privilegiado à memorização de conteúdos conceituais, de fórmulas matemáticas e de técnicas de resolução de meros exercícios, de modo a preparar os alunos para processos seletivos em outras instituições, para prosseguimento de seus estudos. Isto acontece num contexto em que a atual legislação educacional caracterize o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e que a maior parte dos estudantes não tem pretensões de participar de tais processos seletivos.

Soma-se a isto o fato de que as políticas educacionais recentes estão fundamentadas em uma concepção de escola como instituição promotora de justiça social. Tomando por base a ideia de que as ações dessa instituição corrigirão os desequilíbrios históricos que caracterizam a atual estrutura social. Um exemplo dessa situação é o papel cada vez maior que está sendo atribuído à escola nas políticas sociais, por exemplo, seu papel nas políticas focadas na distribuição de renda (Projovem, Bolsa-Família). Neste movimento, à escola e aos seus profissionais são atribuídas novas tarefas, muitas das quais possuem um caráter de assistência social. (ALGEBAILLE, 2009; OLIVEIRA, 2009)

As exigências que a escola é submetida, também afetam os profissionais que nelas atuam. Neste sentido, se as políticas educacionais delineiam, hoje, novos rumos para as instituições escolares, isso significa que delineiam, também, novos rumos para a atuação e formação dos profissionais que atuam nessas instituições. Entre eles os professores, que, além das políticas voltadas à escola, que influenciam sua atuação, tem sua formação como foco de políticas específicas.

Diante deste quadro, a formação de professores no Brasil passa, atualmente, por um momento dúbio. Por um lado, investe-se cada vez mais em criação de cursos de formação inicial, em cursos para formação continuada e políticas que buscam valorizar e manter os profissionais formados na carreira. Por outro lado, é alvo de críticas, e inclusive de questionamentos sobre a necessidade de formação específica para professores, tendo em vista sua inadequação, até o momento, no atendimento das demandas de atuação na escola para preparar pessoas para a atual sociedade.

Em outras palavras, tanto a sociedade, como os governos, tem expectativas, em relação à formação de professores, que se distanciam do que atualmente é possível, diante dos inúmeros fatores que interferem na formação e atuação desses profissionais.

Além da demanda de formação ser aquém das condições das instituições formadoras, atualmente, as iniciativas políticas exigem que esta formação se realize em massa, ou seja, que resulte num grande número de diplomados, e de forma rápida, fatores que também não contribuem para uma formação consistente e coerente com as exigências impostas ao trabalho na área educacional.

Neste sentido, se faz necessário a realização de estudos para compreender as características da profissão docente, sua formação e seu exercício, bem como, estudos que contribuam para o entendimento dos efeitos e/ou impactos das políticas

educacionais no desenvolvimento da educação e, de modo específico, da formação de professores. Tais estudos tornam-se imprescindíveis, na medida em que, cada vez mais, as políticas educacionais, com foco nesses processos formativos, são propostas como primeira etapa para alavancar a melhoria da educação ofertada nas Escolas de Educação Básica.

Além disso, estudos que visam a compreensão das próprias políticas educacionais se fazem necessários, na medida em que podem auxiliar a (re)orientar futuras modificações nas mesmas, ou até mesmo a formulação de novas políticas.

Entre as inúmeras políticas educacionais que tem por objetivo alavancar a melhoria da educação, mediante a formação inicial de professores, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes. O PIBID é uma política bastante recente (criada em 2007) e, por isso, não se pode dizer que apresenta resultados consolidados, no que se refere ao desempenho educacional brasileiro. Contudo, por se uma política que integra escolas e universidades pode-se inferir certas consequências/efeitos para as ações desenvolvidas nestas duas instituições. Além disso, devido a sua criação recente, as investigações acadêmico-científicas a respeito deste tema são poucas, principalmente apresentadas em congressos e eventos, o que faz com que estudos a respeito da organização, desenvolvimento e possíveis consequências sejam bastante necessários.

Num breve levantamento<sup>10</sup> dos estudos com foco na análise das implicações do PIBID/CAPES em instituições educacionais, seja nos aspectos formativos, nos aspectos organizativos do trabalho docente ou nos aspectos relativos à própria política que realizamos nas principais bases de dados utilizadas no meio acadêmico brasileiro (Portal de Periódicos Capes, Banco de teses e dissertações da Capes, Scielo e BDTD), encontramos 05 as ocorrências descritas em quadro apresentado no Apêndice 01.

Destes cinco trabalhos, dois são dissertações de mestrado e três artigos publicados em periódicos acadêmicos científicos. Contudo, somente dois destes trabalhos, como pode ser verificado no quadro disponibilizado nos apêndices, discutem possíveis contribuições do PIBID/CAPES na formação de professores.

---

<sup>10</sup> Levantamento realizado no período de 01 de junho de 2012 a 15 de julho de 2012.

O primeiro trabalho (DORNELES, 2011) recupera falas de professoras em serviço sobre as experiências delas com bolsistas de iniciação à docência, nestas falas as professoras indicam modificações na sua forma de ver a profissão e formação, pois se sentem valorizadas e com vontade de fazer cursos.

No segundo trabalho (GAMA, SOUZA, 2011), as contribuições do PIBID são analisadas pelo olhar de dois Bolsistas de Iniciação à Docência, que, em suas falas, relatam características de experiências semelhantes ao momento do 'choque de realidade', entendido como uma etapa inicial, que ocorre nos primeiros anos de atuação profissional, em alguns modelos de análise do desenvolvimento profissional de professores. Os relatos apresentados sugerem uma antecipação de etapas da aprendizagem da docência, que, em geral, acontecem somente nos anos iniciais da atuação profissional e, pelo menos para esses dois licenciandos, em decorrência da sua inserção na escola devido ao PIBID, aconteceu ainda no curso de formação inicial, momento em que dispunham de um sistema de amparo (composto por bolsista supervisor e professor coordenador de subprojeto) para às dificuldades que iam encontrando ao desenvolverem suas atividades. Algo que os professores em início de carreira, em geral, não tem a disposição.

Esses trabalhos, por si só, ainda são insuficientes para realizarmos avaliações sobre a política PIBID, além disso, os mesmos foram publicados em 2011, o que só reafirma o caráter recente desta política e a necessidade de que outras investigações sejam realizadas para que se possa consolidar um quadro de considerações a respeito das potencialidades do PIBID/CAPES, enquanto política educacional voltada à melhoria da formação de professores.

Nesta perspectiva é que apresentamos nossa dissertação, a qual tem por propósito ***compreender as repercussões, em Escolas Públicas de Educação Básica, das atividades realizadas nos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais do PIBID/CAPES UFSM.***

# **1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITUAÇÕES E CARACTERÍSTICAS**

Neste primeiro capítulo, apresentamos algumas conceituações para os termos vinculados à expressão “Formação de Professores”, tais enunciações se fazem necessárias na medida que muitos dos termos que estão ligados a essa expressão apresentam uma grande diversidade de significados. Em seguida, descrevemos, de forma breve, o panorama da pesquisa sobre Formação de Professores, como forma de situar nossa pesquisa nesta área de investigação. Por último, apresentamos uma discussão sobre a relação entre processos de socialização e a constituição da identidade profissional docente no processo de formação de professores.

## **1.1. Formação e Formação de Professores: algumas conceituações**

Na literatura sobre Formação de Professores, pode-se perceber a existência de uma dualidade de significados referentes à utilização dessa expressão. Atualmente, essa expressão tem sido utilizada tanto para denominar uma ‘temática de pesquisa’, como para referir “uma prática social situada”. (TERRAZZAN, 2007, p.155)

Enquanto temática de investigação, Marcelo Garcia (1999) caracteriza a formação de professores como uma ‘matriz disciplinar’, o autor justifica essa afirmação baseando-se em Medina e Domingues, para os quais tal status para a formação de professores se deve ao fato de que, progressivamente,

[...] a sua própria projeção [tem evidenciado] tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios. (MEDINA, DOMINGUES, 1989, p.105 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.24)

Marcelo Garcia (1999, p.24-26), aponta, ainda, as seguintes características que reforçam a 'Formação de Professores', no plano internacional, como uma "potente matriz disciplinar": existência de objeto próprio de investigação; utilização de metodologia própria de pesquisa; existência de atividades integradas por parte dos participantes no desenvolvimento das pesquisas; existência de comunidade de cientistas que estabeleça um código de comunicação, isto é, uma linguagem própria; e reconhecimento social da importância da formação de professores para qualificar a ação educativa, isto é, valorização da formação por parte de gestores, pesquisadores, políticos e sociedade em geral.

Por outro lado, André (2010), tomando por base essas características como indicadores para analisar a realidade brasileira, nos mostra que ela tem sido marcada por um

[...] crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente. (ANDRÉ, 2010, p.174)

Isso tem possibilitado, no Brasil, que a formação de professores, como área de investigação

[...] se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo. (ANDRÉ, 2010, p.180)

Contudo, existem falhas e, pode-se dizer que ainda existe um longo caminho a percorrer para o fortalecimento desse campo de pesquisa. Um exemplo de fragilidade atual desse campo é o fato de que algumas pesquisas acadêmicas, as quais são identificadas, por seus autores, como referentes à Formação de Professores, em muitos casos, não estão, de fato, relacionadas a ele. Esse procedimento, que em nosso entendimento é equivocado, é percebida, em geral, em trabalhos que utilizam como sujeitos de pesquisa os professores ou que levantam

concepções dos professores sobre algo, ou ainda que se refira a algum aspecto da prática docente, por exemplo, questões curriculares. Não estamos discutindo aqui a relevância desses trabalhos. Certamente, boa parte deles são relevantes, mas o fato de não estarem centrados na temática de pesquisa Formação de Professores, uma vez que não tratam de

[...] aspectos claramente identificados como característicos da formação profissional e/ou pessoal de um professor, ou de um conjunto particular de professores, ou ainda dos professores enquanto um grupo com identidade própria. (TERRAZZAN, 2007, 156) (sic)

Ou ainda, de acordo com Marcelo Garcia (1999), não tratam dos

[...] processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Embora um melhor entendimento do objeto de pesquisa seja prioritário para a constituição de um campo forte, e as indefinições sobre esse objeto indiquem certa fragilidade, André nos diz

[...] que há certas metodologias que têm sido privilegiadas pelos pesquisadores e vão cada vez mais constituindo uma tendência do campo: são os estudos que coletam depoimentos, os (auto)biográficos, as pesquisas colaborativas e a pesquisa-ação. A entrevista é o método mais frequente de coleta de dados, mas há outras formas que vem despontando com muita força: os grupos de discussão e os relatos escritos. Essas escolhas, que aos poucos se tornam mais nítidas, podem ajudar a identificar melhor o campo. (ANDRÉ, 2010, p. 178)

Assim, podemos perceber pontos fortes e promissores para que a 'Formação de Professores, em médio prazo, possa se consolidar como campo próprio de pesquisa da área de Educação.

Quando 'Formação de Professores' é utilizada no sentido de referenciar uma prática social situada, esta expressão deveria identificar a prática educativa, aqui

entendida como “prática social de formação e de humanização dos sujeitos nela envolvidos”. Esta seria realizada

[...] por diversos tipos de profissionais, os quais, além de suas práticas típicas e/ou prioritárias, num momento ou período determinado, também desenvolvem práticas docentes voltadas para a formação de profissionais do ensino. Tecnicamente, quando realizam este tipo de prática costumam ser chamados de formadores de professores. (TERRAZZAN, 2007, 156)

Este sentido, também, é apontado por Garcia (1999, p.18), para o qual “o conceito de formação é geralmente associado a uma atividade”, daí podermos entender a formação como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exercer em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Em decorrência dessas características pode-se entender que a formação tem uma função política também, além de estar ligada a um desenvolvimento pessoal, uma vez que envolve construção de saberes.

Um aspecto que não tem sido devidamente levado em consideração no desenvolvimento dessa prática, pois

[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. NÓVOA (1992, p.12)

Ao entendermos a formação de professores neste sentido, é importante nunca esquecermos que o professor é uma pessoa e, paralelo ao seu desenvolvimento profissional, ocorre seu desenvolvimento pessoal. Esse desenvolvimento tanto pessoal como profissional acaba por influenciar a constituição de sua identidade, tanto individual, como profissional.

Além da dualidade anteriormente referida, existem discordâncias a respeito de se estamos falando de formação ou educação de professores. Garcia (1999, p.18) comenta este fato ao relatar que em países com Itália e França, o termo formação relacionado aos professores é utilizado para se referir a práticas de preparação dos professores, enquanto que países anglófonos o termo preferencialmente utilizado é educação de professores ou, ainda, treino de professores.

Aqui utilizaremos o termo formação de professores, pois entendemos que o mesmo, por razões que procuramos elucidar a seguir, é adequado as características dessa prática educativa.

Etimologicamente, a palavra formação tem origem na língua latina, e é derivado do termo *formatio, onis*, que significa ação de formar, de dar configuração, de dar forma, de construir.

De acordo com o dicionário Aulete e o dicionário Aurélio, apresenta como primeiro significado o de “ação ou resultado de formar, criar, constituir alguma coisa”; um segundo significado, apresentado por Aulete está ligado à educação, a instrução para formação profissional. E, por Aurélio, temos um terceiro significado relacionado à constituição de caráter, de personalidade.

Estas definições indicam que o termo formação está relacionado a um processo de transformação.

No caso da formação profissional, o termo formação além de mudanças que acarretam uma especialização em determinado campo do saber, está ligado a mudanças em características humanas, o que lhe confere um caráter pessoal, já que

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13)

A ligação do termo formação com a noção de educação para formação humana origina-se do termo alemão *Bildung*, termo ligado à tradição filosófica alemã.

De acordo com Berman (1984, apud SUAREZ, 2005),

[...] a palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se. (BERMAN, 1984 apud SUAREZ, 2005).

Nesse sentido, o *Bildung*, enquanto projeto educativo representa uma educação voltada à constituição de

[...] um ideal de homem integral, com capacidade de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se mediante uma viva relação com a cultura como personalidade harmônica. (ARANHA, 2006, p.207)

Este conceito é uma das bases da linguagem pedagógica atual, sua utilização, em geral, relaciona-se à formação de adultos como em formação inicial, continuada, em serviço. Nestas utilizações percebe-se uma distinção entre formação inicial e formação continuada; contudo, devido à característica processual do termo formação, constitui certa redundância falar em formação continuada. (VEIGA, ARAUJO, 2007, p.16).

De sua origem germânica o conceito de formação envolve elementos da educação, do ensino, da escola, da pedagogia e da didática, porém não reduz e nem se confunde com este. Também não se finaliza em um determinado período, daí a ideia de ser contínua, pois é um processo. Nesta perspectiva, a formação “está vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção”. (VEIGA, ARAUJO, 2007, p.26).

No caso da formação de professores, enquanto prática social situada, esta está ligada a aprendizagem da docência e, devido ao caráter processual da formação, não pode ser entendida como eventos de formação. Essa formação pauta-se em experiências e conhecimentos diversos, inicia antes da preparação formal, prossegue ao longo desta e permeia toda a prática profissional vivenciada. (MIZUKAMI, REALI, REYES et al, 2002, p.47)

Em acordo a estas ideias Nóvoa (1992, p.13) relaciona o caráter de continuidade da formação com a construção/reconstrução da identidade, de acordo com ele:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Nessas conceituações apresentadas, a respeito de formação de professores, evidencia-se o ser caráter de *continuum*, isto é, de processo. Essa ideia amplia a

concepção tradicional de formação, e que, até recentemente, era realizada no Brasil. Nesta concepção, a formação de professores era concentrada em momentos, composto pela formação inicial, que privilegiavam o atendimento das necessidades básicas de formação profissional dos professores e, quando ampliada essa formação, em geral, acontecia mediante eventos (oficinas, minicursos, etc.), realizados com o intuito de “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”.

Esta forma de conceber a formação de professores, em eventos periódicos, esta fundamentado pela racionalidade técnica, para a qual a docência é uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Daí a ideia de formação em etapas de especialização. (PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992; TERRAZZAN, 2007)

Na formação inicial de professores, essa racionalidade se operacionaliza mediante oferta de cursos cujas estruturas curriculares constituem-se pelo que, costumeiramente, chamamos de “configuração 3+1”. Esta estrutura curricular é composta por um conjunto de disciplinas chamadas “pedagógicas”, cuja duração prevista é, em média, de um ano, justaposto a um conjunto de disciplinas que tratam, em geral, de “conteúdos conceituais da área disciplinar de especialização”, com duração, em média, de três anos, daí a denominação 3+1. E na formação pós-inicial ou comumente chamada continuada, por ações organizadas por cursos, oficinas, minicursos, etc., cuja característica é sua realização em um período de curta duração, organizado de modo tratar de assuntos/temas pontuais e, em geral, distantes da realidade escolar. Diante destas características existe uma separação clara entre atividades teóricas e atividades práticas, sendo que a teoria é altamente valorizada neste modelo.

Na racionalidade técnica, a ênfase da formação esta na capacitação para um bom domínio sobre os conteúdos conceituais de uma área do conhecimento, correspondente à disciplina homônima existente na Escola de Educação Básica. E a finalidade da formação de professores, nesta racionalidade, é o docente técnico que aplica métodos, elaborados por terceiros, para alcançar objetivos pré-definidos, de forma eficaz e eficiente. (CONTRERAS, 2002, p.102)

Outra racionalidade que permite uma nova interpretação da formação de professores é a racionalidade prática, elaborada para se contrapor a racionalidade técnica, entende a formação de professores, essencialmente, como uma preparação para a docência como prática reflexiva.

Na formação profissional, esse modelo foi introduzido por Schön (1992), e ficou conhecido como modelo do “profissional prático-reflexivo”. Schön, em sua proposta considera que um conhecimento prático deveria fundamentar todo o trabalho do profissional, de modo a permitir um movimento contínuo de adaptação de sua atuação a contextos que são singulares e incertos.

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles. E isso pode levar à análise das normas e critérios implícitos de avaliação empregados ou à forma com que se entende e constrói o papel profissional dentro do contexto institucional e social mais amplo no qual atua. (CONTRERAS, 2002, p.109)

Contudo, interpretações incorretas sobre as proposições de Schön levaram a se conceber, em determinados momentos a formação de professores ideal como fundamentada apenas em conhecimentos construídos em situações práticas, pois estes conhecimentos poderiam resolver os problemas do cotidiano. Nessa perspectiva, a separação entre teoria e prática, presente no modelo de formação pautado na racionalidade técnica, ainda persiste, o que muda é a valorização das atividades práticas em detrimento das atividades teóricas.

Diante disto, percebe-se que a concepção de formação varia conforme o modelo que a fundamenta. Outro fato que preocupa é que as políticas de formação de professores brasileiras, não estão livres dessas racionalidades. Em geral, apresentam a ideia de professor reflexivo, todavia como constatado por Contreras (2002) e Zeichner (1993), não basta afirmar estar fundamentado nas ideias deste ou daquele autor, uma vez que esses termos já viraram *slogans*, adornos para o discurso, devido às múltiplas interpretações.

A respeito da formação de professores nas políticas educacionais, em geral, as proposições apresentadas pautam-se pela busca de formas de articulação entre teoria e prática e pela cooperação entre instâncias diferentes de formação, na tentativa de propiciar experiências diversas que contribuam para a construção de um conhecimento profissional que abranja não só a área de atuação profissional, mas que permita aos professores partilhar da cultura docente, isto do

[...] patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, o qual dá sentido à sua ação educativa; expressa, portanto, um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor, exercendo forte influência na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula, na escola. (FARIAS, 2003, p.06)

A partilha dessa cultura escolar se dá a partir de processos de socialização profissional, que como veremos, no caso da profissão de professor, iniciam antes da entrada nos cursos de formação inicial.

Na seção 1.3 descrevemos, com mais detalhes, a relação entre socialização profissional e formação de professores. Também, nessa seção, procuramos desenvolver, com mais detalhes, a relação, já apontada por nós, entre formação de professores e constituição de identidade docente.

## 1.2. Breve panorama da pesquisa sobre Formação de Professores

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido, tanto na literatura, como em eventos no campo educacional. A discussão em torno desse tema abarca as diversas etapas da formação docente, indo desde a formação inicial do licenciado até a formação continuada dos professores em serviço.

Diante disto, a literatura disponível sobre o tema é bastante vasta, em um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por exemplo, é possível encontrar para o período de 1987 a 2011, mais de 6.000 ocorrências de pesquisas que tem como assunto a Formação de Professores, que estão distribuídas em tipos de documentos, conforme quadro 01.

**Quadro 01 - Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação de Professores”.**

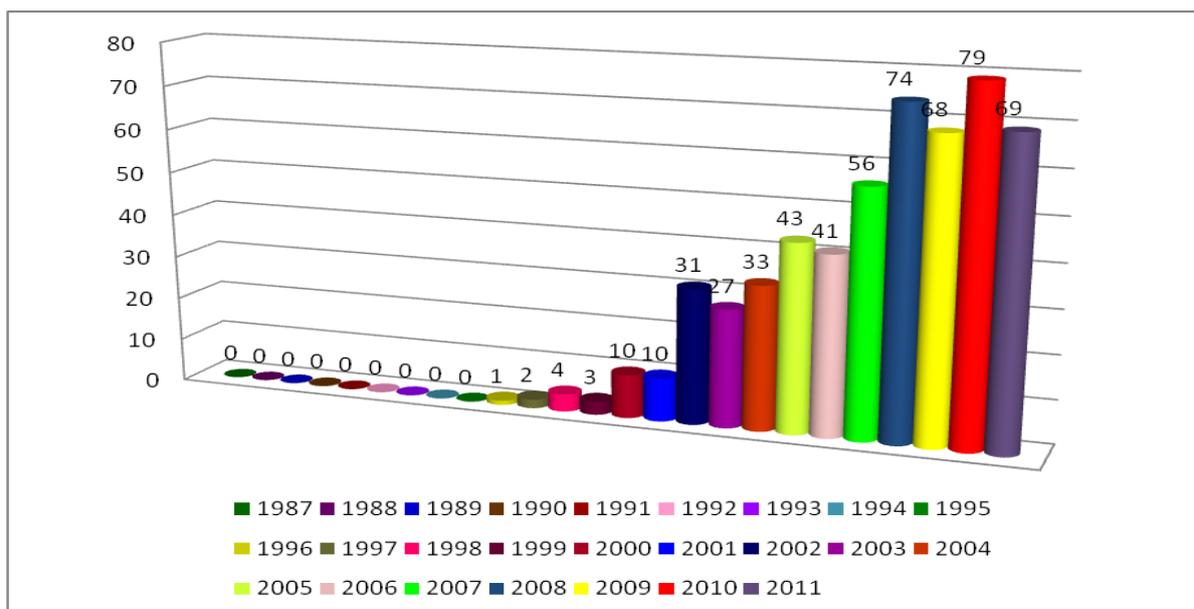
<b>Tipo de documento</b>	<b>Número de Pesquisas</b>
Teses de Doutorado	1.265
Dissertações de Mestrado Acadêmico	4.965
Dissertações de Mestrado Profissionalizante	172
Total	6.402

Ainda utilizando este banco de dados, foram encontradas, para o já referido período, 551 pesquisas que tratavam do tema Formação Inicial de Professores, distribuídas conforme apresentado no quadro 02.

**Quadro 02 - Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação Inicial de Professores”.**

Tipo de documento	Número de Pesquisas
Teses de Doutorado	128
Dissertações de Mestrado Acadêmico	401
Dissertações de Mestrado Profissionalizante	22
Total	551

Ao analisarmos a distribuição destas pesquisas, ao longo dos anos do período indicado, de acordo com a figura 01, percebe-se que o início das ocorrências se dá a partir do ano de 1996 e que no período de 1996 a 2000 o crescimento é pouco acentuado. Esta situação se modifica bastante, no período compreendido entre 2001 e 2008, ano no qual as produções chegam a 74, cinco a menos que a produção em 2011.



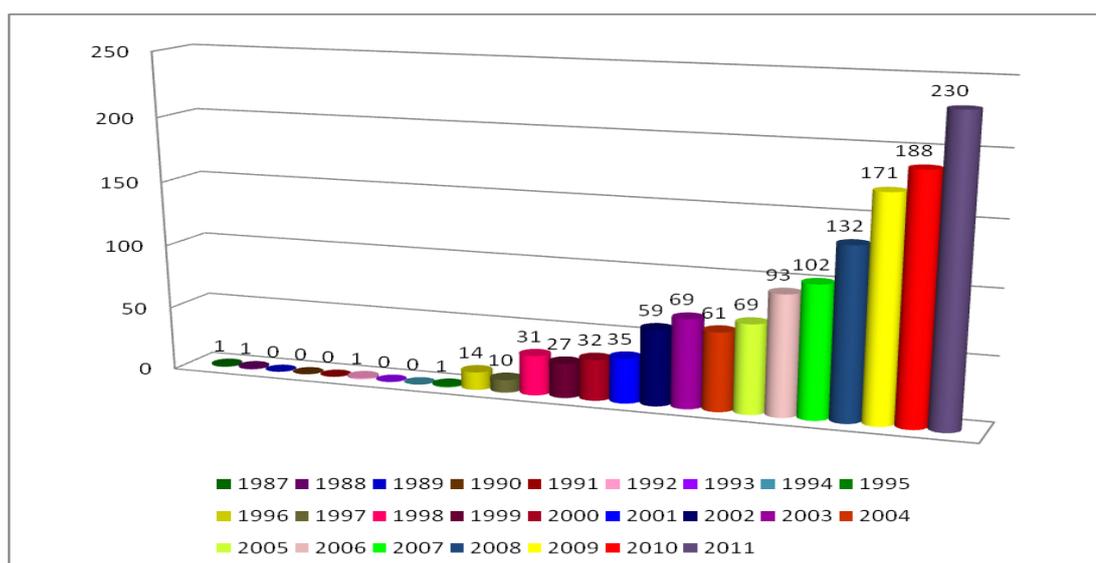
**Figura 01 – Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação Inicial de Professores”.**

De forma complementar a este levantamento e, considerando o fato da dispersão semântica existente na área de formação de professores, realizamos um terceiro levantamento, agora considerando as pesquisas que apresentavam o termo ‘Curso de Licenciatura’ em seus assuntos, conforme descrito no quadro 03.

**Quadro 03 - Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Cursos de Licenciatura”.**

Tipo de documento	Número de Pesquisas
Teses de Doutorado	256
Dissertações de Mestrado Acadêmico	979
Dissertações de Mestrado Profissionalizante	92
Total	1.327

Ao analisarmos a distribuição destas pesquisas, conforme figura 02, percebemos que diferentemente das pesquisas que apresentam no item assunto a expressão “Formação Inicial de Professores”, estas apresentam ocorrências já em 1987. Entretanto, da mesma forma que as primeiras, apresentam um crescimento, a partir do período de 1996, o qual se acentua nos últimos três anos deste levantamento.



**Figura 02 – Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Curso de Licenciatura”.**

Como já anunciado, este é um panorama breve da pesquisa sobre formação de professores, por isso, não temos como intenção esmiuçar as características das pesquisas, cujos números gerais foram apresentados até o momento.

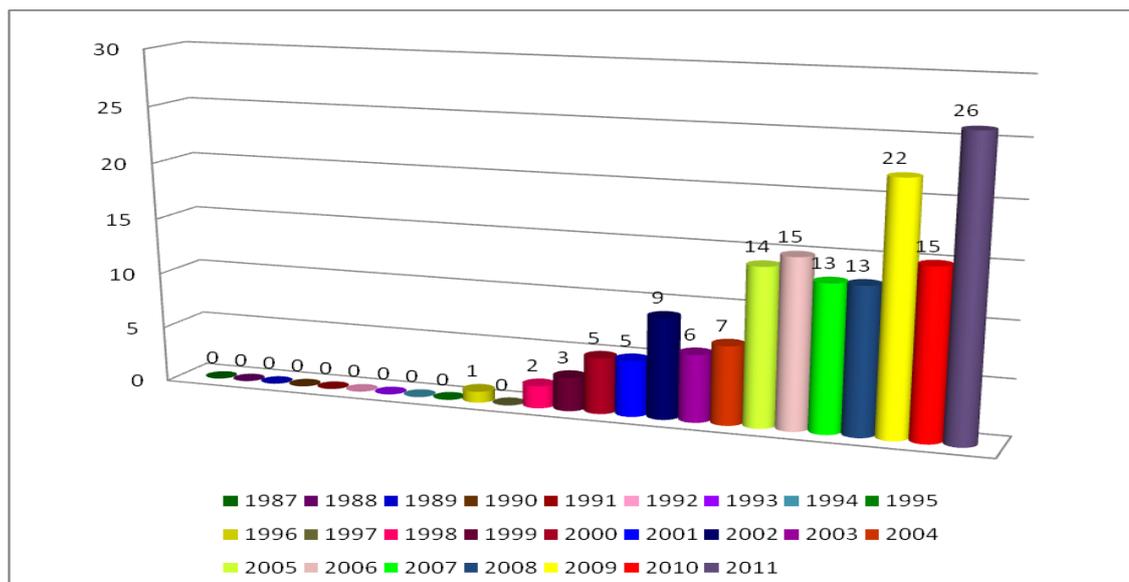
Contudo, identificamos alguns aspectos a serem assinalados. Em primeiro lugar, as pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Formação Profissional dos Professores”, exibiram um crescimento em épocas onde grandes modificações na área educacional estavam ocorrendo, a saber: metade da década de 1990, período em que ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; início dos anos 2000, período em que ocorrem discussões a respeito das diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores. Embora, não seja possível afirmar que estes fatos estão, diretamente, ligados ao crescimento observado, certamente, os referidos fatos marcam o debate nacional e, em consequência as pesquisas acadêmicas que tinham como focos de estudo aspectos da formação inicial de professores.

Ao analisarmos pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Políticas de Formação de Professores”, encontramos um número mais reduzido de ocorrências, conforme quadro 04, o que indica uma demanda por novas investigações sobre o tema.

**Quadro 04 - Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Políticas de Formação de Professores”.**

<b>Tipo de documento</b>	<b>Número de Pesquisas</b>
Teses de Doutorado	31
Dissertações de Mestrado Acadêmico	124
Dissertações de Mestrado Profissionalizante	01
Total	156

De acordo com a figura 03, podemos analisar a distribuição destas pesquisas, ao longo dos anos do período referido. Para este período, é possível perceber um aumento mais expressivo, a partir do ano de 2005, com um pico de trabalhos em 2002. Entre as possíveis causas para o que foi observado, podemos relacionar a própria escassez de políticas educacionais, voltadas à formação de professores, naquela época.



**Figura 03 – Pesquisas que apresentam, no item assunto, a expressão “Políticas de Formação de Professores”.**

Nesta seção, optamos por utilizar somente um banco de dados, e que este, como todo banco de dados, possui suas limitações. Neste caso, seu limite refere-se ao tipo de busca possível, o qual é baseado na ocorrência de palavras ou expressão em um determinado campo, ou item, dos dados, no caso, utilizamos o item assunto. Por isso, ressaltamos que nossa análise é superficial e apresenta poucas informações qualitativas das pesquisas. Contudo, podemos afirmar, com base nos resumos dessas pesquisas, que algumas, apontadas, por seus autores, como relacionadas à determinada temática, na descrição de suas ações, demonstram não ser, de fato, referentes a essa temática. Por exemplo, no caso da formação de professores, encontramos pesquisas em que o curso de licenciatura é somente o contexto de pesquisa, e o foco não está relacionado à alguma especificidade do curso. Um segundo exemplo que podemos citar, é o caso das políticas sobre formação de professores, em que encontramos trabalhos que se referem à politização dos professores nos sindicatos, nas suas práticas, ou ainda, suas concepções a respeito das políticas.

### 1.3. Socialização e Identidade Profissional Docente no processo de Formação de Professores

Iniciamos esta seção, afirmando que o processo de socialização profissional é parte definidora da identidade profissional do professor. Por isso, entendemos que possibilitar a construção das bases dessa identidade precisa ser foco de todos os cursos de Formação Inicial de Professores.

Por socialização entendemos a “completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor da mesma”. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.138)

Por identidade entendemos a maneira como um indivíduo tipifica a si próprio. Simultâneo a esta identificação pessoal há “um reconhecimento” da mesma, “por parte do outro, construída em espaço e tempo específicos, intrínsecos a cada indivíduo”. (WINCH, 2008, p.45)

Por construção das bases da identidade profissional docente, aqui entendida como o identificador utilizado pelo próprio indivíduo para se caracterizar como professor, queremos dizer que, da mesma forma que a identidade de indivíduo, a identidade profissional docente, também, possui um caráter dinâmico. Por isso, devemos entender que esta identidade está em constante reestruturação.

O caráter dinâmico dessas identidades deve-se ao fato de que os indivíduos são influenciados, diretamente, pelos acontecimentos que experimentam. Logo, a identidade humana não é

[...] dada, de uma vez por todas, no ato de nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. [Ela é] é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p.13).

De acordo com Berger e Luckmann (2004, p.137), o “indivíduo não nasce membro da sociedade”. Ele, no entanto, “nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”.

É a “completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor da mesma” que configura a socialização deste indivíduo. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.138)

Desta forma, existem inúmeros e variados processos de socialização, os quais implicam a mudança do mundo vivido pelo sujeito, para outro mundo, e que, é

novo aos seus olhos, portanto. “Existe uma imersão do sujeito neste novo mundo, e existe um período de adaptação ao mesmo”, pois este é diferente do que estava habituado. Esta adaptação gera a construção de novos saberes e pode provocar, em consequência, uma desestruturação/reestruturação em suas identidades. (WINCH, 2008).

Berger e Luckmann (2004) ressaltam que

[...] a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Por outro lado, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social, reagem sobre a estrutura social dada, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (p.179)

Esta última observação remete-nos a ideia da existência de indivíduos com identidades diferentes em um contexto. Em alguns contextos, certos indivíduos se destacam e parecem caracterizar um grupo homogêneo, contudo, como ressaltado por Dubar (1997), um indivíduo pode ter mais de uma identidade. Isto, não significa pensar em identidades coletivas, mas em indivíduos que exemplificam determinados tipos de identidades, os quais são passíveis de observação e verificação.

Nesta perspectiva, os saberes construídos em determinada situação podem auxiliar a identificar determinados tipos de identidade.

Uma segunda consequência, das considerações de Berger e Luckmann, referente ao processo identitário, isto é, o processo de constituição de identidades, é o fato de que em situações de compartilhamento, num determinado grupo, por exemplo, os saberes são consolidados, modificados ou descartados. Isto ocorre porque socialização e constituição de identidades estão intrinsecamente relacionadas.

No caso da formação de professores, por esta acontecer mediante processos de socialização, a construção de saberes nestes, contribuirá para constituição da identidade profissional docente.

No caso das identidades profissionais, estas se constituem, essencialmente, mediante experiências vivenciadas pelos indivíduos, as quais precisam estar relacionadas à profissão. No caso, da formação de professores podemos citar como espaços que proporcionam essas experiências, os cursos de formação inicial e a atuação profissional.

De acordo com Dubar (1997), a identidade social profissional sofre alterações quando o indivíduo entra em contato com o mercado de trabalho, um momento, considerado por ele decisivo para a constituição da identidade dos indivíduos.

No caso do professor, a socialização primária, isto é, “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade”, parece estar diretamente relacionada à formação da identidade profissional do professor, pois é durante a mesma, isto é, durante sua escolarização, que o primeiro contato, com um profissional que exerce a profissão de professor, é estabelecido. Nesta etapa, ele constrói as primeiras concepções sobre o que é ser professor, isto é, o que constitui este seu trabalho. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.138)

É em decorrência desse fato, que podemos dizer que a aprendizagem da docência inicia antes de o sujeito inserir-se em um espaço de formação profissional específico.

Além disso, o entendimento do que significa o início da aprendizagem da docência pode ser indicado como sendo anterior à própria entrada na escola, se considerarmos que os indivíduos são expostos a ideias relacionadas a essa profissão, por exemplo, “o significado social da escola, professor, ensino, aluno.” (MIZUKAMI, 2002, p.167).

Logo, os indivíduos, antes mesmo, de conviver em um espaço escolar, possuem noções iniciais sobre o que é ser professor e sobre o que é a escola. Tais noções acompanham a vida escolar, e, em decorrência das experiências vivenciadas pelos indivíduos, vão sendo modificadas. Essas noções, no caso dos indivíduos que optam a seguir a carreira docente, servem como os alicerces em que se assenta a constituição de suas identidades profissionais.

Alguns autores buscaram aprofundar os conhecimentos a respeito dessas noções sobre a profissão de professor, que existem antes de os indivíduos ingressarem num curso de formação profissional de professores: Cunha (2007, p.160), por exemplo, relata em trabalhos com professoras de Educação Básica que “para muitas delas, a aprendizagem de professora iniciou muito antes da Universidade, pela identificação com seus/suas professores/as”; Gauthier et al. (1998), associam as representações e concepções docentes prévias à formação profissional com um tipo de saber docente, a tradição pedagógica. De acordo com estes autores, a tradição pedagógica consiste na forma de dar aulas, a partir de um

ensino dirigido a vários alunos, ao mesmo tempo, a qual já está consolidada e é encontrada ao longo da história educacional; Tardif (2002, p.20), traz à baila o caráter temporal dos saberes docentes, e, também, menciona a vida escolar dos indivíduos, além do espaço familiar, como formadores de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professores, bem como sobre o que é ser aluno”.

Este último autor, sinaliza, também, a impossibilidade de se compreender a identidade dos professores, caso não se estabeleça uma relação entre ela e a história de vida dos professores, suas práticas e seu desenvolvimento profissional, pois as trajetórias social e profissional influenciam, diretamente, tanto a identidade individual, como profissional. Assim, a formação profissional, a inserção na profissão e a convivência com pares são aspectos que devem ser considerados quando falamos de identidade profissional docente.

Além disso, cada um destes elementos contribuirá de forma diferente para a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, ações que antecipam a inserção dos indivíduos, em situações profissionais, por exemplo, geram uma gama de experiências e, algumas delas, traduzem-se em saberes que, ajudam a constituir determinados aspectos da identidade profissional, enquanto que o convívio com os pares gera outros tipos de experiências e, em consequência, outros saberes, que constituem outros aspectos da identidade profissional.

Contudo, as concepções sobre formação de professores, formadas na etapa de escolarização, não são tão fáceis de serem modificadas. Essa dificuldade dos indivíduos, em se desvincular de concepções formadas, a partir de suas primeiras interações com os outros, se deve a elas apresentarem forte resistência a reformulações ou abandonos, devido ao alto grau de envolvimento emocional que permeia a aquisição deles. (BERGER, LUCKMANN, 2004)

Em nossa fala inicial, havíamos dito que o processo de socialização profissional é parte definidora da identidade profissional do professor, e que, por isso, precisa ser foco de todos os cursos de formação inicial de professores, uma vez que esses cursos devem possibilitar a construção das bases dessa identidade. Porém, é preciso rever esta fala, com base no fato de que as bases dessa identidade já estão iniciadas, e, portanto, o foco dos cursos de licenciatura deve estar em proporcionar, em um primeiro momento, um questionamento das ideias que seus alunos possuem sobre a profissão docente, para, em seguida,

proporcionar atividades que permitam a construção de conhecimentos teórico-práticos e, assim, capacitem os licenciandos a reconstruir essas ideias.

Nesse sentido, ações que implicam a inserção dos licenciandos em situações próximas ao que experimentariam como profissionais, permitem a eles, ter a oportunidades, já na formação inicial, de reconstruir elementos de sua identidade profissional de professor, a qual, como já dissemos, está em constante transformação.

Assim, essas inserções significam a possibilidade de antecipar um processo, que somente seria possível de acontecer efetivamente, na ocasião da atuação profissional.

## 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos nossas conceituações sobre os termos *Política*, *Políticas Públicas*, *Políticas Educacionais*. Em seguida, discutimos o atual contexto das políticas educacionais no Brasil, em especial, o contexto da Formação de Professores nas referidas políticas.

### 2.1. Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais: algumas conceituações

Nesta seção, buscamos fundamentar as conceituações para os termos acima referidos. Como veremos na construção dessas definições, necessitamos conceituar outros termos, os quais estão relacionados aos conceitos de políticas e políticas públicas, tais como: Estado, Governo e Sociedade Civil. Assim, inicialmente, apresentamos uma breve retomada história da origem do termo política.

#### *Breve histórico da relação entre Política e Estado*

*Política* é um termo que surge derivado do adjetivo *politikós*. Este termo está relacionado à palavra *polis* e significa tudo o que se refere à cidade e, em consequência, ao que é urbano, civil, público, e, até mesmo, sociável e social.

Aristóteles, ao escrever sua obra intitulada *Política*, estendeu a utilização deste termo a outros âmbitos, além de popularizá-lo. Por causa disso, a obra de Aristóteles pode ser considerada

[...] o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p.954)

Nesta obra, ocorre um deslocamento no significado do termo política, antes referente ao conjunto das ‘coisas’ qualificadas, de certo modo, pelo adjetivo “político”, para então se referir à constituição de um saber, mais ou menos organizado, sobre esse mesmo conjunto de coisas. Este deslocamento, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.954), guarda similaridades com o que aconteceu a termos como *física*, *estética* e *ética*, pois política passa a designar o conjunto das atividades humanas que estão, de alguma forma, relacionadas/articuladas/referidas às coisas do Estado.

A definição elaborada por Aristóteles para política tem por base a ideia de “Estado como construção histórica, partindo de círculos menores”, por exemplo, a família, “para círculos cada vez mais abrangentes, por exemplo, a Pólis, que culminam no Estado, que é a forma mais perfeita de organização”. (GALO, 2011)

### *A construção do Estado moderno*

A atual concepção de Estado é muito diferente da ideia de Aristóteles, embora apresente semelhanças com a mesma, o que faz necessário repensar a ideia clássica de política.

O Estado moderno, como o conhecemos, é “fruto de um longo processo de elaboração filosófica” que acompanha a constituição histórico-social do Estado-nação, que inicia no final da Idade Média, com a dissolução do Estado teocrático feudal, até o que conhecemos por Estado democrático atualmente. Ele é fruto da produção elaborada por teóricos de duas grandes correntes: os jusnaturalista, que se fundamentaram na ideia de que o estado natural está em oposição ao estado civil e cujos expoentes são: Hobbes, para o qual o Estado é o garantidor da segurança; Locke, que concebe o Estado como garantidor da propriedade; Rosseau, que entende o Estado como promotor da vontade geral; Hegel que concluiu o modelo jusnaturalista, ao sintetizar as ideias de seus antecessores, e inaugura um novo modelo, cuja ideia fundamental é a oposição entre Sociedade Civil e Estado; Marx, seguidor de Hegel, reelabora o referido modelo e amplia sua teorização, centralizando-a no conceito de sociedade civil, mantendo sua oposição conceitual com o Estado. (SILVA, 2011, p.21-22)

Com base nesta transformação da ideia de Estado, percebe-se que a ideia de política passa pela discussão da relação entre Estado e Sociedade Civil.

### *A relação entre Estado e Sociedade Civil*

Em Hegel, o Estado se opunha a Sociedade Civil. Contudo, estava intrinsecamente relacionado a ela, sendo visto como a instituição defensora das liberdades dos indivíduos, o que permitiria a regulação e o controle da vida dos indivíduos, portanto. A sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*) era composta por associações, comunidades e corporações que teriam um papel normativo e sociológico fundamental na relação entre os indivíduos e o Estado. Era considerado o espaço 'real' (e historicamente construído), de interação social entre indivíduos. Este espaço mediava à relação entre indivíduos e Estado.

Com Marx e Engels, o Estado deixa de estar vinculado aos interesses gerais e comuns da sociedade e passa a ser relacionado aos interesses de uma determinada parcela dela, a classe dominante.

A ideia de Estado, nas obras desses autores, origina-se ao se assumir a ideia de *divisão do trabalho*, a qual tem por conseqüência a separação entre o interesse particular e o interesse comum. Desta forma, o Estado não se identifica diretamente com a sociedade, uma vez que na composição desta existem classes sociais diferentes, com poderes diferentes. Existe uma divisão da sociedade em classes sociais, e o Estado é resultante dessa divisão, que expressa às particularidades da Sociedade Civil.

A Sociedade Civil de Marx é a sociedade burguesa, ela compreende

[...] o conjunto de relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. (E) [...] o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado. (MARX, ENGELS, 1998, p.33)

Nas obras de Marx e Engels, o Estado pode ser entendido como um sistema de poder organizado, que se relaciona dialeticamente com outro sistema de poder difuso, contudo efetivo, a sociedade civil. E a Sociedade Civil pode ser entendida como a forma pela qual a(s) classe(s) dominante(s) se organiza(m) fora do Estado, de modo a poder controlá-lo e colocá-lo a serviço dos próprios interesses. Nesta

perspectiva, existe a sociedade civil<sup>11</sup> e o restante da sociedade, ou seja, o povo ou a população (o proletariado).

A ideia atual de Sociedade Civil apresenta diversas interpretações e utilizações, muitas delas, não apresentam, em sua constituição, nenhuma orientação teórica e, em alguns casos, seu uso serve apenas como decoração em um discurso ou como elemento para justificar algo, conforme salientado por Ellen Wood.

Depois de uma história longa e tortuosa, depois de uma série de marcos representados pelas obras de Hegel, Marx e Gramsci, essa ideia versátil se transformou numa expressão mágica adaptável a todas as situações [...]. (WOOD, 2006, p.205)

Diante da diversidade de interpretações sobre Estado e Sociedade Civil expostas, até o momento, em nosso entendimento, *Estado é um sistema de poder organizado, sob a orientação de um sistema de governo*. Entretanto, *governo e Estado não se confundem*. O último *refere-se ao conjunto de instituições permanentes, tais como: órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instituições que possibilitam a ação do governo*. Sua atuação assegura “certa unidade de coesão e de formação que se estende a todos que vivem sob seu domínio”, isto é, sob o conjunto formado pela população e suas representações: entidades comunitárias, organismos não governamentais, empresas, entidades religiosas, etc. A este conjunto atribuímos à denominação Sociedade Civil. (GARCIA, 1977, p.92-93).

Em uma democracia, o governo, pode ser entendido como um corpo de diretrizes, programas e projetos que uma parte da sociedade (políticos, técnicos e organismos da própria sociedade civil) propõe para o todo. Este se configura na orientação política de uma determinada representação que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

---

<sup>11</sup> Aqui, enfatizamos a separação entre população e sociedade civil, porém, não exatamente da mesma forma que aquela utilizada por Marx e Engels. Para nós, o que distingue esses dois conceitos e, ao mesmo tempo, os relaciona é o poder de organização da sociedade civil, em prol de diversos interesses, que podem ou não estar ligados diretamente à acumulação de capital. Por exemplo, fazem parte da sociedade civil ‘organizada’, o movimento GLS, os movimentos de cultura hippie hop, que defendem interesses de suas comunidades.

### *Conceituando Política*

Com base nesta evolução do conceito de Estado, é que no período moderno, o termo política perde seu significado original e é substituído, pouco a pouco, “por outras expressões como ‘Ciência do Estado’, ‘doutrina do Estado’, ‘Ciência Política’, ‘Filosofia Política’, etc”. Ele passa a ser utilizado com o intuito de identificar “a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*”, ampliada para Estado. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p.954)

Dessa forma, o conceito de política passou a ser relacionado ao “poder do Estado em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir” sobre um grupo social determinado ou sobre um território e suas fronteiras. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p.07).

Além disso, esse conceito também abarca outros significados, a saber: à atividade, na qual determinadas indivíduos encarregados das funções legislativas do Estado atuam e o conjunto de ideias que orientam determinadas condutas, posicionamentos, regras e/ou comportamentos de um indivíduo, grupo e/ou instituição.

### *Conceituando Políticas Públicas*

Por vivemos em um tempo em que as entidades representantes da Sociedade Civil possuem grande influência, tanto na condução do Estado, como na vida dos demais indivíduos que compõe a sociedade, ao termo política foi agregado o adjetivo *pública*, para referir as ações do Estado. Assim, tem origem o termo *Políticas Públicas* que remete, em primeiro lugar, as ações desenvolvidas pelo Estado, isto é, o Estado em ação. Em segundo lugar, as Políticas Públicas, hoje são um campo de investigação, dentro das Ciências Políticas, as quais tem uma abrangência maior que apenas o estudo da atuação do Estado.

Este campo de investigação tem origem nos EUA e rompe com a tradição européia, que se concentravam na análise sobre o Estado e suas instituições. Este rompimento parece evidente, até mesmo, nas diferenças dos termos lingüísticos empregados pelos cientistas políticos norte-americanos e europeus para identificar os termos *política* e *políticas públicas*. Nos EUA, existe uma distinção entre:

- ❖ Politics – se refere ao processo político, no sentido das relações de poder, como as representações políticas, os partidos, as eleições, etc.
- ❖ Policy (ou policies) – se refere à adoção de formas de ação, linhas de atuação, de programas que buscam a solução de determinados problemas. Este termo está muito relacionado à ideia de administração.
- ❖ Polity – se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.

Nas produções europeias, esta distinção não é observada. Os pesquisadores europeus, em alguns casos, traduzem o termo *public policy* como *linha de ação*, *linha de conduta* ou *linha política*. (GIOVANI, 2009, p.06)

Tal distinção denota também a desvalorização dos estudos sobre as Polity e às Politics nos EUA, bem como a valorização destes na Europa<sup>12</sup>. Um fato que, de certa forma explica o predomínio de autores norte-americanos na literatura sobre Políticas Públicas, atualmente, existente.

Como se pode perceber, de modo geral, o termo Políticas Públicas pode ser entendido como o ‘Estado em ação’, isto é, é o Estado implantando um projeto de governo, mediante ações voltadas para setores específicos da sociedade.

No entanto, esta é uma definição geral, que não se torna operacional. Assim, uma definição mais detalhada para o termo é proposta a seguir: “forma de interação entre Estado e sociedade”, no qual o primeiro age exercendo poder sobre a sociedade, de modo a operacionalizar os propósitos e/ou plataformas eleitorais de governos, no caso de Estados democráticos, ou estratégias elaboradas na busca de soluções para problemas, mediante programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (GIOVANI, 2009)

É importante lembrar que, em um regime democrático como o nosso, o governo desempenha, por um determinado período, as funções de Estado, logo as Políticas Públicas, elaboradas e implementadas neste período, no caso brasileiro quatro anos, podem ser entendidas como *políticas de governo*. No caso dessas ultrapassarem governos e se estabelecerem na agenda de trabalho do Estado, podem ser entendida como *políticas de Estado*.

---

<sup>12</sup> GIOVANI (2009, p. 06) exemplifica esta desvalorização ao chamar a atenção para o fato de que o célebre Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino não apresenta o verbete Políticas Públicas.

### *Conceituando Políticas Educacionais*

Nesta perspectiva, as *políticas públicas em educação, ou políticas educacionais*, corresponderiam à *forma de interação entre Estado e sociedade*. Neste caso, as *instituições escolares ou as instituições relacionadas ao campo da educação, que se refere à operacionalização dos planos de governos, mediante a proposição e implementação de programas, ações e normativas que produzam resultados ou mudanças nas atividades desenvolvidas no campo educacional*.

Estas ações têm o objetivo de influenciar o trabalho desenvolvido pelas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como o trabalho escolar, isto é, “o conjunto de ações cumpridas pelos agentes escolares” – professores, gestores, alunos, pais, técnicos, etc, desenvolvido nas escolas. (TARDIF, LESSARD, 2005, p.24)

Assim como em outros campos de ação, existem políticas provenientes de órgãos da Sociedade Civil, no caso da educação, existem inúmeras políticas educacionais sob responsabilidade deste segmento. Por exemplo, o Programa Amigos da Escola, o Programa Escola de Fábrica, a organização Todos pela Educação, entre outros. Diante disto, esclarecemos que utilizaremos neste texto a expressão políticas educacionais para designar as políticas públicas em educação.

## 2.2. Políticas Educacionais no Brasil no contexto atual

Apesar da produção científica a respeito das políticas educacionais ser bastante ampla, a natureza dinâmica deste campo faz com que novas questões de pesquisa surjam continuamente. Nesse sentido, é necessário, assim como em qualquer investigação, situar o contexto político, pois, infelizmente, vivemos em um país marcado por políticas públicas de curta duração, cujo período de vigência, em geral, se iguala ao período de atuação de um determinado governo ou período de atuação de um determinado partido político no governo.

Além disso, as políticas públicas brasileiras se configuram ou se estabelecem, na maioria das vezes, mediante leis, decretos, resoluções e outros atos normativos, o que faz com que, em sua maioria, acabem tendo força de lei, sendo pouco flexíveis na sua organização e, muitas vezes, vistas apenas como medidas burocráticas pelos atores envolvidos em seu desenvolvimento.

Em consequência disto, a proposição de políticas públicas ganha, em geral, um caráter de imposição do governo.

Ao se analisar a proposição de políticas educacionais percebe-se que esta é alavancada pela tentativa de respostas e de compreensão da crise educacional vivenciada na atualidade.

Esta crise afeta de forma ampla instituições e sujeitos envolvidos na ação educacional. Com vistas a amenizar, contornar ou cessar tal crise, existe um número bastante expressivo de políticas educacionais em desenvolvimento, atualmente, que abrangem uma variedade de aspectos referentes à educação brasileira.

Como as demais ações do Estado, as atuais políticas educacionais têm por orientação primeira a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988. Esta constituição reconhece a educação como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [devendo ser] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Esta obrigatoriedade do Estado para com a educação implica oferta de educação básica, neste caso, ainda restrita ao Ensino Fundamental, pelo texto constitucional, com frequência obrigatória e acesso gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disso, progressivamente existe a obrigatoriedade de universalização do Ensino Médio gratuito, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, e a oferta de educação infantil às crianças até a idade de cinco anos.

Nesta constituição, são estabelecidos alguns princípios orientadores para a educação, são eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, por lei, planos de carreira, com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos as redes públicas; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade; o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Com relação às competências dos entes federados, permanece a descentralização histórica das responsabilidades pelos níveis de ensino, ficando a União a cargo de organizar o sistema federal de ensino, composto basicamente de instituições de ensino superior e profissionalizante. Os estados e o Distrito Federal, prioritariamente, são responsáveis por organizar a oferta de Ensino Fundamental e Médio, já os Municípios, prioritariamente, atuam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Outra orientação legal para a educação brasileira, presente na constituição de 1988, é a de que a organização geral da educação no Brasil será realizada em lei específica que contere diretrizes para esta.

Esta lei teve sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, e é chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ficando popularmente conhecida como LDB/96.

A LDB/96 é marcada pela reafirmação dos princípios gerais, já anunciados na Constituição Federal de 1988, e por detalhar orientações a aspectos relacionados à organização e ao desenvolvimento da educação no Brasil. Entre os quais citamos:

- *Composição da educação escolar em dois níveis:* Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior;
- *Estabelecimento de diferentes modalidades de ensino integradas aos níveis de ensino,* tais como: ensino profissional, educação especial e educação de jovens e adultos;
- *Estabelecimento da formação para o exercício da cidadania como finalidade da Educação Básica,* além disso, tal formação deve objetivar o fornecimento de meios para progressão no trabalho e estudos posteriores, caso o indivíduo assim deseje;
- *Estabelecimento das responsabilidades da União,* a saber: coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais; elaborar o Plano Nacional de Educação; organizar, manter e desenvolver o sistema federal de ensino; prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para as diferentes etapas da Educação Básica; coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos níveis de ensino; baixar normas gerais sobre cursos superiores; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus cursos.
- *Estabelecimento das responsabilidades dos Estados,* a saber: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta para o Ensino Fundamental; elaborar e executar políticas e planos educacionais integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as IES e seus cursos; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio; assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.
- *Estabelecimento das responsabilidades dos Municípios,* a saber: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino;

exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas; assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

- *Estabelecimento das responsabilidades das instituições escolares*, a saber: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos; notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- *Estabelecimento das responsabilidades dos docentes*, a saber: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; participar do estabelecimento das atividades de ensino; elaborar e cumprir seu plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com relação às competências estabelecidas, para os entes federativos, inicialmente, na constituição e asseguradas nesta LDB, percebe-se que ao invés de um sistema hierárquico ou até mesmo dualista, optou-se por uma distribuição das responsabilidades, conforme o grau de abrangência das ações. Este modelo de distribuição funda-se no princípio de colaboração e cooperação entre os entes federativos impondo, conforme o caso, limitações na atuação destes. (CURY, 2002, p.172)

Com relação às competências estabelecidas aos docentes, percebe-se uma ampliação das tarefas deste profissional, para além do ensino. As competências

prescritas aos docentes demandam ações coletivas nas escolas, bem como a participação em ações de formação visando ao desenvolvimento profissional.

Esses dois documentos legais se constituem, desde suas publicações, nos principais marcos orientadores das políticas educacionais, instituídas até os dias atuais. Contudo, na elaboração dessas políticas, também existe a forte influência de orientações provenientes de organismos internacionais.

Esta influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponíveis. (OLIVEIRA, 2009, p.25)

Para organizar sua influência nos países, principalmente, naqueles em desenvolvimento, esses organismos promoveram e, ainda promovem, diversos eventos internacionais. Entre eles, citamos:

1. **Conferência Mundial de Educação para Todos** - este evento ocorreu em 1990, em Joentiem, Tailândia. Foi convocada pela UNESCO, pelo PNUD, UNICEF e Banco Mundial, com o propósito fundamental de produzir um contexto político favorável para a educação; orientar as políticas educacionais a: fortalecer a *educação básica*<sup>13</sup> (Ensino Fundamental); concentrar maior atenção à aprendizagem e menos em aspectos formais; buscar satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem<sup>14</sup> de crianças, jovens e adultos. O principal mecanismo para possibilitar a operacionalização de tais propósitos é a reorientação das fontes de crédito internacional, que estavam a serviço dos investimentos dos países, especificamente no campo da educação ou em setores que favorecem o mesmo;

---

<sup>13</sup> Este conceito gerou muitas polêmicas, até mesmo entre as quatro entidades promotoras da Conferência. No texto de Jomtien não se atribui a educação básica somente à educação escolar, pois seriam indispensáveis, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, outras instâncias educativas, tais como: a família, a comunidade e os meios de comunicação. O conceito de educação básica prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro corresponde ao Ensino Fundamental.

<sup>14</sup> As necessidades básicas de aprendizagem referem-se aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, vida e trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões, possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p.58).

2. **PROMEDLAC IV**<sup>15</sup> - ocorreu um ano após a conferência de Jomtien e foi realizada em Quito, no Equador. Nessa reunião, se determinou o estabelecimento de uma nova concepção de gestão, a qual deveria apresentar as seguintes características: abertura do sistema educativo; estabelecimento de novas alianças, abertura para participação e tomada de decisão a novos atores; descentralização do sistema de ensino; passagem da ênfase educativa que estava na quantidade para qualidade. Esta nova ideia de gestão buscou atender as necessidades de uma nova etapa de desenvolvimento da educação, voltada a responder aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política;
  
3. **24º Reunião da CEPAL** – foi realizada em 1982, em Santiago/Chile, com o propósito de analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento dos países, tendo em vista as exigências de crescimento econômico na década de 1990, as quais demandavam mais investimentos em educação. Dessa reunião, a educação emerge como uma política pública com capacidade de responder as necessidades de desenvolvimento expressa para o crescimento econômico e para a integração social. Também surge o conceito de que o investimento nacional em educação, de um determinado país, seria o mecanismo para o seu desenvolvimento.
  
4. **PROMEDLAC V** – foi realizada em 1993, na cidade de Santiago, com o objetivo de criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens. Nesta reunião, foram estabelecidos dois níveis de ações a serem realizadas no âmbito educacional: em nível macro, ficou estabelecida a criação de sistemas nacionais de avaliação, a descentralização/desconcentração da administração por meio do aumento de autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino, além do desenvolvimento de programas de discriminação positiva; em nível micro,

---

<sup>15</sup> Sigla que indica a reunião de Ministros da Educação, convocados pela UNESCO para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.

destacou-se a necessidade de se retomar a atenção aos estudos sobre escola e sobre seus processos.

5. **Seminário Internacional sobre descentralização e Currículo** – também realizado na cidade de Santiago e, também, em 1993, foi organizado pela UNESCO. Nele se discutiu a experiência internacional sobre as diferentes modalidades de descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo. As principais definições desse seminário foram: em nível macro, a reorganização dos currículos, com ênfase nas competências, além da geração de orientações, nas quais os objetivos e normas fossem de caráter geral; em nível micro, a introdução e/ou inclusão de conteúdos locais no currículo.

6. **Fórum Mundial de Educação: Educação para Todos: o compromisso de Dakar** – foi realizado no ano de 2000, após dez anos da Conferência de Joentiem. Este fórum foi promovido pela UNESCO, na cidade de Dakar, Senegal, como uma espécie de balanço das ações realizadas a partir da conferência de Joentiem em 1990. Nele, foram assumidos pelos países participantes alguns compromissos, traduzidos em metas, que atendessem as já referidas necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, além do compromisso de erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola na infância.

Neste fórum, o Brasil assumiu, até o ano de 2015, as seguintes metas: expandir a educação e o cuidado a primeira infância; garantir o acesso de todas as crianças, em idade escolar, à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade; ampliar as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos; melhorar em 50% a taxa de alfabetização dos adultos; eliminar a disparidade entre os gêneros na educação; melhorar todos os aspectos da qualidade em educação.

Os organizadores desses encontros, como mencionado, exigiram dos países que deles participavam a (re)formulação de orientações e objetivos para suas políticas educacionais, além da elaboração de instrumentos para viabilizá-las.

É importante ressaltar que alguns desses organismos, nos últimos anos, modificaram os discursos presentes em seus documentos. Por exemplo, CEPAL, PNUD, OIT deixarem de lado a ideia de educação como o fator central responsável pelo desenvolvimento econômico e social dos países. Hoje, os documentos elaborados por esses organismos, preconizam a ideia de se pensar em políticas públicas combinadas, que oportunizem aos indivíduos realizar um trabalho produtivo, que seja adequadamente remunerado e que lhes garanta condições de vida decentes, ao trabalhador e a seus dependentes. Isto é, um trabalho que lhes permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares de alimentação, educação, saúde, moradia e segurança.

Com base nessas orientações, e nas ideias neoliberais de mercado e de atuação do Estado no mesmo, o período em que o Brasil foi governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) é marcado por políticas que objetivavam “a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica”, o que de acordo com as ideias neoliberais significava uma maior “flexibilização das relações capital-trabalho, elevação do tempo de escolarização da força de trabalho” e privatização dos serviços estatais, de modo a minimizar a ação do Estado. (OLIVEIRA, 2009, p.242)

De acordo com Ferreira (2009), para realizar tais modificações,

o governo FHC deslocou o tradicional modelo brasileiro de desenvolvimento capitaneado pelo Estado para um novo, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental. A estratégia de desestatização através da privatização de empresas, bens e investimentos públicos requereu o fortalecimento da capacidade de regulação e fiscalização do mercado e dos serviços públicos privatizados. (FERREIRA, 2009, p.255)

Os efeitos deste quadro geral, no campo educacional, geram o aumento do tempo de escolarização, mediante políticas com ênfase no Ensino Fundamental, além do aumento do número de vagas no Ensino Superior, mediante expansão de instituições privadas. Esta última ação, de certa forma, garantiu a privatização de parte do serviço estatal de oferta de educação, na medida se que ampliou a oferta de crédito estudantil, para acesso e permanência em cursos superiores nas instituições privadas e as vagas nas instituições federais não foram ampliadas.

Tais medidas contribuíram de fato, para a universalização do Ensino Fundamental e para o aumento do número de alunos no Ensino Superior, mas ao mesmo tempo contribuíram para a persistência da baixa qualidade da educação básica e para o surgimento de uma educação superior privada também de baixa qualidade. (ABREU, 2010, p.131)

No que se refere à gestão educacional, existiram várias políticas que descentralizaram a responsabilidade pela educação. Foram lançados programas e promulgadas leis que fizeram da gestão administrativa, financeira e pedagógica uma competência da escola. Entre as ações voltadas ao Ensino Fundamental temos: a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o lançamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a reformulação curricular em todos os níveis; a fixação dos parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena, referência para professores e para a seleção de livros didáticos; a avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e a ampliação de quatro para oito séries do ensino fundamental; a criação de um canal exclusivo via satélite para capacitação e apoio ao trabalho de professores e o envio de Kits tecnológicos; a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos com alta defasagem idade-série; desenvolvimento de um programa de informatização das escolas, com envio computadores e treinamento de professores (na ideia de multiplicadores de formação); municipalização da merenda escolar, com envio de recursos aos municípios.

Com relação ao trabalho nas escolas, com a expansão do Ensino Fundamental e a extinção dos currículos mínimos, demandaram-se alterações no trabalho escolar de todos os profissionais. Contudo, por não existir alterações significativas na quantidade de profissionais (mínima em alguns casos) atuando nas redes escolares, o que gerou uma intensificação do trabalho docente nessas instituições, não foi possível, de modo geral, a organização de ações coletivas que ocasionassem mudanças efetivas nessas escolas. (FERREIRA, 2009, p.256)

Com relação à formação de professores, esta foi centrada na qualificação de professores em cursos de formação rápida e a distância, com base na ideia de competência. Além disso, nesse governo são elaboradas as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores (discutidas com mais detalhes na próxima seção).

Além das políticas educacionais citadas anteriormente o governo FHC é marcado pela promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), de 9 de janeiro de 2001, com metas orientadoras das ações governamentais no período entre 2001 e 2010. O PNE pode ser considerado uma política de Estado, na medida em que sua duração prévia a atuação de um novo governo.

Este plano se organiza em partes que compreendem o estabelecimento para a educação, para o referido período, de objetivos, diretrizes e metas gerais para: a educação, em geral; cada nível da educação básica, em específico; diferentes modalidades de ensino; o magistério; o financiamento e gestão da educação; mecanismos de acompanhamento e avaliação da educação.

Outra característica do PNE é o fato de que suas proposições baseiam-se em diagnósticos bastante amplos, o que lhe confere maior organicidade. (GRACINDO. 2009, p.77-78).

Ao final dos dois mandatos do governo FHC, as demandas de ações em relação à Educação Básica se voltavam para uma maior atenção a Educação Infantil e ao Ensino Médio, o qual ainda não está universalizado. No Ensino Superior, as demandas se relacionavam a expansão da rede pública e um maior acompanhamento da rede privada. Além disso, as péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação - com baixos salários, turmas com excesso de alunos, jornadas de trabalho nos três turnos do dia – demandavam políticas voltadas à valorização profissional dos mesmos.

No ano de 2003, Luis Inácio 'Lula' da Silva assume a presidência da república com essas e outras inúmeras demandas educacionais. Do ponto de vista da orientação econômica, alguns críticos o classificam como neoliberal; outros dizem ser uma política atrelada a ideia da 'Terceira Via', pois existe um forte atuação no campo social, sem, no entanto, atingir o status proposto no Estado de bem-estar social de Keynes.

Na área educacional, o governo Lula é marcado pela influência do compromisso assinado pelo Brasil em Dakar, no ano de 2000. Existe, principalmente, um esforço de cumprimento da última meta, deste compromisso, 'melhorar todos os aspectos da qualidade em educação', que de acordo com o

referido documento implica, ao final, melhorar os índices educacionais relativos à aprendizagem dos alunos, uma vez que este é o 'produto final' da educação.

Nesse sentido, existe um investimento em elaborar mecanismos de avaliação, regulação e responsabilização da evolução desses índices. Além de novas formulações para a formação de professores. Para se atingir bons índices educacionais, era preciso formar rápido, com qualidade e com gasto mínimo, daí a expansão da rede de educação à distância e as licenciaturas que complementam formações anteriores.

Uma das primeiras iniciativas deste governo, no sentido de organizar o alcance dessa meta, é a realização de aferição das aprendizagens dos alunos, mediante a realização de avaliações nacionais (SAEB, SINAES). Além disso, organizou-se a descentralização da gestão dos sistemas de ensino, para uma melhor regulação e acompanhamento da evolução dos indicadores de aprendizagem, bem como o estabelecimento de mecanismos de responsabilização dos agentes envolvidos na educação localmente.

A gestão da educação no governo Lula, em seu primeiro mandato, entre os anos de 2003 a 2006, caracteriza-se pela rotatividade de ministros no MEC. Neste período, a pasta foi ocupada por três ministros: Cristovão Buarque, que assumiu com Lula e ficou até 27 de janeiro de 2004, seguido de Tarso Genro que ficou até 29 de julho de 2005 e Fernando Haddad que ficou na pasta, no governo Lula, até o seu final.

Neste período, existem muitas políticas educacionais sendo propostas, mas estas não estão articuladas e, em alguns momentos, se superpõe. Nesta época são criados: o PBA (2003)<sup>16</sup>, com o objetivo de organizar a alfabetização de jovens e adultos, priorizando as regiões norte e nordeste do Brasil; o FUNDEB (2006)<sup>17</sup>, com o objetivo de estabelecer uma nova sistemática de distribuição de recursos, incluindo o Ensino Médio e a Educação Infantil; o ProUni (2005)<sup>18</sup> com o objetivo de incentivar<sup>19</sup> as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas a destinar bolsas de

---

<sup>16</sup> O Programa Brasil Alfabetizado foi criado por decreto presidencial em 2003, substituiu o Programa Alfabetização Solidária.

<sup>17</sup> Substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi criado por meio da Medida Provisória nº 339/2006 e, posteriormente, sancionado pela Lei nº 11.494/2007.

<sup>18</sup> O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005.

<sup>19</sup> As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

estudo (de dois tipos: integrais e parciais), distribuídas conforme discriminação da renda familiar do candidato<sup>20</sup>, como contrapartida à isenção fiscal da qual são beneficiárias. PROUNI logo, de certa forma, passa a ser o salva vidas de muitas IES particulares que expandiram seu mercado no governo FHC e que passam a ter que competir com a expansão de IES públicas; o SINAES (2004)<sup>21</sup>, como forma de regulação, para garantir a qualidade dos cursos ofertados, das IES que haviam se multiplicado na rede privada devido aos incentivos para expansão no governo FHC. Além dessas políticas o SAEB foi reformulado em 2005. Esta reorganização do sistema de avaliação da educação básica, o dividiu em duas avaliações, uma voltada ao rendimento dos alunos, ANRESC ou Prova Brasil e outra voltada para análise do sistema, ANEB ou SAEB.

É também neste período, que é construída a base para atuação do ministério da educação nos dois níveis de ensino, bem como na modalidade profissional.

O período entre 2007 e 2010 é marcado pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a), o qual sinaliza as prioridades da educação nos próximos anos; pelo lançamento do Compromisso Todos pela Educação, que em conjunto com o PDE irá nortear o desenvolvimento das demais políticas educacionais e pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O PDE tem como ideias principais: uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Com base nesses princípios o PDE foi criado para promover a realização de um conjunto de metas e ações consideradas capazes de garantir a melhoria da qualidade da educação básica no país, aferida pelo IDEB.

A responsabilização, ou *accountability*, é aqui definida como indispensável, juntamente com a mobilização social para o atendimento dos propósitos do PDE. Estes dois aspectos se configuram em exigência para a execução das políticas educacionais, pois a educação, ao ser definida constitucionalmente como um direito de todos e dever do Estado e da família, exige que ambos, Estado e família, estejam mobilizados para atuar efetivamente na execução das metas do PDE.

---

<sup>20</sup> A classificação dos candidatos à bolsa ficou vinculada ao desempenho no ENEM (até então sem finalidade clara).

<sup>21</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior constitui-se em um ciclo de três anos, em que alunos, cursos e IES são avaliados. O ENADE avalia os alunos, os cursos e as IES. Além disso, os últimos ainda são avaliados mediante visitas in loco. (ABREU, 2010, p.134).

Inicialmente, o PDE despertou duas críticas principais: a) insuficiência de ações (30 inicialmente), tendo em vista a inflexibilidade de recursos financeiros, por conta da política econômica do governo; b) ausência de participação da sociedade na proposição das ações contidas no plano. Porém, essas críticas aos poucos foram perdendo forças e outras foram sendo realizadas, conforme as ações começavam a ser desenvolvidas.

Para medir os resultados das ações do PDE, foi criado o IDEB. Este é um indicador educacional que combina o desempenho nos exames que compõem o SAEB, realizado ao final das etapas do Ensino Fundamental, anos iniciais (4ª série/5º ano) e anos finais (8ª série/9º ano), e do Ensino Médio, 3º ano, com a taxa de aprovação escolar em cada uma das etapas de ensino.

Este índice tem por finalidade sintetizar informações de desempenho dos estudantes, nos referidos exames, com as informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo das políticas educacionais, está em detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo desempenho, em termos de rendimento e proficiência, nas disciplinas de Matemática e Língua portuguesa, e em monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

A meta principal estabelecida para o IDEB é a de que as redes escolares, nos âmbitos referidos, evoluam de forma a contribuir para que o Brasil, em 2022, obtenha a nota média de 6,0 (seis) pontos no IDEB, em uma escala que vai de zero a dez. Isto representa para o Brasil alcançar o mesmo patamar educacional da média dos países da OCDE.

Vale ressaltar que o ano de 2022, é simbólico. Este ano foi escolhido por ser o ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil.

Para acompanhar esta evolução, o MEC estabeleceu, para cada uma das instâncias já citadas, metas intermediárias. Tais metas se constituem em projeções do IDEB, para cada ano de divulgação do mesmo. O acompanhamento da evolução dessas metas é feita a partir da comparação dos resultados obtidos no IDEB e das projeções elencadas pelo MEC.

A melhoria dos IDEB passa a ter uma importância muito grande no âmbito das políticas educacionais, tornando-se, em última instância, a meta principal de

todas elas. Em decorrência, acaba condicionando a participação das Unidades Escolares, nas suas ações, aos seus resultados neste índice.

Estas políticas educacionais que descrevemos são bastante amplas, contudo, elas estão interligadas a outras mais específicas, como por exemplo, as focadas a formação de professores. Por isso, na próxima seção detalharemos os aspectos da formação de professores no âmbito das políticas educacionais.

### 2.3. A Formação de Professores nas Políticas Educacionais atuais: características e recomendações

As mudanças no contexto social, já comentadas, que ocorreram, principalmente, no processo de trabalho e de comunicação entre os indivíduos com a introdução de novas tecnologias, passaram a exigir a formação de um novo trabalhador, mais flexível, eficiente e multifuncional.

A escola, ao não se adequar a essa nova exigência de formação do mercado, passou a ser criticada e responsabilizada pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos. Em consequência,

[...] os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito "teórica", desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. (MAUÉS, 2003).

Esta situação, não é uma novidade desta época, mas como bem ressaltado no Parecer CNE/CP 9/2001<sup>12</sup> (BRASIL, 2001b), as questões a serem enfrentadas na Formação de Professores são históricas. Neste sentido, traçamos a seguir uma breve descrição dos problemas atuais, apontados para a formação de professores, que se constituíram, no entanto, ao longo da história da mesma no Brasil.

#### *Contexto atual da Formação Inicial de Professores*

Nossos Cursos de Licenciatura estão assentados numa tradição curricular cuja ênfase “está contida na formação nos conteúdos da área, onde o Bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria como apêndice, também, o diploma de licenciado”. Desta forma, é a atuação do Físico, do Químico, do Biólogo, por exemplo, que ganha importância. E a atuação como “licenciados”, nestas áreas, torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da área, sendo, em geral, entendida como

---

<sup>12</sup> Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

atividade vocacional ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. “Além disso, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, freqüentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor”. (BRASIL, 2001b, p.17)

Esta situação se estabeleceu, em parte, pelo fato de que as licenciaturas no Brasil possuíam currículos mínimos gerais, que acabavam por engessar modificações nos cursos. Um currículo mínimo a todas as licenciaturas foi, inicialmente, proposto pelo Parecer CFE 292/62 e regulamentado pela Resolução CFE 30 de 1969. Neste currículo, as disciplinas indicadas para garantir uma Formação Pedagógica Geral mínima, eram referentes ao estudo de uma didática geral, da estrutura e funcionamento do sistema educativo, das teorias de ensino e aprendizagem, propostas pela psicologia da educação, e referentes à realização da prática de ensino (ou estágio curricular). Esta última, acontecendo no último semestre destes cursos e constituindo-se na única atividade de inserção dos licenciandos nas atividades cotidianas de uma instituição escolar.

Pode-se dizer que tal estrutura curricular acabou por institucionalizar uma maior valorização das disciplinas referentes a matérias de ensino, as da ‘área dura’ e, por consequência, a desvalorização das licenciaturas no meio acadêmico.

Além dos problemas relacionados à constituição histórica das licenciaturas no Brasil, outros problemas podem ser apontados para a formação de professores, em geral, e para a formação inicial, em especial (FREITAS, 2007; MIZUKAM, REALI, REYES, MARTUCCI, LIMA, TANCREDI, MELLO, 2002; PEREIRA, VIANA, 2008; PIMENTA, 2002; PIMENTA, LIMA, 2004; ROSSO, BRANDT, CERRI, CAMPOS, FREIRE, TOZETT, 2010; SCHEIBE, 2003; TERRAZZAN, 2007), a saber:

- ✓ *Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.*

As normativas e diretrizes do sistema educativo brasileiro, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e/ou pelo Ministério da Educação, por exemplo, os Parâmetros e Referenciais Curriculares, costumam não ser abordadas, de forma adequada, nos Cursos de Licenciatura. Em decorrência,

temos, em geral, licenciados que desconhecem os documentos legais que tratam desses temas ou os conhecem, apenas, superficialmente.

- ✓ *Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação.*

Como mencionamos nas seções 1.1. e 1.2, a trajetória pessoal dos licenciandos diz muito sobre as crenças, conhecimentos e representações que têm sobre a profissão docente. Porém, embora, para cada licenciando, individualmente, essas crenças, conhecimentos e representações tenham uma importância pessoal, boa parte delas costuma ser inadequadas, e até mesmo inaceitáveis, para uma atuação profissional docente desejável. Por isso, torna-se imprescindível que durante os processos de formação inicial de professores, tais crenças, conhecimentos e representações sejam problematizadas e discutidas.

- ✓ *Tratamento inadequado dos conteúdos.*

Nos Cursos de Licenciatura, salvo exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem ser considerada a relevância e a relação desses com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

- ✓ *Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural.*

Tradicionalmente, aspectos culturais mais gerais, não têm sido considerados relevantes para a Formação Inicial de Professores, devido a dois motivos principais: o primeiro, diz respeito a esses aspectos serem considerados de “menor valor” academicamente, em relação às áreas disciplinares voltadas para a matéria de ensino; o segundo motivo, diz respeito à carga horária prevista para os cursos de licenciatura já ter vários elementos estabelecidos, com indicação, inclusive, de valores mínimos, em normativas próprias, que somados apresentam um total dentro do padrão de carga-horária de outros cursos de graduação. Os aspectos culturais não são valorizados nem mesmo pelas normativas legais, que, formalmente, não exigem que estes sejam

contemplados nos cursos de licenciatura, uma vez que não indicam carga horária mínima a eles, como ocorre com outros componentes curriculares.

✓ *Tratamento restrito da atuação profissional.*

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, por exemplo, a participação no projeto educativo da escola, o relacionamento com alunos e com a comunidade escolar.

✓ *Concepção restrita de prática.*

Em geral, a ideia de prática está relacionada, de forma simplista, a qualquer ação dos licenciandos fora das IES. Porém, essa ideia não implica, necessariamente, a articulação dessas ações com as ações nas IES.

✓ *Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações.*

Como já mencionado, as atividades de formação inicial tendem a valorizar às áreas disciplinares voltadas para a matéria de ensino e a satisfazer as exigências legais de carga-horária para os demais componentes curriculares. Esta situação faz com que atividades de formação que contemplem o uso de tecnologias da informação e das comunicações sejam relegadas a um segundo plano.

✓ *Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica.*

Uma parte das atividades/disciplinas de formação, no campo pedagógico, tende a privilegiar aspectos mais gerais dos assuntos programados, uma vez que os formadores atuantes nessas disciplinas, via de regra, não diferenciam o desenvolvimento de suas aulas, para adequá-las a diversidade de licenciandos com os quais trabalham.

É na busca de alternativas a estes e outros problemas que a formação de professores se torna foco de várias políticas educacionais nos últimos governos brasileiros. Contudo, os problemas aqui apontados não são características particulares da realidade brasileira, pois muitos desses problemas já foram identificados, também, em outras realidades, e a busca por suas soluções tem gerado teorizações, em outras regiões do mundo (CONTRERAS, 2002; GARCIA, 1999; GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS, MALO, SIMARD, 2006; NÓVOA, 1992; PAQUAY, PERRENOUD, ALTET, CHALIER, 2001; PERRENOUD, 2010; PÉREZ-GÓMES, 1992; SHULMAN, 1987; TARDIF, LESSARD, 2005; ZEICHNER, 1993). Tais problemas foram foco não só de pesquisas, mas, também, de órgãos internacionais que apresentaram orientações para os países sob sua tutela.

### *Orientações de organismos internacionais para Formação de Professores*

Como em outros âmbitos, a formação de professores no Brasil sofreu reformulações devido às recomendações de organismos internacionais na década de 1990.

De acordo com Maués (2003)

[...] a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação.

Esta autora aponta algumas características destas orientações:

- A *universitarização da formação* como forma de qualificação e encaminhar a profissionalização docente.

Contudo, nem sempre a formação que se dá no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. [...] Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A "universitarização" ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. A pesquisa estaria pois, implicitamente, vinculada à formação de professores na universidade. (MAUÉS, 2003)

- A *ênfase na formação prática*, pois o futuro professor precisa para atuar melhor estar em contato real com o futuro campo de trabalho, desde o início da formação. Além disso, quebraria a tradição de cursos muito teóricos, desvinculados da realidade escolar. Nesta perspectiva, o saber priorizado deve ser o saber prático, o saber que permite resolver os problemas do cotidiano escolar. Contudo, é importante lembrar que

[...] o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. É preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá, como os saberes teóricos e de ação são considerados no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, sobretudo em relação às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor. (MAUÉS, 2003)

- O *aproveitamento de experiências* para enriquecer a formação dos licenciandos. Embora, em alguns casos, esse aproveitamento tenha servido a este fim. Entretanto, tem sido um fator de diminuição da duração dos cursos e, por consequência, de aligeiramento da formação, principalmente para aumentar o número de diplomas expedidos “num jogo de estatística que serve”, apenas, “para impressionar os organismos financiadores”, sem, no entanto, representar alguma melhoria na qualidade da formação. (MAUÉS, 2003)

Como veremos, no Brasil podemos identificar essas características nas Políticas de Formação de Professores (p.92-106).

Diante deste contexto, de problemas e de influências externas ao Brasil, passamos a discutir a formação de professores nas políticas educacionais brasileiras.

### *Formação de Professores nas políticas educacionais brasileiras*

Como já mencionamos, as políticas educacionais têm por principais referências legais: a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2001a) e o PDE (BRASIL, 2007a). Além desses marcos de referência, existem outras políticas educacionais dedicadas à Formação de Professores. Por isso, na figura 04 apresentamos uma representação da sequência temporal das mesmas.

Em seguida, faremos uma breve descrição da formação de professores, em cada uma dessas referências legais, para podemos encaminhar, no terceiro capítulo, a discussão sobre o PIBID/CAPES, como uma política capaz de institucionalizar a interação entre IES e EPEB.

## Linha do Tempo

### Políticas Educacionais relacionadas à Formação de Professores

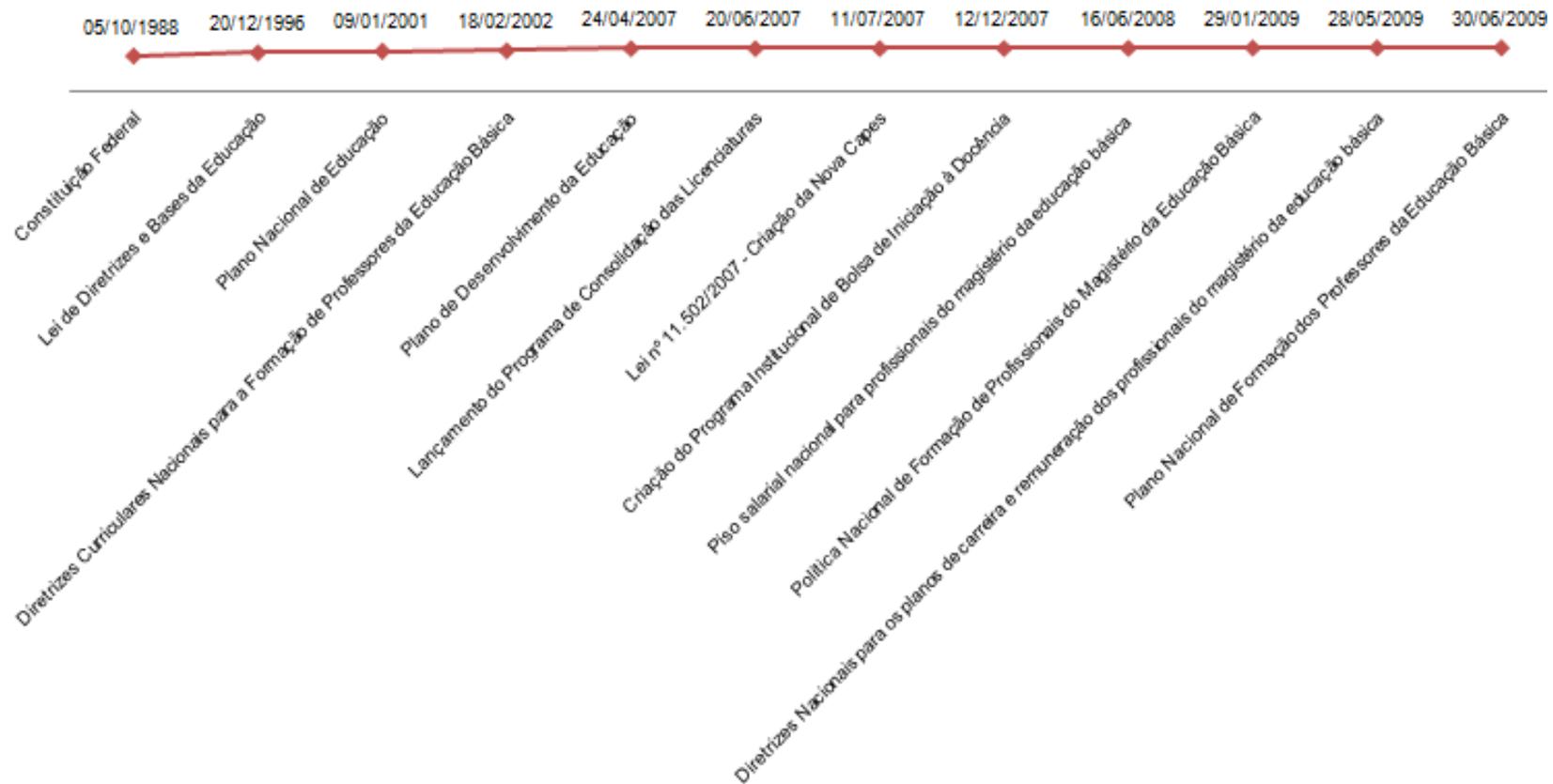


Figura 04 – Linha do Tempo das Políticas educacionais relacionadas à Formação de Professores.

Na Constituição Federal, o artigo 206 elenca princípios gerais a serem observados na oferta de educação. Recentemente, no ano de 2006, este artigo foi modificado com alterações que incluem o princípio de valorização dos profissionais da educação escolar, mediante a garantia das seguintes condições de trabalho: planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, nas redes públicas de ensino, e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Na LDB/96, a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, composto pelos artigos 61 a 67. O primeiro artigo apresenta uma definição do que deve se entender como *profissionais da educação escolar básica*. De acordo com esta lei, nesta categoria enquadram-se todos os profissionais em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Os profissionais nesta categoria dividem-se em:

- **Professores** – entendidos como os profissionais habilitados, em nível médio ou superior, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- **Trabalhadores em educação** - entendidos como os profissionais portadores de diploma de pedagogia, com habilitação nas áreas de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, ou com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. Também são chamados de trabalhadores em educação, os portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Com relação aos professores, estes, ao longo da lei, também são denominados docentes ou profissionais do magistério, sem que definições ou distinções a estes termos sejam apresentadas no referido texto.

Com relação à formação dos profissionais da educação escolar básica, esta deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

São princípios gerais que devem orientar a organização dessa formação: a necessidade de sólida formação básica em conhecimentos sobre os fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a necessidade de associação entre teorias e práticas, mediante atividade de estágios

supervisionados<sup>23</sup> e de capacitações em serviço; o aproveitamento de formações e/ou experiências anteriores, em instituições de ensino e/ou em outras atividades, referentes ao campo de atuação profissional.

No que se refere, especificamente, a formação de professores, para a atuação na educação básica, coloca-se como exigência que esta aconteça

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, aos Cursos de Licenciatura é estabelecido à função de titulação profissional dos professores, esse é um dos motivos pelos quais o adjetivo plena lhe é atribuído.

Com relação à preparação para o exercício da docência em nível superior, está será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas com oferta de cursos de mestrado e de doutorado.

No que tange à valorização dos profissionais da educação, as ações que buscam garanti-la, isto é, os estatutos e planos de carreira do magistério público devem assegurar: que o ingresso se dará, exclusivamente, pela aprovação em concurso público de provas e títulos; que será oportunizado aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; que haja piso salarial profissional estabelecido; que seja oportunizada a progressão funcional, baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; que na carga de trabalho desses profissionais sejam incluídos períodos reservados para realização de estudos, de planejamento e de avaliação; que hajam condições adequadas de trabalho.

Uma característica que marca essa legislação é a criação dos Institutos Superiores de Educação que são criados com o intuito de manter e ofertar: cursos de formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação

---

<sup>23</sup> Nesta lei, o mínimo estabelecido para essas atividades é trezentas horas de duração. Este valor é 100 horas menor que o instituído, posteriormente, em 2002, pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual trata da duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura.

básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

No PNE, a formação de professores está ligada à ideia de valorização do magistério, pois, neste documento, esta é apontada como um dos fatores que interferem na melhoria da qualidade do ensino. Diante disto, é identificada a necessidade de uma política global de magistério, a qual, simultaneamente, implique: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. [...] Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. (BRASIL, 2001a, p.73)

A valorização do magistério, no PDE, implica: formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador, enquanto cidadão, e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; sistema de formação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho coerente com a organização da jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário digno e competitivo, em relação a outras ocupações no mercado de trabalho, que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério.

Estas condições dependem, de um lado, do Estado, garantindo condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, de outro lado, dos profissionais do magistério, que precisam estar comprometidos com as implicações de sua profissão.

Em especial, o PNE recomenda que os cursos de formação inicial de professores busquem superar a “histórica dicotomia entre teoria e prática” e “entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”. (BRASIL, 2001a, p.77)

Além disso, os referidos cursos devem considerar, como orientadores de suas ações, os seguintes princípios: formação teórica sólida nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos pedagógicos; contato com a realidade escolar, desde o início até o final do curso, integrando, desta forma, a teoria à prática pedagógica; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia, o que demanda ampla formação cultural; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades a educação básica.

Neste documento, se reforça ainda que a formação de professores seja realizada em IES, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. Contudo, permanece a abertura a formação em nível médio, na modalidade normal, para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Esta abertura, presente já na LDB e reforçada no PNE, impulsiona “a retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”. (FREITAS, 2007, p.1208)

Diante disto, esta formação, ao continuar sendo amparada por lei, parece estar se consolidando como algo permanente na formação de professores. O que faz com que, a formação em nível superior de todos os professores, tão almejada na história das lutas pela valorização da atividade docente, vá sendo postergada e a elevação da qualidade da educação pública fique cada vez mais comprometida.

No PDE, a formação de professores se apresenta, novamente, relacionada à valorização profissional, além de vinculada à constituição de um Sistema Nacional

de Formação de Profissionais da Educação Básica. Salienta-se, neste documento, a importância da Nova Capes<sup>24</sup> (BRASIL, 2007b) na constituição desse sistema, que tem por responsabilidade coordenar as políticas de formação de professores da educação básica.

De acordo com o PDE, as ações anunciadas para operacionalizar os objetivos e metas do PNE, incluem: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional, cujo piso salarial nacional está constitucionalmente assegurado; a possibilidade de linhas de financiamento para o fomento de formação inicial, continuada, e capacitação dos profissionais de professores, realizados em regime de colaboração entre os entes federativos implicados; a criação e manutenção da UAB<sup>25</sup> e do PIBID, políticas anunciadas, posteriormente, e complementares as ações do PDE. Estas políticas reforçariam a colaboração entre sistemas e a colaboração entre instituições de educação superior e instituições de educação básica, sendo elevadas ao status de “embrião de um futuro Sistema Nacional público de Formação de Professores, no qual a União, por meio da Capes, assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua”. (BRASIL, 2007a, p.15)

Além dessas ações de formação são apresentadas as seguintes: o Pró-Letramento<sup>26</sup>; o PraLer<sup>27</sup>; o Gestar I e II<sup>28</sup>; o Prodocência<sup>29</sup>; o Profucionário<sup>30</sup>; o Proinfo<sup>31</sup>.

---

<sup>24</sup> Instituída pela lei nº 11.502, de 11/07/2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, anteriormente estabelecida pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera a lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

<sup>25</sup> Universidade Aberta do Brasil, é sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação à distância. Foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Além disso, fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior; apoia pesquisas em metodologias de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação; incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos; estimula a criação de centros de formação permanentes, por meio dos polos de apoio presencial, em localidades estratégicas.

<sup>26</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>27</sup> Programa de Apoio a Leitura e Escrita tem como objetivo oferecer cursos de formação continuada, para professores das séries iniciais, complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

<sup>28</sup> Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar é um programa de formação continuada, semipresencial, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, que tem por objeto a melhoria do processo de ensino aprendizagem, bem como a atualização dos

No quadro abaixo (quadro 05), apresentamos uma correlação, entre PNE e PDE, realizada por Gracindo (2009, p.95), para a formação e a valorização profissional.

**Quadro 05 – A formação e a valorização profissional no PNE e no PDE.**

<b>PNE (METAS)</b>	<b>PDE (AÇÕES)</b>
Formação	Nova Capes e Sistema Nacional de Formação de Professores
	Nova regulamentação para educação à distância – Decreto 6.302/2007 <sup>32</sup>
	Pró-Letramento
	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
	Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar I e II)
	Prodocência
	Proinfo
	Profucionário
Valorização	Piso Salarial Nacional
	Coleção educadores
	Computador portátil para professores - Portaria 6.504
	PIBID

De acordo com este quadro, é possível perceber que: 1) as políticas com foco na formação abrangem os demais profissionais da educação; 2) as políticas com foco na formação são, em sua maioria, políticas de formação continuada; 3) a ideia de valorização não se restringe a questão salarial, passando, também, por políticas de incentivo a permanência nos cursos de licenciatura e de valorização das ideias de autores no campo educacional.

Um aspecto que destacamos, a partir da análise das políticas educacionais, é a ligação das ações de formação com as ações de valorização profissional. Um fato que pode auxiliar a minimizar o abandono dos cursos de licenciatura por seus alunos

---

saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho.

<sup>29</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas, foi criado em 2006, tem por finalidade financiar projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

<sup>30</sup> É um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola.

<sup>31</sup> Programa Nacional de Tecnologia Educacional tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

<sup>32</sup> Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Este programa tem o objetivo de estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

ou o abandono da profissão em pouco tempo de atuação. O que se percebe é que muitos estudantes de Cursos de Licenciatura, ao conhecerem detalhes da profissão, principalmente, os relacionados à carga horária de trabalho versus retorno financeiro, frente a outras opções profissionais disponíveis no mercado de trabalho, desistem e nem chegam a se formar, outros prosseguem, terminam o curso, mas desistem após pouco tempo atuando na profissão.

Neste sentido, políticas que visam estabelecer um piso salarial, um plano de carreira de professores e o incentivo ao ingresso e permanência nos cursos de licenciatura, como o PIBID, por exemplo, são soluções atualmente propostas pelo MEC, para dar conta dessa evasão de futuros e recém-formados professores. Contudo, vale lembrar que, no caso do piso salarial, embora este tenha sido estabelecido, muitas são as redes estaduais e municipais que não tem remunerado seus professores de acordo com o mesmo e, em geral, o desacordo é para menos.

A partir dessa descrição geral, das orientações legais de maior importância para a política educacional brasileira, passamos, a seguir, a discutir as políticas relacionadas à formação inicial de professores.

### *Formação Inicial de Professores e Políticas Educacionais*

Como é possível perceber, as orientações legais, presentes nos documentos acima descritos, preconizam uma formação em que teoria e prática estejam articuladas ao longo do curso de licenciatura e que a inserção em atividades práticas aconteça desde o início do curso.

Contudo, a formação não deve ser baseada na construção apenas de saberes práticos, mas em uma sólida formação teórica, mais ampla na área de atuação profissional.

Essas orientações, embora gerais, nortearam as políticas educacionais voltadas, especificamente a Formação Inicial de Professores. Destas, as de maior importância, certamente, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, publicadas em 2002, pois tem o poder legal de instituir orientações básicas para a elaboração de currículos de licenciatura, incluindo cargas horárias e componentes básicos.

Análises das influências ou implicações, destas diretrizes, nos currículos de Cursos de Licenciatura, são inúmeras e, tendem a crescer cada vez mais, visto que a implementação das mesmas, em algumas instituições, foi tardia, o que faz com que as informações sobre suas possíveis repercussões ainda não possam ser consolidadas.

Entre os trabalhos acadêmicos a esse respeito, citamos: Freitas (2002); Lisovski (2006); Arroyo (2007); Macedo (2007); Scheibe (2007); Agostini (2008); Benites, Souza Neto, Hunger (2008); Fernandes (2008); Kruger (2008); Romanovski, Gisi, Martins (2008); Pereira (2008); Terrazzan, Dutra, Winch, Silva (2008); Winch (2008); Araujo, Vianna (2010); Dutra (2010); Rosso, Brandt, Cerri, Campos, Freire, Tozett (2010).

Além dos motivos já mencionados, o interesse por essas normativas legais, se deve, também, as mudanças bastante expressivas para a Formação Inicial de Professores, presentes em suas orientações.

Contudo, antes de entrarmos na discussão desses avanços é importante descrevermos o processo de elaboração das referidas diretrizes.

Para realizar a elaboração das diretrizes curriculares em todos os níveis de ensino, o MEC organizou, no final da década de 1990, a abertura de processo de envio de propostas de representantes da sociedade e constitui comissões de

especialistas para avaliar essas propostas e construir uma proposta única a ser submetida à avaliação dos conselheiros do CNE.

Para o Ensino Superior, foram organizadas algumas Comissões de Especialistas<sup>33</sup> de diferentes áreas e profissões, que tinham a finalidade de elaborar propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos Cursos de Graduação e suas respectivas licenciaturas, onde coubesse.

Após a fase inicial de elaboração das diretrizes específicas de cada curso, se percebe que, para cada área (por exemplo, física, química, letras, geografia, etc.), a licenciatura foi encarada de forma diferente. Este fato gerou uma diversidade de definições do que é ser professor, do que é necessário saber para ensinar, etc., não sendo encontrados muitos aspectos em comum entre estas propostas de diretrizes.

Além disso, as reformas promovidas pelo MEC, no nível básico, ocorriam simultaneamente ao trabalho das comissões do nível superior. No entanto, se percebe que, em muitas dessas propostas específicas, parecia não haver uma preocupação explícita, por parte das comissões, em considerar importante na formação de “professores de...”, as orientações contidas nas diretrizes do nível básico. Este fato se tornou bastante preocupante, uma vez que a Educação Básica seria o principal campo de atuação dos profissionais formados nos Cursos de Licenciatura que estavam tendo suas diretrizes elaboradas.

Diante deste quadro, o MEC instituiu, em junho de 1999, uma Comissão de Especialistas<sup>34</sup> específica para elaborar as orientações específicas que norteariam a elaboração das diretrizes para a organização curricular dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica ou Cursos de Licenciatura. Mais tarde, em maio de 2000, uma nova comissão<sup>35</sup> de profissionais oriundos de várias secretarias do MEC, elaborou uma versão de proposta de diretrizes para os Cursos de Licenciatura, posteriormente, estas foram publicadas e aprovadas pelos seguintes atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE): Pareceres CNE/CP 9 (BRASIL, 2001b), 27 (BRASIL, 2002a) e 28 (BRASIL, 2002b) de 2001 e Resoluções CNE/CP 01 (BRASIL, 2002c) e 02 (BRASIL, 2002d) de 2002.

---

<sup>33</sup> Em 1998, o MEC através da Portaria 146, publicada pela SESu, designou 38 comissões para os diferentes cursos de graduação (Bacharelados e Licenciaturas, onde coubesse).

<sup>34</sup> Comissão que ficou conhecida como Grupo Tarefa, foi designado pelo MEC, pela Portaria 808 publicada em 08 de julho de 1999. Este grupo publicou o documento ‘Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores’ 15 de setembro de 1999.

<sup>35</sup> Comissão composta por membros das diversas secretarias de ensino do MEC.

Este processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para os curso de graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a LDB/96, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, que deve possuir uma identidade própria, baseada em conhecimentos e saberes que garantam a especificidade do profissional formados neste curso.

As Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 foram homologadas em fevereiro de 2002. A primeira institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação em Licenciatura Plena e a segunda institui a duração e a carga horária desses cursos. Com a aprovação destas Resoluções todos os Cursos de Licenciatura foram instados a reformularem suas configurações curriculares.

Elas apresentam alguns avanços para a organização curricular dos Cursos de Licenciatura. Entre eles:

- a ampliação da formação docente, de modo a incluir, além do preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno, conhecimento que preparem os docentes para: o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- a obrigatoriedade de cursos complementares que garantam a formação dos conhecimentos da escolaridade básica, pelos licenciandos, pois ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir;
- a ampliação do conceito e finalidades da avaliação. Esta deve ter como intenção a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores, em relação ao seu processo de aprendizagem, e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira;
- a ampliação dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências, que além da formação específica, relacionada às diferentes etapas da

educação básica, deve incluir ainda questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Além disso, a aprendizagem da docência deve contemplar conhecimentos das seguintes áreas: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

Essa formação deve contemplar um mínimo de 1.800 horas, entendidas atividades que contemplam conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e de 200 horas, destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;

- a orientação para que as matrizes curriculares dos Curso de Licenciatura, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, seja organizadas em eixos articuladores: eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum com a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; eixo articulador das dimensões teóricas e práticas;
- a determinação de que 400 horas da carga-horária dos Curso de Licenciatura seja destinada a promoção da relação entre teoria e prática, mediante componente curricular específica, denominada Prática como Componente Curricular. Esta componente deve estar presente desde o início do curso, não podendo ser reduzida a um espaço isolado ou restrita as atividades de estágio;
- o aumento substancial da carga horária destinada à realização de Estágio Curricular Pré-Profissionais, que deve contemplar um mínimo 400 horas;
- a antecipação e a ampliação do contato do futuro professor com seu futuro campo de trabalho, que deve iniciar, pelo menos, a partir da segunda metade do curso e não mais no seu último semestre;
- a formalização da necessidade de interação entre a agência formadora (IES) e a escola campo de estágio (EEB). Esta interação deve ser realizada a partir da avaliação dos estágios de forma compartilhada entre IES e EEB, o que pressupõe um acompanhamento da escola campo de estágio de todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário no decorrer de seu estágio.

Destacamos entre esses aspectos, dois que tendem a ser reforçados no PIBID. O primeiro, diz respeito à necessidade de que haja uma maior interação entre IES e EEB. No caso da Formação Inicial, as escolas foram instadas a atuar como co-formadoras nos Cursos de Licenciatura, mediante ações de acompanhamento e avaliação de um dos componentes curriculares destes cursos, os Estágios Curriculares Pré-Profissionais. Esse caráter de instituição co-formadora, com o PIBID, fica cada vez mais consolidado, pois para os docentes que atuam como bolsistas supervisores, pertencentes às EPEB, tem-se a expectativa que estejam no mesmo nível, em termos de presença e influencia na orientação aos licenciandos, que os coordenadores de subprojetos institucionais, pertencentes às IES.

O segundo aspecto, diz respeito à antecipação do contato dos licenciandos com a escola, que no PIBID é possível realizar com ações organizadas, por obrigação da própria política, de forma institucional. O que no caso de contatos devido a atividades curriculares, por exemplo, devido na realização de Estágios Curriculares Pré-Profissionais, temos resultados na literatura que demonstram para o seu desenvolvimento um caráter individual, isto é, a realização de estágios em que prevalecem contatos pessoais dos orientadores ou dos licenciandos e que não possuem o respaldo ou apoio efetivo da instituição formadora. Entre os quais citamos dois elaborados no grupo de pesquisa de qual somos integrantes, a saber: Lisovski (2006); Agostini (2008).

Como mencionamos, existe um número grande de trabalhos a respeito desta temática, porém não existe ainda um consenso, e nem resultados consolidados, sobre as consequências das propostas de organização curricular presente nas diretrizes, incluindo a divisão dos componentes em carga horárias mínimas trará para a formação dos futuros profissionais da Educação Básica. Contudo, duas interpretações dessa proposta, são possíveis: a primeira, um tanto negativa, é de que essa organização reforce a fragmentação, já existente, entre os diferentes conhecimentos a serem trabalhados durante a formação inicial; a segunda possibilidade é a de que a articulação entre teoria e prática, passe a ser foco do desenvolvimento curricular e que a dimensão prática não fique restrita apenas a realização dos estágios.

Como se pode perceber, existem muitas arestas nas orientações previstas nas políticas relacionadas à formação de professores. Entre elas, como institucionalizar, de modo operacional, a relação entre IES e EEB, pois existem

possibilidades diversas de interação, principalmente, mediante a participação dos licenciandos em atividades curriculares. Além disso, nunca é demais ressaltar que, historicamente, a formação inicial de professores, majoritariamente, coube às universidades, sendo as escolas lugar de passagem dos licenciandos, quando da realização dos estágios, o que reforça uma tradição de alienação das escolas em relação à formação dos profissionais que nela atuam.

Diante deste fato, o desafio estabelecido por essas políticas é grande, assim como, o caminho a ser percorrido é longo e demorado. Contudo, propostas para operacionalizar a interação universidade/escola estão sendo discutidas e politicamente, temos um programa que, como já mencionado, se dispõe à realização de tal tarefa; resta-nos discutirmos sua viabilidade, suas conseqüências e sua transposição às demais atividades de inserção de alunos de Cursos de Licenciatura em EEB.

### **3. ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA MEDIANTE O PIBID**

Neste capítulo, apresentamos os aspectos característicos da interação entre IES e EEB, quando esta acontece no âmbito de atividades de formação inicial de professores, além de caracterizarmos a política foco de nossa pesquisa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e as possibilidades desta, como uma possível forma de operacionalização dessa interação.

#### **3.1. A interação entre Universidade/Escola e a Formação Inicial de Professores**

Pode-se assumir como consenso a necessidade de atividades de inserção de licenciandos no cotidiano do trabalho escolar, pois a oportunidade de realização das atividades, relacionadas à futura atuação profissional, representa, em qualquer campo de atuação, uma oportunidade de relacionar conhecimentos de naturezas diversas, aprendidos ao longo dos cursos de formação, e construir outros, a partir das vivências nessas atividades.

Além disso, como discutido no primeiro capítulo deste texto, a inserção dos licenciandos no contexto escolar é um dos processos de socialização profissional que contribui para a constituição da identidade profissional docente.

No caso da profissão docente, nessas atividades os futuros docentes têm a oportunidade de integrar e construir conhecimentos referentes à natureza organizacional da escola, como por exemplo,

[...] compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, por um clima organizacional, por uma estrutura de funcionamento e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. (MARCELO GARCIA, 1999, p.103)

Essas atividades só são possíveis mediante interação entre IES e EEB. As discussões a este respeito, na Formação Inicial de Professores, se originam da necessidade de articulação entre as dimensões teórica e prática da formação. Historicamente, essa relação entre instituições acontece, principalmente, em virtude do desenvolvimento dos estágios, que em geral, tinham seu acompanhamento a cargo dos supervisores ou orientadores de estágio (pertencentes às IES), ficando a escola responsável por fornecer o espaço de atuação e, informalmente, certificar-se que os licenciandos realizassem suas práticas, conforme normas da escola.

Com a LDB/96 temos a sinalização de um aumento na carga horária dos estágios, que se consolida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, em consequência, as EEB são, literalmente, invadidas por futuros professores que precisam ficar mais tempo nas escolas e, em um número consideravelmente maior. Esta invasão acontece sem que a EEB estivessem preparada para receber essa quantidade de estagiários, o que, num primeiro momento, significa aceitar todos, sem critérios e sem acompanhamento. Contudo, aos poucos se percebe um movimento para organizar essas inserções, tanto nas escolas, como nas redes. Passam-se a ser exigidos convênios, seguros, assinatura de termos de compromisso, presença em reunião de introdução na escola, conversa prévia com coordenação pedagógica da escola etc., enfim, a escola passa a se organizar, pelo menos, no que se refere à permissão para que estagiários atuem em seu espaço.

No entanto, não se tem ainda ações articuladas entre IES e EEB, pois como demonstra Agostini (2008), é o professor orientador (IES), na maioria dos casos, que costuma organizar a inserção dos alunos estagiários nas escolas, fazendo contatos e apresentando a lista de escolas aos alunos. Em geral, conseguir ou não vaga para realizar estágio em uma escola depende muito das relações pessoais do orientador de estágio, com a direção da escola ou a coordenação pedagógica ou o professor da disciplina.

Agostini (2008) também apresenta o fato de que os professores regentes das classes, em que um estágio é realizado, entenderem esta ação, de ceder a classe ao estagiário, como uma prestação de favor e, por isso, o estagiário em princípio deveria concordar com todas as imposições que a escola venha lhe fazer.

Como vimos anteriormente, as atuais normativas legais consideram as EEB corresponsáveis pelo acompanhamento, pela orientação e pela avaliação da

formação dos futuros professores durante o desenvolvimento dos estágios, contudo, os resultados de pesquisa mostram que os profissionais da escola não estão preparados para realizar tal tarefa.

Somam-se a isso, as inúmeras atividades referentes à prática como componente curricular que levam alunos de Cursos de Licenciatura às escolas, sem uma finalidade específica para as mesmas. São atividades de observação, coleta de informações, participação em atividades de ensino etc., que antes não existiam e que, agora, fazem parte do cotidiano das escolas.

Embora, um projeto institucional que articule as diferentes atividades de inserção de licenciados nas EEB, com acompanhamento dessas atividades compartilhado entre IES e EEB, ainda esteja longe de ser realizado, existem algumas experiências que buscaram operacionalizar ações de parcerias entre IES e EEB com essas características. Como por exemplo, o modelo de orientação de estágio, baseado no regime de tutoria, o qual prevê o estabelecimento de uma relação efetiva e consistente entre IES e EEB.

Para operacionalizar a adoção desse regime, são constituídos Grupos de Trabalho (GT), formados por: professor orientador de estágio (da IES), aluno em situação de estágio e professor responsável pela turma em que o estagiário irá desenvolver suas atividades de ensino na EEB, nomeado como tutor.

Kist (2007) desenvolveu sua pesquisa de mestrado a partir da análise de possibilidades e limites para implementar esse regime de tutoria, mediante o trabalho dos GT, com base no estabelecimento de uma relação cooperativa e conjunta entre essas instituições. De acordo com suas análises, esse tipo de ação contribui para a

[...] formação de um espaço de discussão, reflexão e aprendizagem para todas as partes envolvidas com a Formação de Professores num movimento que pudesse minimizar e/ou superar essas dificuldades apontadas no perfil dos professores e aproximar EEB e IES. Além disso, poderia proporcionar um compartilhamento da responsabilidade de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, especificamente, do ECPP tanto pelas Agências Formadoras como pelas EEB, conforme indicação da legislação. (KIST, 2007, p.36)

Nesse sentido, é de fundamental importância que ambas as instituições estejam cientes de suas tarefas, como campos formadores e corresponsáveis pelo processo de formação inicial de professores, pois ambos os espaços precisam ser

conhecidos e compreendidos pelo futuro profissional, ao mesmo tempo, que se constituem em espaços de aprendizagem e de troca de experiências.

É importante ressaltar que não estamos defendendo este ou aquele modelo realização de estágios ou das outras atividades de interação universidade/escola que citamos, mas uma vez que tais ações são necessárias, acontecem nas escolas e estão presentes, como mais do que orientações, nas políticas educacionais, é preciso que se discuta a melhor forma delas acontecerem. Isto significa pensar em configurações institucionais de organização e desenvolvimento dessas atividades.

Em nosso entendimento, considerando os resultados de pesquisas publicadas sobre o tema, tais configurações, minimamente, deveriam prever os seguintes elementos:

- ❖ Planejamento conjunto, entre IES, gestões de redes escolares e EEB, de ações organização da presença de licenciandos nas escolas. É preciso que existam ações coordenadas de levantamento de vagas em escolas, responsáveis por encaminhamento e recepção de licenciandos, etc. O que implica o envolvimento das gestões tanto da IES, como da gestão das redes de educação básica;
- ❖ Estabelecimento de finalidades claras, acessíveis tanto a IES como EEB das ações que os licenciandos estarão realizando;
- ❖ Estabelecimento de papéis, funções e expectativas referentes aos demais envolvidos nas ações: professores de IES, professores de EEB, gestores de IES, gestores de EEB;
- ❖ Estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação conjunto das atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas;
- ❖ Estabelecimento de mecanismos de proteção (acidentes, desvios de conduta etc.) tanto para as EEB, como para os licenciandos e IES;
- ❖ Previsão dentro da carga horária remunerada dos professores de horas destinadas ao acompanhamento de licenciandos que tem ações efetivas em suas classes.

Alguns desses elementos, em nosso entendimento, atualmente, são mais do que possíveis, pois estão previstos, por exemplo, na política educacional PIBID/CAPES, outros, infelizmente, por implicarem em ações mais complexas (que

envolvem interação de redes e mudança na forma de organização à remuneração dos professores) seriam ainda pouco viáveis.

Contudo, mesmo que as condições necessárias, acima referidas, fossem todas possíveis e garantidas, é preciso considerar o fato de que as ações de interação universidade/escola são um processo de mão dupla e, por isso: (1) as agências/instituições responsáveis pela formação de professores (IES) devem reconhecer as unidades escolares (EEB) também locais privilegiados, importantes e necessários para o desenvolvimento de ações de formação docente e, portanto, como agências co-formadoras de professores; (2) ao mesmo tempo, as IES devem ser vistas como importantes aliadas das escolas, podendo, inclusive, contribuir para a melhoria da organização e do desenvolvimento das EEB, em particular, incidindo fortemente sobre o ensino nelas praticado.

### **3.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES/MEC: possibilidades para a interação universidade/escola**

O Programa PIBID/CAPES foi criado com o objetivo de promover a integração entre IES e EEB, de modo a proporcionar tanto a melhoria da formação de professores, como melhoria da educação básica brasileira. Ele consiste num programa que distribui bolsas a IES para realização de projetos que antecipem o contato direto dos futuros professores (licenciandos) com o ambiente escolar típico.

Para a operacionalização deste programa, estão previstas as participações de alunos de Cursos de Licenciatura (na condição de bolsistas de iniciação à docência), de professores de Educação Básica em serviço (na condição de bolsistas supervisores) e de professores de IES (na condição de coordenadores de atividades, seja institucionalmente, ou por áreas disciplinares diretamente relacionadas às áreas em que existem cursos de licenciatura sendo ofertados) envolvidos em processos formativos de Cursos de Licenciatura, todos contando com apoio financeiro do programa, em forma de bolsas mensais e recursos de custeio.

O PIBID/CAPES foi anunciado pelo Ministério da Educação, em julho de 2007, como um programa de bolsas que seria pensado a partir dos moldes da bolsa de iniciação científica, destinada a alunos de cursos de graduação, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e que como este se consolidasse na realizada as IES brasileiras.

A proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado. (CAPES, 2012, p.5)

Neste anúncio, a concessão de bolsas estaria voltada, principalmente, a projetos institucionais que priorizassem áreas identificadas como carentes de licenciados, isto é, Química, Física, Matemática e Biologia. (MACHADO, 2007a)

A prioridade de atendimento a estas áreas se dá em virtude de que dados do censo escolar terem demonstrado, recorrentemente, em vários anos, que as mesmas detêm expressiva carência de professores atuando na educação básica.

Tais áreas foram priorizadas no primeiro edital de seleção e mantidas nesta situação nos demais editais. Contudo, no segundo edital temos o acréscimo de outras áreas, principalmente, áreas com atuação exclusiva no Ensino Médio, como podemos observar no quadro 06, apresentado a seguir.

**Quadro 06 – Áreas indicadas como prioritárias pelo PIBID/CAPES nos seus processos seletivos**

Áreas/ Licenciaturas	Etapa da Educação Básica (atuação)	Observações	Processos Seletivos					
			01	02	03	04 36	05	06
Ciências	Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental	-----	X	X	X	---	Não apresenta indicação de áreas, prioritárias.	Não apresenta indicação de áreas, prioritárias.
Ciências Biológicas	Ensino Médio	-----	X	X	X	---		
Com denominações especiais que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio	Ensino Médio	Precisam ser aprovada por Conselho de Educação competente	----	X	X	---		
Educação do Campo e comunidades quilombolas	Não informada	Atendida de forma complementar	----	X	----	X		
Educação Musical e Artística	Ensino Fundamental	-----	----	X	X	---		
Filosofia	Ensino Médio	-----	----	X	X	----		
Física	Ensino Médio	-----	X	X	X	---		
Interculturais (formação de professores indígenas)	Não informada	Atendida de forma complementar	----	X	----	X		
Letras (Língua Estrangeira)	Não informada	Atendida de forma complementar	----	----	X	---		
Letras (Língua Portuguesa)	Ensino Médio	-----	X	X	X	----		
Matemática	Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental	Também apresenta opção de somente Ensino Médio	X	X	X	---		
Outras licenciaturas	Não informada	Indicada para demais licenciatura quando existir recursos	X	X	X	----		
Para educação infantil	Educação Infantil	Atendida de forma complementar	----	----	X	---		
Pedagogia	Ensino Médio / Ensino Fundamental	Ensino Fundamental (classes de alfabetização, inclusive EJA)	----	X	X	----		
Química	Ensino Médio	-----	X	X	X	---		
Sociologia	Ensino Médio	-----	----	X	X	----		

O lançamento do PIBID foi realizado, em 12 de dezembro de 2007, em conjunto com outras políticas complementares ao PDE, no Palácio do Planalto, pelo presidente da República na época, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

Neste lançamento foram anunciados R\$ 70 milhões para desenvolvimento do programa, só no ano de 2008.

<sup>36</sup> As áreas prioritárias do Edital CAPES/MEC/Secad 002/2010 Pibid Diversidade, que é uma edição extra do PIBID, são Línguas/Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Agrárias/Desenvolvimento agroecológico (área transversal às demais).

Como mencionado, em conjunto ao lançamento do PIBID, foram anunciadas outras duas ações relacionadas à Formação de Professores, a saber: a expansão de vagas em Cursos de Licenciatura nas universidades públicas e a oferta de cursos na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de qualificar, mediante educação à distância, professores de Escolas de Educação Básica. Este conjunto de ações teria por finalidade que as escolas públicas contassem mais alternativas, além das já ofertadas por universidades públicas, para formação de seus quadros. (MACHADO, 2007b).

No mesmo dia, o PIBID é oficialmente instituído pela Portaria do MEC nº 38 (BRASIL, 2007c), de 12 de dezembro de 2007 (disponível no Anexo 01). Inicialmente, o PIBID foi denominado 'Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência', denominação que foi alterada, posteriormente, pela Portaria do MEC nº 1.504 (BRASIL, 2008), de 11 de dezembro de 2008 (disponível no Anexo 02).

Da sua criação, até o momento, no âmbito do PIBID foram abertos 06 (seis) processos seletivos e 288 (duzentos e oitenta e oito) projetos institucionais de IES foram contemplados nestas seleções<sup>37</sup>.

No quadro 07 apresentamos dados referentes a cada edital de abertura de processo seletivo.

Neste quadro pode-se perceber que dos seis processos seletivos, quatro foram totalmente financiados pela CAPES e os outros dois financiados em conjunto com FNDE e SECAD, sendo o financiamento com SECAD concedido devido à vinculação do edital a ações desta, no que se refere ao fortalecimento de ações de apoio à diversidade.

---

<sup>37</sup> Não estão contabilizados os projetos do último processo seletivo, uma vez a relação de aprovados não foi publicada até o fechamento deste texto.

**Quadro 07 – Processos seletivos PIBID/CAPES.**

N	Edital	Agência responsável por fomento	Data publicação de edital	Data publicação resultados	Total projetos institucionais aprovados
1.	Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPES</li> <li>• FNDE</li> </ul>	• 12/12/2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30/08/2008 – 1ª relação aprov.</li> <li>• 19/12/2008 – 2ª relação aprov.</li> <li>• 27/01/2009 – 3ª relação aprov.</li> <li>• 20/02/2009 – 4ª relação aprov.</li> </ul>	43
2.	Edital CAPES/DEB 02/2009	• CAPES/DEB	• 25/09/2009	• 29/12/2009	89
3.	Edital CAPES 018/2010	• CAPES/DEB	• 13/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04/06/2010 – 1ª relação aprov.</li> <li>• 30/06/2010 – 2ª relação aprov.</li> </ul>	31
4.	Edital CAPES/MEC/Secad 002/2010 Pibid Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPES/DEB</li> <li>• MEC/SECAD</li> </ul>	• 21/10/2010	• 11/01/2011	21
5.	Edital CAPES 001/2011	• CAPES/DEB	• 03/01/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 07/04/2011 – 1ª relação aprov.</li> <li>• 20/05/2011 – 2ª relação aprov.</li> </ul>	104
6.	Edital CAPES 011/2012	• CAPES/DEB	• 20/03/2012	• Previsto para publicação em 22/06/2012.	-----

O primeiro processo seletivo, realizado em 2007 (edital disponível no Anexo 06), contou com o financiamento da CAPES e FNDE, sendo que o pagamento de bolsas de iniciação à docência realizada mediante cotas institucionais da CAPES, pelo Programa 1448 – Qualidade da Escola<sup>38</sup> (Ação 0094<sup>39</sup>) e o pagamento das bolsas para professores de EEB e professores coordenadores de IES realizado pelo FNDE, pelo Programa 1061 – Brasil Escolarizado<sup>40</sup> (Ação 0A30<sup>41</sup>).

<sup>38</sup> Tem o objetivo de expandir e melhorar a qualidade da educação básica. Seu público são os alunos e professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E suprir a necessidade de adoção de ações especialmente focalizadas e específicas para superação de problemas.

<sup>39</sup> Concessão de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Tem por bases legais: Constituição Federal, Art.214; Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006; Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007; Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

<sup>40</sup> Considerado um dos programas estruturantes que compõe a política educacional, desenvolve o papel de efetivação de um conjunto de ações, que vão desde o financiamento da alimentação escolar, até o apoio a reestruturação da rede física pública. Tem como objetivo contribuir para a universalização da Educação Básica, assegurando equidade nas condições de acesso e permanência dos alunos.

<sup>41</sup> Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica, base legal: Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006

Em abril de 2008, mediante Resolução nº 22 (disponível no Anexo 03), o FNDE delega a CAPES, conforme ampliação das atribuições da CAPES<sup>42</sup>, a concessão de bolsas no âmbito do PIBID. Neste sentido, nos processos seletivos abertos pelos editais 02/2009, 018/2010, 01/2011 e 011/2012, o financiamento é realizado, integralmente, por essa agência de financiamento, no âmbito da ação 0094, do Programa Qualidade da Escola, para os editais 02/2009, 018/2010 e 01/2011 e das ações 20R0<sup>43</sup> e 20RJ<sup>44</sup>, neste mesmo programa, para o edital 011/2012.

No quarto edital, o PIBID, em parceria com a Secad, abre seleção apenas para projetos institucionais com ênfase nas modalidades Educação no Campo e Educação Indígena. O financiamento deste edital é realizado, no âmbito da CAPES, pelo Programa 1448 (Qualidade da Escola), e, no âmbito da Secad, pelo Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania<sup>45</sup> (Ação 8741<sup>46</sup>)

Em cada um desses processos seletivos existem diferenças, seja nas fontes de financiamentos, seja nos objetivos, ou nas normas de seleção de propostas. Isto porque o PIBID passou por várias modificações, as quais foram realizadas mediante a publicação de atos normativos ao longo desses quase quatro anos de existência dessa política.

É importante ressaltar ainda que, embora o primeiro edital tenha sido publicado, ainda em 2007, as atividades dos projetos institucionais aprovados no mesmo, tiveram seu início, efetivamente, no ano de 2009. Logo, o financiamento anunciado para o ano de 2008 não se concretizou e as ações dos projetos precisaram ser revistas.

Na figura 05, apresentamos a sequência cronológica de ações relacionadas ao PIBID e, em sequência, apresentamos as principais modificações que estas ações trouxeram a esta política.

---

<sup>42</sup> Redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

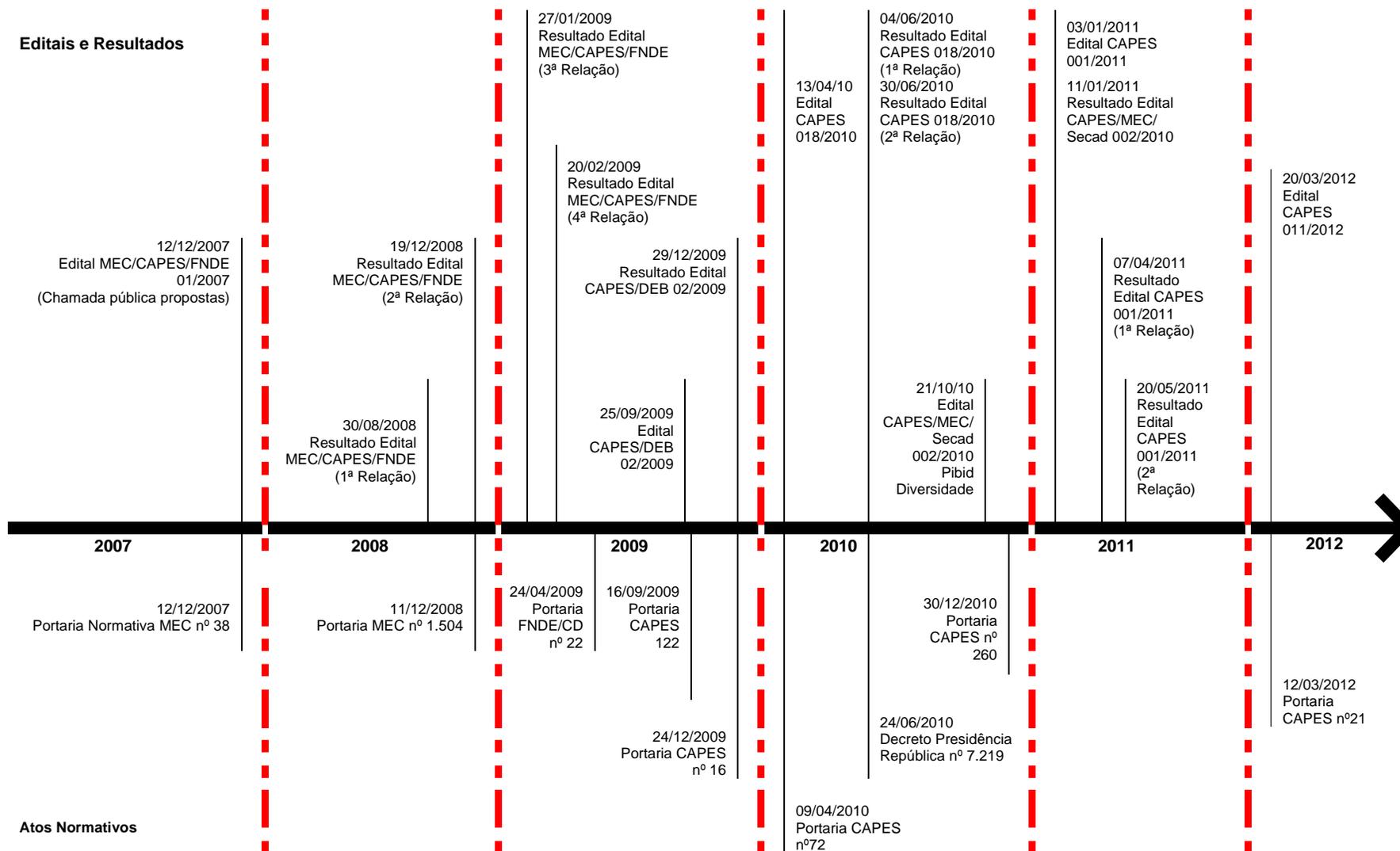
<sup>43</sup> Concessão de bolsa de apoio a Educação Básica.

<sup>44</sup> Apoio à capacitação e formação inicial de professores, profissionais, funcionários e gestores para a Educação Básica.

<sup>45</sup> Implementa políticas para uma educação que, de um lado, vise o desenvolvimento pleno de estudantes como seres humanos e cidadãos e, de outro, articule as diferentes áreas do agir humano em ações socioeducativas que ampliem os currículos, tempos e espaços escolares.

<sup>46</sup> Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados.

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) - LINHA DO TEMPO



**Figura 05 – Linha do tempo das ações e normatizações no âmbito do PIBID/CAPES**

Como mencionado, o PIBID/CAPES, embora ainda uma política bastante recente, passou por modificações desde a sua proposta inicial. Um dos aspectos modificados são os objetivos desta política. No quadro 08, procuramos sistematizar essas modificações presentes nos atos normativos que regulam o PIBID.

No referido quadro procuramos sinalizar objetivos que contém ideias iguais com a mesma cor, e em caso de ampliação ou de articulação com outros objetivos procuramos mesclar as cores para facilitar a compreensão da correspondência dos mesmos entre os atos normativos.

A partir da análise deste percebe-se:

- A vinculação entre valorização do magistério e incentivo a permanência de licenciandos nos cursos presente, de forma explícita, nos primeiros três atos normativos;
- O foco inicial na atuação de professores no Ensino Médio, o que é coerente com os dois primeiros processos seletivos que tinham por prioridade, na maior parte, áreas relativas a disciplinas desta etapa da Educação Básica (ver quadro 06);
- A ênfase na promoção de atividades voltadas aos processos de ensino/aprendizagem nas escolas que tenham por características serem inovadoras, interdisciplinares e realizadas com tecnologias (entendendo-se o tecnológicas como utilização de tecnologias de comunicação e informação);
- A concepção de que a inserção de licenciandos na escola promoverá a integração entre educação superior e educação básica;
- O abandono, em 2010, da vinculação explícita de que as atividades realizadas considerem a preparação para melhores desempenhos em avaliações externas à escola, embora entre as condições de aprovação dos projetos institucionais esteja indicada a realização de metade das atividades seja em EEB com índices baixos nessas avaliações;
- Explicitação, a partir de 2010, de que os professores da educação básica e as escolas assumam seu papel de co-formadores dos futuros docentes e, se tornem protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- A ideia de melhoria da qualidade da formação inicial mediante promoção da articulação entre teoria e prática e integração entre a Educação Superior e a Educação Básica.

**Quadro 08 – Objetivos do PIBID/CAPES indicados nos seus diversos documentos legais**

N	Atos Normativos					
	Portaria Normativa MEC nº 38 (BRASIL, 2007c)	Portaria Normativa CAPES nº 122 (BRASIL, 2009b)	Portaria Normativa MEC nº16 (BRASIL, 2009c)	Portaria Normativa CAPES nº 72 (BRASIL, 2010a)	Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010b)	Portaria CAPES nº 260 (BRASIL, 2010c)
1.	Incentivar a formação de professores para a educação básica, <b>especialmente para o ensino médio;</b>	Incentivar a formação de professores para a educação básica, <b>contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;</b>	Incentivar a formação de professores para a educação básica, <b>especialmente para o ensino médio;</b>	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
2.	Valorizar o magistério, <b>incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;</b>	Valorizar o magistério, <b>incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;</b>	Valorizar o magistério, <b>incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;</b>	Contribuir para a valorização do magistério;	Contribuir para a valorização do magistério;	Contribuir para a valorização do magistério;
3.	Promover a melhoria da qualidade da educação básica;	-----	Promover a melhoria da qualidade da educação básica	-----	-----	-----
4.	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior	Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e <b>educação básica;</b>	Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e <b>educação básica;</b>	Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a <b>Educação Básica;</b>
5.	-----	Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, <b>promovendo a integração entre educação superior e educação básica</b>	-----	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;	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;	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;
6.	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;	-----	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;	-----	-----	-----
7.	-----	Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;	-----	-----	-----	-----
8.	-----	Incentivar escolas públicas de educação básica, tomando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.	-----	Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;	Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;	Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
9.	-----	-----	-----	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 a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Um segundo aspecto que passou por modificações, se refere à composição das equipes atuantes nos projetos institucionais. No quadro 09, apresentamos as configurações propostas em cada edital de seleção.

**Quadro 09 – Equipes de trabalho por projetos institucionais PIBID/CAPES, de acordo com editais**

<b>Edital</b>	<b>Bolsistas de Iniciação à Docência</b>	<b>Bolsistas supervisores</b>	<b>Bolsista coordenador</b>
Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	• Max. 30 por área	• 01 por escola conveniada	• 01 por área + 01 coord. institucional
Edital CAPES/DEB 02/2009	• Max. 140 por projeto institucional ou de 10 a 24 por área	• Max. 14 ou 01 para até 10 alunos de graduação	• Max. 06 coord. área+ 01 coord. institucional
Edital CAPES 018/2010	• Max. 100 por proj. instituc. ou 10 a 20 por área.	• Max. 20 ou 01 para 05 até 10 alunos de graduação	• Max. 05 coord. área+ 01 coord. institucional
Edital CAPES/MEC/ Secad 002/2010 Pibid Diversidade	• -----	• 01 para 05 até 10 alunos de graduação	• Max. 08 coord. área+ 01 coord. institucional
Edital CAPES 001/2011	• -----	• 01 para 05 até 10 alunos de graduação	• 01 por área + 01 coord. Institucional + 01 coord. gestão de processos educacionais
Edital CAPES 011/2012	• -----	• 01 para 05 até 10 alunos de graduação	• 01 por área + 01 coord. Institucional + 01 coord. gestão de processos educacionais

Neste quadro, pode-se perceber que com o passar das seleções se estabeleceu uma relação entre o número de bolsistas de iniciação à docência e o de bolsistas de supervisores, sendo que o critério que determina o número de bolsistas supervisores é o de bolsistas de iniciação à docência, em consequência, o número de escolas envolvidas no PIBID também é definido em relação ao número de bolsistas de iniciação à docência que um projeto possui.

Nos dois últimos editais, existe a oferta de uma nova bolsa, a de coordenação de gestão de processos educacionais, que na verdade é um auxiliar do coordenador institucional.

Um terceiro aspecto que apresentou modificações são os valores definidos para financiamento dos projetos. Estes valores passaram a definir o número de bolsistas que cada projeto institucional pode solicitar. Logo, o financiamento acaba definindo a composição dos projetos, seja o número de áreas/subprojetos que devem constituir-lo, seja a composição das equipes de trabalho.

No quadro 10, apresentamos esses valores para cada um dos processos seletivos realizados no PIBID.

**Quadro 10 – Financiamento e valores de bolsas por edital PIBID/CAPES<sup>47</sup>**

Edital	Valores Max. R\$			Bolsas Valores R\$				
	Proj. Instituc.	Edital	Custeio p/área	BID	BS	BCA	BCI	BCG
Edital MEC/CAPES/FND E 01/2007	1.000.000,00	39.000.000,00	15.000,00	300,00	600,00	1.200,00	1.200,00	-----
Edital CAPES/DEB 02/2009	Não informado	224.551.600,00	15.000,00 <sup>48</sup> ou 750,00 p/BID	350,00	600,00	1.200,00	1.200,00	-----
Edital CAPES 018/2010	100.000,00 <sup>49</sup>	Não informado	15.000,00 ou 750,00 p/BID	350,00	600,00	1.200,00	1.200,00	-----
Edital CAPES/MEC/ Secad 002/2010 Pibid Diversidade	Não informado	Não informado	4.000,00 p/BID	400,00	750,00	1.400,00	1.500,00	-----
Edital CAPES 001/2011	1.000.000,00	160.000.000,00	15.000,00 ou 750,00 p/BID	400,00	750,00	1.400,00	1.500,00	1.400,00
Edital CAPES 011/2012 <sup>50</sup>	Não informado	Não informado	30.000,00 ou 750,00 p/BID	400,00	750,00	1.400,00	1.500,00	1.400,00

Legenda: BS – Bolsa Supervisor; BID – Bolsa Iniciação à Docência; BCA – Bolsa coordenador área; BCI – Bolsa coord. institucional; BCG – Bolsa coord. Gestão.

Com relação ao orçamento disponível e executado para os projetos percebe-se que não foi possível cumprir as metas propostas para esse programa<sup>51</sup>, conforme apresentado na figura 6, onde é possível perceber que a meta anunciada no lançamento do PIBID só é alcançada em 2011, onde existe um aumento expressivo de recursos executados nos projetos PIBID.

**Figura 06 – Evolução dos recursos executados no âmbito do PIBID<sup>52</sup>**

<sup>47</sup> Valores para 12 meses de projeto

<sup>48</sup> Para projetos com áreas em educação indígena e quilombola, na modalidade EJA, o valor max. passa para R\$ 21.000,00

<sup>49</sup> Valor mínimo por projeto institucional.

<sup>50</sup> Seleção em andamento até o fechamento deste texto.

<sup>51</sup> Consultas realizadas em <<http://capes.gov.br/sobre-a-capes/orcamento>>

<sup>52</sup> De acordo com CAPES (2012)

Entre as justificativas apontadas, para o não alcance das metas, estão à dificuldade e a demora das IES de se organizarem para início das atividades, que incluem: seleção de bolsistas, celebração de convênio específico com redes escolares, organização de atividades internas de subprojetos.

Com relação à elegibilidade das IES, de modo geral, estas devem: ofertar Cursos de Licenciatura, compatíveis com os subprojetos/áreas propostos nos projetos institucionais; participar e ter índices aceitáveis no SINAES; possui convênio de cooperação com redes públicas escolares.

Para cada processo seletivo uma parcela das IES pode participar, no quadro 11 apresentamos a natureza administrativa (públicas/privadas) e jurídica (federais, estaduais, municipais/ confessionais, comunitárias, filantrópicas) das IES para cada chamada pública.

**Quadro 11 – Natureza jurídica e administrativa das IES elegíveis para cada edital PIBID/CAPES**

Edital	IES públicas				IES Privadas					
	Universidades			CEFET/ IFET	Universidades			Centros Universitários		
	Munic.	Estad.	Feder.		Comum.	Confess.	Filantróp.	Comum.	Confess.	Filantróp.
Edital MEC/CAPES/ FNDE 01/2007	----	----	X	X	----	----	----	----	----	----
Edital CAPES/DEB 02/2009	----	X	X	----	----	----	----	----	----	----
Edital CAPES 018/2010	X	----	----	----	X	X	X	X	X	X
Edital CAPES/MEC/ Secad 002/2010 Pibid Diversidade	----	X	X	----	X	X	X	X	X	X
Edital CAPES 001/2011	X	X	X	X	----	----	----	----	----	----
Edital CAPES 011/2012 <sup>53</sup>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Com relação aos requisitos indicados nos editais para seleção de bolsistas PIBID/CAPES no Apêndice 02 apresentamos um quadro de sistematização destes nos seis processos seletivos realizados no PIBID.

Ao analisarmos esse quadro é possível perceber modificações nos requisitos para seleção as quais sintetizamos no quadro 12 a seguir.

<sup>53</sup> As IES participantes dos editais PIBID/CAPES 02/2009, 018/2010 e 01/2011 puderam apresentar propostas, desde que estas se configurassem como alterações dos projetos referentes a estes editais. As alterações poderiam ser redução ou ampliação de subprojetos e/ou bolsistas.

### Quadro 12 – Síntese das modificações dos requisitos para seleção de bolsistas PIBID/CAPES<sup>54</sup>

Tipo de Bolsista				
BID	BS	BCA	BCI	BCG
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dedicação às atividades do subprojetos que no primeiro edital é exclusiva passa a ter um mínimo de 30h mensais. Esta condição se mantém para os dois últimos editais, mas está indicada nas atribuições dos mesmos;</li> <li>• Eliminação, já no segundo edital, da necessidade de entrega de carta elaborado pelo candidato a bolsista que explicitasse as motivações e o interesse em atuar na Educação Básica;</li> <li>• Indicação de necessidade de apresentação de relatórios e participação em eventos com apresentação de trabalhos sobre as atividades realizadas no PIBID. Esta condição está presentes nos editais CAPES 02/2009 e 018/200, bem como, o edital CAPES/MEC/Secad 002/2010.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvinculação de atuação efetiva em sala de aula no momento da seleção, a partir do segundo edital;</li> <li>• Necessidade de exercício mínimo, contados em anos de atividade, em sala de aula, a partir do segundo edital.</li> <li>• Atuação como co-formador do bolsista de iniciação à docência, também a partir deste segundo edital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixação da condição de que o docente atue em Cursos de Licenciatura a partir do segundo edital. No primeiro existe a palavra 'preferencialmente' que abria margem a docentes que não atuavam em Cursos de Licenciatura.</li> <li>• No terceiro edital é vedada a participação de docentes beneficiários de bolsas de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;</li> <li>• Inclusão no segundo edital de exigência de experiência na execução de projetos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixação da condição de que o docente atue em Cursos de Licenciatura a partir do segundo edital. No primeiro existe a palavra 'preferencialmente' que abria margem a docentes que não atuavam em Cursos de Licenciatura.</li> <li>• No terceiro edital é vedada a participação de docentes beneficiários de bolsas de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;</li> <li>• Inclusão no segundo edital de exigência de experiência na execução de projetos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta bolsa é incluída a partir do penúltimo edital e mantida no último sem alteração nos requisitos de um edital para o outro.</li> </ul>

Legenda: BS – Bolsa Supervisor; BID – Bolsa Iniciação à Docência; BCA – Bolsa coordenador área; BCI – Bolsa coord. institucional; BCG – Bolsa coord. Gestão.

Como é possível perceber, com relação à dedicação dos bolsistas de iniciação à docência mantém-se, a partir do segundo edital, o mínimo de 30 horas mensais. São atribuições indicadas pela política PIBID para esses bolsistas: a execução do plano de atividades e a apresentação formal dos resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência, promovidos pela IES, e em ambiente virtual do PIBID, organizado pela CAPES. Também se recomenda que os bolsistas mantenham atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuem de forma responsável em relação ao meio ambiente. Com relação a

<sup>54</sup> Junto aos requisitos para seleção, são apresentados outros de manutenção da bolsa. Assim, pode-se dizer que são requisitos para ser bolsista PIBID/CAPES.

um comprometimento formal do licenciando com sua futura atuação na educação básica, o PIBID estabelece um Termo de Compromisso, que deve ser assinado pelo bolsista ao assumir a bolsa.

O que chama atenção a respeito desses aspectos, da seleção e atribuições dos bolsistas de iniciação à docência, é o fato de que o PIBID foi criado para funcionar de forma semelhante aos programas de iniciação científica, já existentes, contudo, o número de horas exigidas não representa nem metade da dedicação esperada na iniciação científica. Esse fato gera duas interpretações: a primeira é que a valorização da licenciatura aqui é do tipo compensatória e assistencialista, uma ideia que se reforça ao observar os critérios de avaliação dos projetos institucionais que priorizam aqueles que indicarem que em suas seleções de bolsistas de iniciação à docência o farão entre licenciandos oriundos de escolas públicas e de famílias com renda per capita até um salário mínimo. Não temos nada contra as políticas que proporcionem a permanência de alunos em cursos de graduação, pois muitos estudantes só conseguem permanecer nas IES mediante participação em ações de assistência estudantil. A questão que fica é porque privilegiar as licenciaturas com bolsas desse tipo? Parece-nos que temos por trás dessa interpretação a 'lógica do coitado', neste caso, o coitado do licenciando, que tem agora a oferta dessas bolsas assistenciais, onde poderão trabalhar menos, pelo mesmo valor que os 'outros' mais favorecidos com condições de brigar por bolsas de iniciação científica, afinal no futuro ganharão menos que os 'outros' atuando como professores. É importante observar que não se defende aqui a extinção do PIBID ou dos programas de iniciação científica, como o PIBIC, por exemplo, mas que os critérios, uma vez já anunciado que tais políticas são semelhantes, sejam os mesmos para que não se de margem a essa interpretação ou a seguintes que se assenta na ideia de que, assim como no tripé basilar das universidades: ensino, pesquisa e extensão; o ensino é menos valorizado que a pesquisa, logo exige um tempo menor para o seu preparo e execução, por isso a dedicação exigida no PIBID é menor.

Com relação às atribuições dos bolsistas supervisores, estas são mais bem detalhadas a partir do segundo edital, sendo que os mesmos têm como obrigações: participar como co-formadores dos bolsistas de iniciação à docência, de forma articulada com a coordenação da área; controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola e repassar essas informações a coordenação da

área; acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência, sob sua orientação; participar de seminários regionais do PIBID; manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a dos bolsistas; elaborar e enviar a coordenação da área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação.

Com relação a este tipo de bolsa, destacamos os seguintes aspectos: não há indicação da carga horária a ser dedicada pelo bolsista para as atividades; não há um detalhamento de como se realizar o acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência; não existem explicações sobre o que implica a co-formação dos bolsistas de iniciação à docência. Mais uma vez, as comparações com outras atividades, que envolvem bolsas, são inevitáveis, pois esta mesma agência oferta bolsas de pesquisas a professores de educação básica, pelo programa Observatório da Educação. Nestes programas, são exigidas 20 horas semanais de dedicação às atividades do projeto. Essa indicação se torna importante, na medida em que assinala que o professor de educação básica, para desempenhar de forma adequada suas atividades, deve dedicar a escola uma carga horária semanal de no máximo 20 horas. No caso do PIBID, como não existe uma sinalização a este respeito, é possível inclusive que um professor, que possui 60 horas semanais de trabalho assumir uma bolsa, uma realidade profissional bastante frequente, atualmente. E, se isto acontecer, nos questionamos: Como ficaria o acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência? Como este professor vai ser co-formador de um licenciando, que dirá de um grupo de no mínimo cinco bolsistas, se suas atividades de professor ocupam todas as horas de seus dias de trabalho? Questões como estas demonstram que embora as modificações nos documentos do PIBID tenham avançado em termos de melhoria da organização dessa política, ainda existem muitas modificações que necessitam ser realizadas.

Com relação às atribuições dos coordenadores de área encontram-se: a elaboração de diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município; o acompanhamento, registro, planejamento, organização e execução das atividades previstas no subprojeto; a constituição de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores, para atuarem no subprojeto; a orientação e o acompanhamento da atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive sua frequência às atividades e sua atuação conjunta com os

supervisores das escolas envolvidas, nas atividades do subprojeto; a apresentação ao coordenador institucional de relatório anual de atividades, contendo descrições, análises e avaliações do desenvolvimento do subprojeto; a capacitação dos supervisores, nas normas e nos procedimentos do PIBID, bem como, sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional; a participação em reuniões e seminários locais e regionais de PIBID; o envio, ao coordenador institucional do projeto, de documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação.

Entre as diversas atribuições elencados dois pontos são preocupantes: a responsabilidade pelo planejamento das atividades estar indicada, ao que parece, unicamente, ao coordenador; a aparente distância entre estes e os professores supervisores. O primeiro e o segundo ponto são interligados, de certa forma, pois, como já mencionamos, a interação entre universidade/escola, para trazer benefícios aos dois polos, necessita que os sujeitos envolvidos compartilhem saberes, trabalhem coletivamente, discutam e reflitam sobre decisões, o que só é possível se todos estejam comprometidos com tal trabalho e, em pé de igualdade, enquanto indivíduos que aprendem uns com os outros, em parte isto parece ser a intenção do PIBID ao estabelecer que os bolsistas supervisores atuem como co-formadores dos bolsistas licenciandos, contudo, isto não garante a igualdade do supervisor com o coordenador, só que o primeiro em relação aos bolsistas de iniciação à docência está digamos num nível acima.

Ao coordenador institucional e ao coordenador de gestão, ficam as responsabilidades por operacionalizar o projeto institucional de sua IES, junto a CAPES e as redes escolares. Além disso, existe o trabalho de efetivar a articulação de ações nas áreas, uma vez que o PIBID se refere ao desenvolvimento de projetos institucionais e não vários projetos separados nas IES.

Por último, quanto à conceituação de atividades de iniciação à docência presentes nos documentos do PIBD, tem-se, no início da política (BRASIL, 2007c), referencia às atividades de iniciação à docência como um tipo de estágio, o estágio de iniciação à docência. Além disso, no mesmo, temos a indicação de que essas ações devem privilegiar atividades de ensino/aprendizagem nas escolas. Embora não tenha estado presente nos atos normativos que o sustentam, no edital CAPES

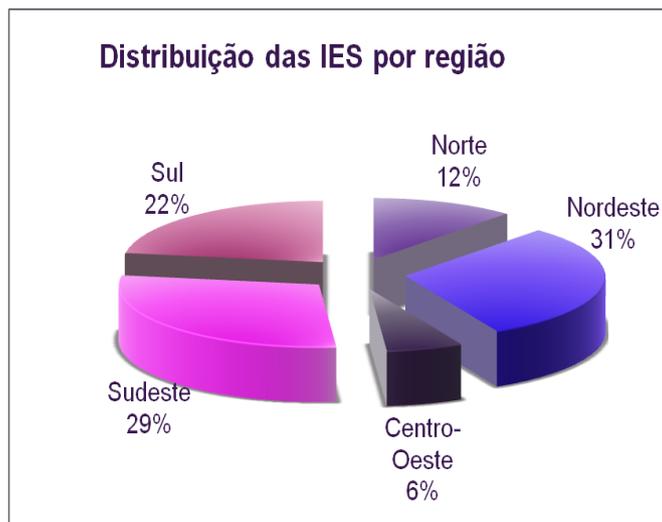
02/2009 (disponível no Anexo 07) podemos encontrar uma melhor especificação do que implica a iniciação à docência, de acordo com este edital (item 2.4.2, letra c)

[...] ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo".  
(p.07)

Com base neste trecho, que está presente, também, em na Portaria Capes 260 (BRASIL, 2010c) podemos entender que a iniciação à docência se baseia em uma concepção de docência, a qual foi ampliada da primeira edição que se centrava em atividade de ensino/aprendizagem, com foco na sala de aula, para uma concepção em que dimensões diferentes do trabalho docente estão implicadas, a saber: atividades de planejamento, de avaliação, participação em conselhos de classe, reuniões da escola.

Tomando por base essa perspectiva partilhamos de uma ideia mais ampla de docência assumindo que o trabalho docente, implica mais do que apenas o ensino. Neste sentido, a ideia de iniciação à docência é que nos parece equivocada, pois em nosso entendimento todo aluno de cursos de licenciatura está em iniciação à docência, pois se trata de um curso de formação inicial, um curso em que os alunos iniciam sua formação profissional, portanto já estão, obrigatoriamente, em situações de iniciação à docência.

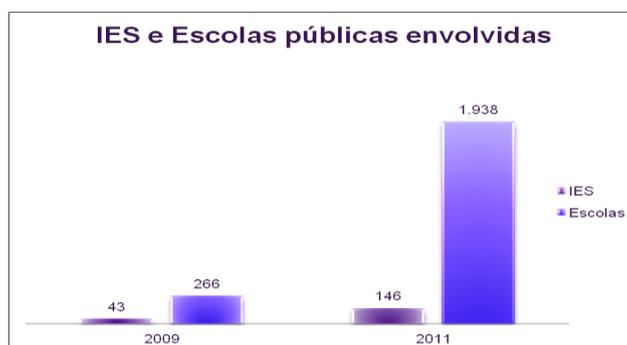
Apesar dos pontos, ainda insuficientemente esclarecidos pelos documentos do PIBID, e dos problemas de multiplicidade de interpretações que podem ocorrer a partir deles, temos, no momento, mais de 140 IES com projetos PIBID em mais cerca de 2.000 EEB, em andamento, encerrados ou em fase de reformulação, distribuídos em diferentes IES, localizadas nas cinco regiões do Brasil, conforme apresentado nas figuras 07, 08 e 09.



**Figura 07 – Distribuição, por região do Brasil, das IES com projetos institucionais no âmbito do PIBID<sup>55</sup>**



**Figura 08 – Distribuição, por tipo de IES, com projetos institucionais no âmbito do PIBID<sup>55</sup>.**



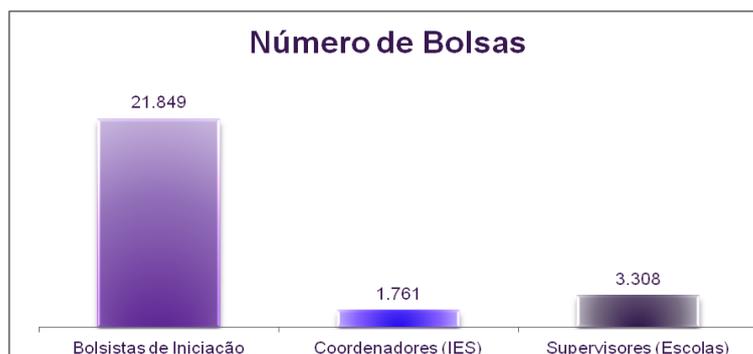
**Figura 09 – Evolução do número de IES e EEB participantes do PIBID<sup>55</sup>.**

<sup>55</sup> Retirado de CAPES (2012)

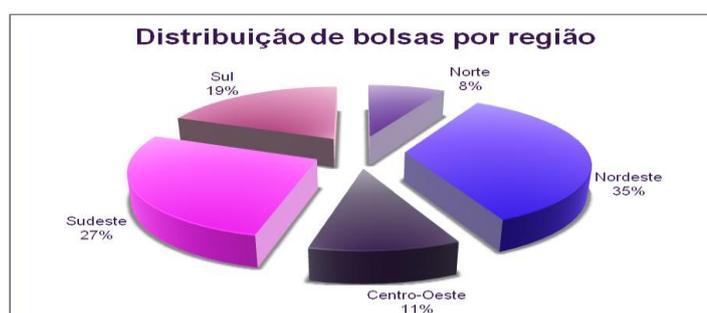
Além disso, o PIBID atualmente oferta mais de 30.006 bolsas, conforme apresentado nas figuras 10, 11 e 12.



**Figura 10 – Evolução do número de bolsas ofertadas no âmbito do PIBID<sup>55</sup>**



**Figura 11 – Distribuição por tipo de bolsa ofertada no âmbito do PIBID<sup>55</sup>**



**Figura 12 – Distribuição, por região do Brasil, de bolsas ofertadas no âmbito do PIBID<sup>55</sup>**

Esses números demonstram que apesar do caráter recente desta política, existem experiências que permitem realizarmos análises de seus resultados e discussões a respeito das potencialidades de transformações dessa política, tanto nas EEB, como nas IES.



## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados, em nossa pesquisa, na busca do alcance do objetivo já exposto na introdução.

Este capítulo se justifica, na medida em que a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa, isto é, a exposição do caminho percorrido para operacionalizar o objetivo declarado na mesma, é imprescindível para que a pesquisa possa ser replicada, em situações que apresentam características semelhantes à primeira pesquisa, e para que seus resultados possam ser generalizados. A metodologia de uma pesquisa é composta de várias etapas, tais como: elaboração de instrumentos de pesquisa, organização de recortes para definição de amostras, coleta de informações, análise de dados, etc. (CARVALHO, 2006, p.14)

Diante disto, inicialmente, indicamos o problema e as questões de pesquisa que orientaram o trabalho; em seguida, caracterizamos a natureza da pesquisa realizada, as fontes e instrumentos de informação utilizados, bem como os procedimentos de coleta e tratamento de informações para cada fonte. Por último, discutimos os aportes teóricos que fundamentaram a realização dos procedimentos de análise das informações coletadas.

### **4.1. Problema e Questões de Pesquisa**

A formulação do problema, e das questões de pesquisa que se desdobram deste, é uma etapa central do desenvolvimento de uma determinada investigação. Essa etapa nos auxiliou a encaminhar os demais procedimentos de pesquisa, por exemplo, a coleta e a análise de informações.

Ao longo de nossa investigação, o problema de pesquisa passou por diversas alterações, de modo adequar-se a demandas decorrentes tanto de aprofundamentos teóricos que foram sendo realizados, como de demandas sentidas no momento da coleta de informações.

Diante disto, e da fundamentação teórica apresentada, temos por propósito responder o seguinte problema de pesquisa.

#### **4.1.1. Problema de Pesquisa**

- Que aspectos principais caracterizam as modificações no trabalho escolar, desenvolvido em Escolas Públicas de Educação Básica, envolvidas na realização de atividades no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM?

#### **4.1.2. Questões de Pesquisa**

Devido à amplitude do problema proposto, formulamos questões mais focadas de modo a operacionalizar o objetivo de pesquisa. São elas:

- 1) Que aspectos principais caracterizam a organização e o desenvolvimento dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?
- 2) Como os subprojetos, desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, realizaram suas ações, tendo em vistas as proposições da política PIBID/CAPES?
- 3) Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por membros das equipes gestoras de EPEB envolvidas na realização de atividades no âmbito dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?
- 4) Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por bolsistas supervisores dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?

Com o problema e as questões agora devidamente explicitados, passamos a relatar os aportes teóricos que fundamentaram a elaboração e a realização dos demais procedimentos de pesquisa.

A seguir, apresentamos os referenciais teóricos que orientaram os procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

## 4.2. Natureza da Pesquisa

Com base na natureza das informações que coletamos, falas de sujeitos, documentos e observações de espaços, classificamos nossa investigação como *pesquisa do tipo qualitativa*.

Consideramos que nossa investigação tem características que permitem enquadrá-la neste tipo, pois utilizamos informações que permitiram caracterizar um determinado fenômeno social. No caso, a implantação da política educacional PIBID no contexto da UFSM e as repercussões desta no ambiente escolar.

Esta caracterização, em princípio, poderia ter sido realizada mediante uma investigação do tipo quantitativa, contudo, em nossa investigação buscamos caracterizar o fenômeno estudado em termos de suas qualidades, isto é, suas propriedades inerentes, por exemplo, características de execução, condições de realização, atributos que podem ser relacionados ao PIBID e a execução das atividades nele, etc.

Em outras palavras, classificamos nossa investigação como do tipo qualitativa por entendermos que as informações que coletamos podem ser adjetivadas pelo termo 'qualitativa', uma vez que este termo, como bem ressaltam Denzin e Lincoln (2006),

[...] implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. (p.23)

Porém, isso não significa que nesta investigação não tenhamos utilizado algumas informações quantitativas. Contudo, o que define a mesma como qualitativa é o fato de que a ênfase está em grande parte nas características sociais que permeiam as ações do PIBID na realidade da cidade de Santa Maria e, mais especificamente, na UFSM e escolas parceiras nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM.

Deste modo, considerando as características apontadas por Denzin e Lincoln (2006, p.23) para as pesquisas qualitativas, a de que estas enfatizam a "natureza socialmente construída da realidade investigada" e as "limitações situacionais que

influenciam a investigação”, percebemos a aproximação de nossa investigação com esta tipologia.

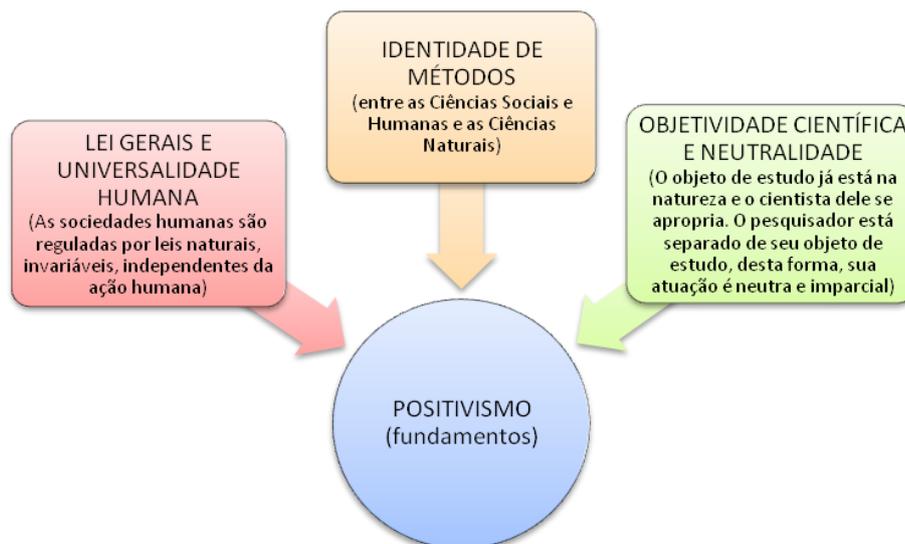
Classificar uma pesquisa como qualitativa atualmente, é classificá-la num amplo espectro de possibilidades metodológicas, pois sob este rótulo existem inúmeras subcategorias que indicam encaminhamentos metodológicos específicos de investigação que, no entanto, ainda se enquadram nas pesquisas qualitativas, por exemplo: pesquisa bibliográfica, estudos de caso, pesquisa etnográfica, etc. Fato que demonstra o quanto as pesquisas qualitativas se fortaleceram na área de Ciências Sociais ao longo das últimas décadas.

Do ponto de vista histórico, este tipo de pesquisa foi introduzido no âmbito das investigações das Ciências Sociais no fim do século XIX, como uma alternativa as pesquisas realizadas na época que, majoritariamente, utilizavam informações de natureza quantitativa, além de estar fortemente orientada pela corrente teórica positivista.

A prevalência do positivismo, como corrente teórica orientadora das pesquisas realizadas na época, não é mero acaso, uma vez que suas bases teóricas são, em grande parte, heranças do Iluminismo, que tomam novos contornos, mas que estão consolidadas já no início do século XIX.

Os positivistas contam de fato com toda uma fortuna crítica que inclui as já clássicas discussões iluministas em torno de questões que lhes seriam caras: a possibilidade de um conhecimento humano inteiramente *objetivo*; a construção de uma história *universal*, comum a toda a humanidade; a possibilidade de amparar um conhecimento científico sobre as sociedades humanas com base na idéia de *imparcialidade* do sujeito que produz o conhecimento. Estes princípios, no que apresentam de mais essencial, sustentam-se sobre a noção de que haveria uma “natureza imutável do Homem”. São estes fundamentos, que já vinham sendo discutidos há muito pelo pensamento Ilustrado, que o Positivismo toma para si, emprestando-lhe uma nova coloração. Por isto, podemos dizer que, no essencial das questões que irá colocar a si mesmo, o Positivismo já inicia o século XIX com um quadro bastante claro de seus posicionamentos [...]. (BARROS, 2011, p.66)

Na figura 13, apresentamos as características mais marcantes do Positivismo e que determinaram o padrão de Ciência que era almejado, no final do século XIX, pelas Ciências Sociais, as Ciências Naturais.



**Figura 13 – Fundamentos do Positivismo<sup>56</sup>**

Augusto Comte é o maior idealizador do “modo positivista de pensar as Ciências Sociais”, quando preconiza a equiparação entre os métodos das Ciências Naturais e Sociais, mediante a busca incessante de maior rigorosidade e neutralidade nas investigações dos cientistas sociais e na busca de “leis gerais e invariáveis que regeriam as sociedades humanas”. (BARROS, 2011, p. 91)

Com este autor o positivismo, cada vez mais, abandona as características mais revolucionárias do Iluminismo, ganhando contornos mais conservadores. Em consequência a isto, percebe-se uma despolitização das classes trabalhadoras e o fortalecimento da idéia de progresso vinculada, exclusivamente a idéia de avanços tecnológicos. Este fato é o principal responsável pela consolidação do modelo de pesquisa das Ciências Naturais, como única alternativa aceitável para qualquer ação investigativa.

É em contraposição a esse modelo hegemônico de ciência que, inicialmente, as pesquisas de natureza qualitativa foram introduzidas nas Ciências Sociais. Com o passar do tempo, este tipo de pesquisa tornou-se bastante representativo nas investigações realizadas neste campo de pesquisa. Contudo, as teorizações disponíveis ainda carregam uma forte tendência a enfatizar uma contraposição das características das pesquisas qualitativas, às características das pesquisas quantitativas das Ciências Naturais, que eram, no século XIX, baseadas nas ideias positivistas. Esses posicionamentos, que ressaltam essa diferenciação entre qualitativo e quantitativo, como forma de caracterizar as pesquisas qualitativas, em

<sup>56</sup> Figura elaborada com base em Barros (2011, p.69).

geral, não consideram a possibilidade de os ideais positivistas não terem mais o papel de única orientação teórica de tais pesquisas, bem como, o fato de que nem todas as características do positivismo podem ser consideradas 'negativas' e, portanto, seus pressupostos teóricos mereçam ser 'postos no lixo'. O importante a ser considerado é que, em qualquer campo de investigação, a idéia de uma ciência totalmente objetiva, neutra e desligada de qualquer contexto econômico, social, político e histórico, que seja constituída de teorias e métodos, passíveis de generalizações, é inaceitável.

Neste sentido, tornou-se indispensável que as Ciências Sociais, por terem um objeto de pesquisa específico, assim como qualquer outra ciência, precisassem de métodos, técnicas e procedimentos próprios as especificidades deste objeto. Daí a abundância de tais dispositivos metodológicos de investigação disponível na literatura que se enquadram sob o rótulo das pesquisas qualitativas.

Dentre estes alguns foram utilizados em nossa investigação, por isso, passamos, a seguir, a discutir os procedimentos metodológicos que julgamos adequados ao objetivo, problemas e questões de pesquisa expressos anteriormente.

### 4.3. Fontes de Informação

Nas pesquisas realizadas na área de Educação, entendemos que existe a possibilidade de três tipos de fontes de informação: documentos, sujeitos e espaços. Ou seja, entendemos como possíveis de serem consideradas fontes de informação, para as pesquisas educacionais, não só pessoas (sujeitos de pesquisa), como também espaços diversos, documentos (textos históricos de arquivos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, textos legais, etc.).

Nesta pesquisa, utilizamos esses três tipos de fontes de informação, conforme especificação a seguir:

#### ❖ **Sujeito**

- Membros das equipes gestoras de EPEB onde acontecem ou aconteceram atividades no âmbito dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009;
- Professores de Escolas de Educação Básica que atuam ou atuaram como bolsistas supervisores nos dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

#### ❖ **Documentos**

- Subprojetos das áreas dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

#### ❖ **Espaços**

- Eventos institucionais PIBID/CAPES UFSM.

A seguir, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados na etapa de coleta de informações, tendo em vista as fontes apresentadas.

#### **4.4. Instrumentos de pesquisa para coleta de informações**

A etapa de seleção e elaboração dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados para coleta das informações define o sucesso em responder ou não as questões de pesquisa. Neste sentido, para a seleção dos instrumentos de pesquisa é necessário considerar sua pertinência e sua adequação a um determinado tipo de fonte de informação. Para sua elaboração, é necessário considerar sua coerência com as questões de pesquisa elaboradas de modo a garantir informações consistentes.

Desta forma, para fontes de informação do tipo sujeito é necessário que o instrumento permita coleta de informações a partir de “falas” registradas de forma escrita ou oral. Para fontes do tipo espaço é necessário que o instrumento permita registro de acontecimentos observados pelo pesquisador. No caso de fontes do tipo documentos, é necessário um instrumento que permita coleta de “falas” desta fonte, ou seja, o instrumento deve ser elaborado de modo que possamos extrair mensagens explícitas e implícitas do documento.

Neste sentido, nesta pesquisa utilizamos como instrumentos entrevistas para os sujeitos, roteiro de análise textual para os documentos e observação para os espaços.

A seguir, fazemos uma descrição de cada um desses instrumentos.

##### **4.4.1. Entrevistas**

A entrevista envolve, no mínimo, a presença de duas pessoas. Ela “consiste num interrogatório direto” do sujeito pelo pesquisador, durante uma situação “face a face”. (NOGUEIRA, 1968, p. 109)

Com relação a vantagens de se utilizar entrevistas em uma investigação, está o fato de que o sucesso da mesma depende muito mais da atuação do pesquisador do que do sujeito de pesquisa, pois em o pesquisador pode durante a entrevista modificar o rumo da mesma, para aprofundar algum aspecto, ou pedir esclarecimentos ao sujeito sobre pontos da sua fala.

Por exemplo,

[...] a entrevista pode ser aplicada com pessoas analfabetas, a presença do entrevistador permite o esclarecimento de dúvidas, a garantia de um maior número de respostas permite que os dados possam ser analisados de forma qualitativa e quantitativa. (MATOS, VIEIRA, 2002, p.61)

Outro aspecto vantajoso da utilização de entrevistas, como instrumento de coleta de informações, é o fato de que permitem a possibilidade de aprofundamento no detalhamento das respostas dos entrevistados.

Por isso, é importante lembrarmos que a utilização de entrevista depende de um bom planejamento da mesma, diferenciando-a, assim, de conversas informais, pois

[...] não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. (ROSA, ARNOLDI, 2006, p.17).

Além disso, por envolver uma interação entre pessoas, entram em jogo as emoções, os preconceitos, expectativas tanto do entrevistador, como do entrevistado. (SZYMANSKI, 2002).

Dessa forma, podemos considerar as entrevistas como

[...] situações de produção de discursos em que tanto os pesquisados como o pesquisador estão envolvidos como sujeitos sociais. Os discursos resultantes, portanto, são o produto dessa interação imediata e de fatores extrínsecos à situação mesma da interlocução, na qual entram em jogo as expectativas e os interesses específicos de cada um dos interlocutores, suas histórias e seus papéis sociais. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.24).

Nesta perspectiva, as informações concedidas durante a entrevista não podem ser consideradas somente como provenientes do sujeito de pesquisa, mas como produto da interação deste com o pesquisador.

Portanto, o pesquisador, de certa forma, influencia as respostas do entrevistado, na medida em que existe uma interação entre os mesmos, influenciando o desenvolvimento da entrevista.

Diante disto, devemos utilizar a entrevista como instrumento de pesquisa quando necessitamos de informações impossíveis de serem coletadas mediante os outros tipos de fontes. Por exemplo,

[...] se se trata de conhecer a atitude, preferência ou opinião de um indivíduo a respeito de determinado assunto, ninguém está mais em condições do que ele para dar tais informações. (NOGUEIRA, 1968, p. 113)

Com relação às formas de organização das entrevistas, na literatura referente à metodologia científica, é possível encontrar uma variedade de classificações para as entrevistas. Essas classificações utilizam como critérios: o nível de estruturação do roteiro elaborado para realizá-las; os recursos utilizados na sua realização; o grau de formalidade durante sua realização; o número de sujeitos entrevistados simultaneamente.

Com relação ao primeiro critério, apesar das diversas denominações encontradas: não estruturadas, semi-estruturadas, estruturadas; entendemos que todas as entrevistas são estruturadas, pois precisam de um planejamento que reflita a intencionalidade do pesquisador ao realizar esse procedimento, seja mediante a apresentação breve do tema da entrevista, seja a partir da utilização de roteiro com indicação de listagem de questões.

Quanto ao segundo critério, encontra-se a entrevista projetiva, que ocorre de forma articulada com o uso de recursos visuais, tais como imagens, que orientar a discussão de determinada temática.

Com relação ao grau de formalidade, há dois tipos de entrevistas: entrevista informal e entrevista formal. A entrevista informal, em geral é utilizada para aproximar o pesquisador do tema investigado, bem como do sujeito a ser entrevistado. Esta entrevista tem um caráter exploratório e resulta em uma coleta inicial de informações. No caso da entrevista formal, esta pode ser utilizada como instrumento único para coleta de informações ou vir a complementar as informações obtidas a partir da utilização de outros instrumentos.

Com relação ao número de sujeitos entrevistados ao mesmo tempo, encontram-se dois tipos de entrevista: entrevista individual (com um único sujeito) e entrevista de grupo (com dois ou mais sujeitos simultaneamente).

Diante da diversidade de tipos de entrevistas, alertamos para o fato de que utilizamos entrevistas individuais estruturadas, por roteiros compostos por questões pertinentes a temática de pesquisa, a função desempenhada pelos sujeitos em relação ao tema investigado e que tivesse coerência com as questões de pesquisa formuladas. Contudo, ressaltamos que estes roteiros foram encarados como orientações para a entrevista e que devido à interação sujeito-entrevistador, durante as estas muitas questões foram reformuladas, saltadas e/ou realizadas em momentos diferentes da ordem inicial proposta.

Com relação aos cuidados para elaboração destes roteiros buscamos elaborar questões mais diretas, que não apresentassem sugestões de respostas, nem palavras ou expressões ambíguas, bem como questões cujas respostas se superpusessem, conforme indicações presentes em Gil (2008, p. 118).

Uma última observação é o fato de que a necessária presença do pesquisador pode se configurar tanto em uma vantagem como em um problema, pois o pesquisador pode inibir o entrevistado, que acaba ficando numa situação de desigualdade de poder em relação ao entrevistador, o que pode fazer com que omita informações que julgue comprometedoras ou que o desqualifiquem como ressalta Szymanski (2002). Como prevenção a esta possível dificuldade, ao longo de nossas entrevistas buscamos evitar algumas atitudes, tais como: a defesa de determinado posicionamento durante a realização da entrevista e comentários que dessem margem a interpretações errôneas. Além disso, adotamos como procedimento padrão de nossas entrevistas a leitura prévia do roteiro de entrevista, uma conversa breve sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida, além de assinatura de termo de livre consentimento para utilização das informações fornecidas (Apêndice 03), com a garantia de anonimato sobre a fonte das mesmas.

Em nossa pesquisa utilizamos dois roteiros de entrevistas diferentes. A primeira (Entrevista 01) foi realizada com membros da equipe gestora de EPEB, onde acontecem às atividades no âmbito dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM, e a segunda entrevista (Entrevista 02) foi realizada com professores que atuam, ou atuaram, como bolsistas supervisores, nesses subprojetos/áreas.

#### **4.4.2. Roteiro para análise textual de documentos**

No caso específico de coleta de informações em documentos, isto é, em textos (por exemplo, projetos político-pedagógicos, regimentos, resoluções, normas, discursos, portarias, livros, etc.), faz-se necessária a utilização de um roteiro para análise textual dos mesmos. Um roteiro desse tipo pressupõe questões a serem respondidas, mediante a leitura crítica de um documento.

Os roteiros de análise textual devem ajudar o pesquisador a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e/ou amplo de informações variadas. Da utilização desses roteiros, sairão classificações, mapeamentos, sínteses, etc. que variam conforme a organização de roteiro adotada.

Em nossa pesquisa utilizamos um roteiro destinado à análise dos subprojetos elaborados no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM.

#### **4.4.3. Observação**

Utilizar a observação como instrumento de coleta de informações, implica utilizarmos os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade que desejamos que sejam investigados.

Contudo, confiarmos apenas nos sentidos para registrar aspectos de um evento que está acontecendo a nossa volta, implica assumir que parte desses eventos pode ficar sem ser registrado e, em consequência, aspectos que poderiam ser pertinentes ao estudo ficam perdidos. É por isso, que nas observações que realizamos utilizamos, além de registros escritos com base tanto em informações coletadas no momento do evento, como relatos posteriores sobre o evento, registros audiogravados dos mesmos.

Vale ressaltar que, no contexto de pesquisa, o ato de observar não pode ser entendido como próximo à observação rotineira de um evento por si só. A utilização deste instrumento de pesquisa deve ser rigorosamente controlada e sistematizada, o que prescindi de um planejamento prévio dos aspectos a serem observados numa dada situação.

Entre as vantagens atribuídas a observação em relação a outros instrumentos de pesquisa tem-se o fato de que as informações coletadas são obtidas sem qualquer intermediação, o que faz com que o grau de subjetividade do processo de investigação seja reduzido. (GIL, 1999, p.110)

Para nós, a observação desses espaços teve como vantagens ainda delimitar o problema de pesquisa e orientar a elaboração de questões do instrumento de coleta de informações com sujeitos.

O principal inconveniente apontado na literatura para utilização da observação está no fato de a presença do observador tende a alterar o comportamento dos observado, podendo em alguns casos destruir a espontaneidade dos mesmos e desta forma acarretar em resultados de pesquisa questionáveis. (GIL, 1999, p.111)

Em nosso caso, devido à natureza dos espaços observados, essas alterações foram minimizadas, uma vez que os mesmos eram eventos abertos à comunicada implicada no PIBID e demais membros da comunidade escolar, o que acarretou num número grande de pessoas envolvidas (mais de uma centena), e que tinha uma pauta de realização que não foi influenciada pela nossa presença.

Outros alertas indicados na literatura sobre desvantagens da realização de pesquisas com coleta de informações, mediante observações, foram considerados por nós. O primeiro, é o fato de que a interpretação pessoal do observador como único ponto de apoio, pode acarretar em considerações baseadas nas preferências do pesquisador ou em julgamentos fundados e preconceitos do mesmo; o segundo aspecto é que este envolvimento pessoal do pesquisador pode levar a visões distorcidas do fenômeno. Estes aspectos parecem inevitáveis, como ressalta Laville e Dionne (1999)

A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. (p.176)

Contudo, é preciso procurar manter um posicionamento o mais crítico possível sobre o observado e sobre o que construímos a partir dessas informações.

Como já mencionado, as fontes e os instrumentos de coleta de informação foram definidos tendo como orientação nosso problema de pesquisa e, mais especificamente, nossas questões de pesquisa.

Deste modo, apresentamos o quadro 13 que sintetiza a relação entre as fontes, os instrumentos e as questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

**Quadro13 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder Questões de Pesquisa**

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo)			
		INSTRUMENTO DE PESQUISA		Espaço	Documentos
		Sujeito			
N	Enunciado	Membros das equipes gestoras de EPEB	Bolsistas Supervisores	Eventos Gerais PIBID/CAPES UFSM	Subprojetos PIBID/CAPES UFSM
		Entrevista 01	Entrevista 02	Observação	Roteiro de Análise Textual
01	Que aspectos principais caracterizam a organização e o desenvolvimento dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?	<b>X</b> Qst. 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, 23.	<b>X</b> Qst. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30.	<b>X</b> It. 01,02,03,04, 05,06,07,13	<b>X</b>
02	Como os subprojetos, desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, realizaram suas ações, tendo em vistas as proposições da política PIBID/CAPES?	<b>X</b> Qst. 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, 23.	<b>X</b> Qst. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30.	<b>X</b> It. 01,02,03,04, 05,06,07,13	--
03	Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por membros das equipes gestoras de EPEB envolvidas nas realização de atividades no âmbito dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009	<b>X</b> Qst. 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32.	---	---	--
04	Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por bolsistas supervisores dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?	----	<b>X</b> Qst. 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.	<b>X</b> It. 08,09,10,11,12, 14,15,16,17,18	---

As questões (Qst.), assinaladas no quadro 13 indicam as questões que foram utilizadas nos roteiros de entrevista para a coleta de informações com sujeitos de pesquisa.

O roteiro para análise textual dos documentos teve sua elaboração voltada para aspectos da questão 02 e, por isso, não apresenta uma indicação de itens utilizados apenas para esta questão. Com relação aos espaços observados, o roteiro de coleta de informações foi elaborado após a coleta e refere-se à análise dos registros escritos e audiogravados. Esse roteiro é composto por itens que estão indicados por 'It.' na coluna dos espaços do quadro 13.

## **4.5. Coleta e tratamento das informações**

Nesta seção, descrevemos brevemente os procedimentos gerais realizados na coleta e tratamento das informações. Esses procedimentos serão mais bem detalhados no capítulo cinco, o qual tem por objetivo descrever o desenvolvimento da pesquisa.

### **4.5.1. Procedimentos adotados para realização da coleta de informações**

Para a coleta de informações nas diferentes fontes realizamos os seguintes procedimentos:

- Leitura e sistematização de documentos legais PIBID/CAPES, de modo a orientar elaboração de instrumentos de coleta;
- Contato com coordenadora institucional dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 para: a) levantamento de informações sobre composição da equipe de coordenação dos subprojetos constituintes do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009; b) coleta de documentos referentes aos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009; c) autorização de participação e gravação em áudio dos mesmos em eventos gerais dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009;
- Contato inicial com membros da equipe de coordenação das áreas dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 para levantamento de informações sobre EPEB participantes e professores dessas escolas envolvidos nas atividades dos subprojetos;
- Contato inicial com EPEB para: a) identificação dos responsáveis, entre os membros das equipes gestoras dessas escolas, por fornecer informações sobre o desenvolvimento das ações dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e

2009; b) verificação das informações referentes a bolsistas supervisores na escola; c) solicitação de informações sobre horários e contatos dos bolsistas supervisores para agendamento de entrevistas;

- Contato com membros das equipes gestoras para agendamento de entrevistas;
- Contato com bolsistas supervisores para agendamento de entrevistas.
- Realização de entrevistas audiogravadas<sup>57</sup>.

#### **4.5.2. Procedimentos adotados para tratamento de informações**

O tratamento das informações coletadas foi realizado mediante os seguintes procedimentos:

❖ Entrevistas:

- Digitação de entrevistas que não tiveram autorização para audiogravação.
- Codificação inicial dos áudios das entrevistas em blocos iniciais de informações, mediante utilização do software Atlas ti.
- Organização de quadros de sistematização de informações para posterior categorização.

❖ Observações:

- Digitação dos registros de observações e complementação com detalhes que o observador pudesse lembrar e descrever no momento da digitação.
- Elaboração de registros finais de observações mediante junção de registros escritos e audiogravados.

❖ Documentos:

- Leitura dos subprojetos e marcação inicial de pontos relevantes;
- Organização de quadros de caracterização de subprojetos.

---

<sup>57</sup> Dois sujeitos de pesquisa não autorizaram a audiogravação. Durante a realização das entrevistas foram realizados registros escritos das respostas, com leitura para o entrevistado do que ficou registrado.

Após a organização de todas as informações coletadas nos quadros correspondentes, procedemos à análise das mesmas, procurando responder aos questionamentos levantados, presentes nas questões de pesquisa. Estes procedimentos estão descritos no próximo capítulo.

Com relação aos aportes teórico-metodológicos que orientaram a análise das informações na seção a seguir apresentamos uma discussão dos mesmos.

#### 4.6. Procedimentos analíticos: aportes teórico-metodológicos

A etapa de pesquisa *análise de informações* implica, para muitos, a descrição das informações, de modo a possibilitar uma posterior interpretação dessas. Nessa perspectiva, alguns livros sobre metodologia científica ou de pesquisa apresentam esta etapa conjuntamente com a etapa de interpretação, sob o título “análise e interpretação”. Gomes (2002) comenta este fato no seguinte trecho:

Em alguns livros costumam aparecer às denominações *análise e interpretação*. Há autores que entendem a “*análise*” como *descrição dos dados* e a “*interpretação*” como *articulação dessa descrição* com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. (p.68)

Na sequência deste relato, Gomes informa que outros autores, dos quais compartilha a mesma opinião, posicionam-se de modo a que a ideia de análise se amplie e abranja a interpretação, pois estas aconteceriam num mesmo movimento na pesquisa. É nesta perspectiva que também nos situamos, compreendo a análise como uma etapa que está para além da mera descrição e/ou redescricao das informações, além de incluir a necessidade de tratamento das informações. Deste ponto de vista, ela envolve a busca “de direções e tendências”, de “padrões e regularidades” nas informações coletadas, bem como, as possíveis “exceções e variações”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008, p.39)

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.170) salientam que “este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação” das informações, o qual tem início “já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”.

Nas pesquisas de caráter qualitativo, entre as técnicas mais utilizadas se enquadram as técnicas para análise de textos, também chamadas de análises textuais. Este tipo de análise destina-se a “produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto”. Essas produções expressam discursos sobre diversos e diferentes fenômenos, os quais podem ser lidos, descritos e interpretados, o que possibilita a construção de uma

multiplicidade de sentidos. “Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados”. No entanto, é preciso ressaltar que os textos não devem ser entendidos apenas como produções escritas, mas de forma mais ampla, a definição abrange imagens e outras expressões lingüísticas. (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.16)

Entre os tipos de análise textuais, dois se destacam pela sua popularidade e pela sua produção teórica, mais desenvolvida e vasta, a Análise do Discurso (AD) e a Análise de Conteúdo (AC). Entre estas duas análises, a AC é a mais conhecida, tendo alcançado, por um tempo, certo domínio entre as pesquisas. A AD é mais recente e surgiu como uma alternativa a AC, colocando em evidência a ênfase no discurso e no contexto de produção do mesmo.

Para operacionalizar o processo de tratamento e análise de informações coletadas, mediante a utilização de instrumentos de pesquisa, junto às fontes de informação, faremos uso de alguns dos procedimentos analíticos apresentados na AC, tendo por base para a fundamentação teórica o texto elaborado por Bardin (1977).

Contudo, isto não significa que nos restringiremos aos procedimentos apresentados neste referencial teórico ou em outro referente à AC.

Nossa opção pela AC se deve, em parte, ao fato de considerarmos esta técnica bastante flexível, em termos de possibilidades de articulação das informações, permitindo, dessa forma, diversas alternativas para realização de cruzamentos, comparações, triangulações, etc.

Essa flexibilidade é comentada por Bardin (1977, p.31) quando ressalta que a devemos entender a AC como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que precisa ser “reinventada” para cada pesquisa, pois a AC pode ser considerada “um leque de apetrechos”, estando constituída de formas de análise diversas e adaptáveis.

Outro fato que fortalece nossa opção por essa técnica, é a utilização da mesma em pesquisas acadêmico-científicas com propósitos semelhantes ao nosso.

Como já mencionado a AC é o tipo de análise textual mais antigo e também a expressão mais usada para referir-se ao tratamento das informações coletadas em pesquisas qualitativas. (MINAYO, 2006, p.303)

Esta análise textual tem sua origem nos Estados Unidos, no início do século XX e, primeiramente, foi elaborada como uma forma de análise das comunicações. Ela pode ser entendida como um conjunto de procedimentos aplicados a “discursos extremamente diversificados”. Estes procedimentos são múltiplos e diferentes entre si, contudo, apresentam um fator comum: “uma hermenêutica controlada na dedução: inferência”. (BARDIN, 1977, p.9)

Alguns aspectos ajudam a caracterizar a AC: com relação ao campo de utilização da AC é bastante vasto, sendo esta aplicável a “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este”; quanto ao foco da AC existem várias possibilidades: a AC pode ser uma análise dos “significados”, como a AC temática ou uma análise dos “significantes”, por exemplo, AC do tipo léxica.

Outro aspecto da AC, que lhe rendeu muitas críticas, principalmente pelos teóricos da Análise de Discurso, os quais atribuem uma filiação ao positivismo a AC, é a necessidade de realização de um tratamento descritivo, sistemático e objetivo dos dados. Estes aspectos, segundo Bardin (1977), têm sua origem histórica na AC devido à busca inicial por uma aproximação dos métodos das Ciências Sociais aos métodos das Ciências Naturais, consideradas por muito tempo o único modelo de ciência possível; contudo, vale lembrar, que estas não são as únicas características da AC, nem as principais. (BARDIN, 1977, p.32)

A característica principal e que correlaciona os vários tipos de AC é a inferência, entendida como a finalidade da AC.

A intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p.38)

As inferências, ou deduções lógicas, podem responder a dois tipos de problemas: o primeiro refere-se à identificação do que é que conduz a um

determinado enunciado, ou seja, suas causas, seus antecedentes; o segundo refere-se às consequências que um determinado enunciado acarreta, ou seja, os efeitos provocados por esse enunciado.

Em sua organização geral, a AC é composto por três grandes momentos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Minayo (2006, p.308) ao discutir estas etapas ressalta que a AC “parte de uma leitura de plano” do material a ser analisado, “para atingir um plano mais profundo ultrapassando os sentidos manifestos do material”.

Nesse sentido, a primeira etapa (*pré-análise*) consiste na organização do material a ser analisado. Este momento tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais de maneira a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 1977, p.95).

Na etapa de *exploração do material* realizasse uma leitura flutuante de tudo que está em análise. É nessa leitura que se busca elementos que possam auxiliar a escolha e a elaboração de procedimentos pertinentes à natureza do que está sendo analisado. Por exemplo, pode-se utilizar quadros nesta etapa que operacionalizem uma nova etapa, o *tratamento das informações*.

Nesta etapa são realizadas as decisões tomadas na pré-análise, nela acontece à codificação das informações, isto é, a organização destas em unidades, de modo a permitir sua descrição em características, as quais são pertinentes ao conteúdo. Este processo de codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias.

Na AC, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para escolha das categorias podem ser adotados vários critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita).

E o processo de categorização é visto como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por

reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 1977, p. 117).

A categorização permite reunir/agrupar um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Neste agrupamento em elementos comuns seguem-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns) e classificação (repartem-se os elementos e ordena-se certa organização à mensagem).

Para serem consideradas boas determinadas categorias devem possuir certas qualidades: a) exclusão mútua: cada elemento só pode existir em uma categoria; b) homogeneidade: deve haver um único critério de classificação; c) pertinência: as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, ao objetivo e as questões da pesquisa; d) objetividade e fidelidade: deve-se realizar igual tratamento de uma categoria para outra; e) produtividade: as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas.

No caso de utilização da AC para informações coletadas mediante entrevista, ou outro instrumento que evolva o registro de falas dos sujeitos, é necessário à realização de transcrição dessas falas.

Para Szymanski (2002, p.74), “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador”, pois ao se transcrever busca-se “passar a linguagem oral para a escrita”, ou seja, busca-se traduzir “de um código para outro”.

Os instrumentos de análise que utilizamos, consistem em quadros compostos de: uma coluna que identificará a fonte de informação, mediante código a ser definido; uma coluna contendo o trecho integral (transcrição da entrevista, do registro de observação ou dos documentos) onde localizamos as informações consideradas relevantes; uma terceira coluna onde serão registradas as sínteses das ideias centrais presentes em cada trecho, de modo a orientar a informação contida na quarta e uma última coluna que apresenta a indicação das categorias de análise que um determinado trecho exemplifica.

## **5. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Para compreender, adequadamente, uma pesquisa, principalmente, aquelas em que interações entre sujeitos estão envolvidas, é necessário que o contexto em que se realizaram ações investigativas seja conhecido. Isto se torna necessário, uma vez que qualquer resultado de pesquisa, em certa medida, apresenta marcas das peculiaridades do contexto em que se dá uma determinada investigação. Da mesma forma, descrever os procedimentos que foram realizados durante o desenvolvimento de uma investigação, é necessário, uma vez que esta descrição permite traçarmos as possíveis formas que as particularidades do contexto de pesquisa condicionam os resultados da mesma.

Diante disso, nas próximas páginas buscamos, de forma breve, apresentar os elementos diretamente relacionados ao desenvolvimento das atividades de pesquisa que realizamos. Assim, iniciamos o texto por uma breve descrição dos aspectos característicos que compõe o contexto geral de pesquisa, após, descrevemos as ações de pesquisa desenvolvidas no processo de coleta e tratamento das informações, em seguida, caracterizamos as fontes de informações do tipo sujeitos e, por último, narramos os procedimentos realizados para análise das informações coletadas.

### **5.1. Contexto Geral de Pesquisa**

A coleta de informações, nesta pesquisa, foi realizada no município de Santa Maria. Este município pertence à região central do Estado do Rio Grande do Sul, e está distante aproximadamente 290 km da capital do mesmo (Porto Alegre). A figura 07 apresenta o mapa dos principais municípios do Estado do Rio Grande do Sul, no qual é possível localizar geograficamente o município de Santa Maria.



Figura 14 – Mapa geopolítico do Estado do Rio Grande do Sul

Este município possui uma população de aproximadamente 259.004 habitantes (CENSO 2010)<sup>58</sup> numa área total de 1.788km<sup>2</sup>. Apesar de ser considerada pólo importante de uma região, na qual a agroindústria é a principal fonte econômica, a economia de Santa Maria depende consideravelmente do setor de serviços, de comércio e do funcionalismo público – federal, estadual e municipal –, pois possui um número elevado de funcionários públicos federais, provenientes da UFSM, de uma Base da Força Aérea Brasileira (Base Aérea de Santa Maria – BASM), de diversos quartéis (cerca de 12), de um Colégio Militar e das sedes de diversos órgãos federais (Polícia Federal, Receita Federal, etc.). Além disso, também há um quartel da Brigada Militar (Polícia Militar do Estado) e vários órgãos da administração estadual, cujo contingente de profissionais soma-se ao contingente de professores da rede pública estadual de ensino.

Na área educacional, Santa Maria conta com 177 (cento e setenta e sete) escolas, sendo 82 (oitenta e duas) pertencentes à rede municipal, 03 (três) à rede federal, 40 (quarenta) à rede estadual e 52 (cinquenta e duas) à rede particular. Além disso, dessas escolas existem outras, não contabilizadas aqui, oferecem cursos técnico-profissionalizantes.

<sup>58</sup> Informação disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=43](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43)>

É em EPEB, das redes estadual e municipal, que realizamos a coleta de informações com sujeitos de pesquisas.

Em nível superior, Santa Maria conta com 22 (vinte e duas) instituições que ofertam cursos de graduação e pós-graduação, seja na modalidade presencial ou na modalidade à distância. Dentre estas, está a UFSM, instituição na qual coletamos informações dos tipos espaços e documentos. A UFSM possui um grande número de ações de interação/parcerias com as EPEB da cidade e região, mediante projetos de ensino, extensão ou pesquisa.

A UFSM tem sua sede localizada no Bairro Camobi, em Santa Maria, na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho. Este espaço abriga o campus da UFSM, onde se realizam a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Um dado importante que caracteriza a história da UFSM é o fato de que esta instituição foi à primeira universidade pública federal do Brasil a instalar-se fora de uma capital, ela foi criada pela Lei 3.834-C, publicada em 14 de dezembro de 1960.

Atualmente, a UFSM conta com dez Unidades Universitárias, a saber: Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS, (UDESSM), Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM (CESNORS) – Cursos nos municípios de Frederico Westphalen e de Palmeiras das Missões -, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Artes e Letras, Centro de Educação Física e Desportos e Centro de Educação.

Nestas unidades são ofertados cursos de graduação e de pós-graduação nas modalidades presencial e na modalidade de educação à distância. Destes 113 (cento e treze) são cursos de graduação, sendo 102 (cento e dois) ofertados na modalidade presencial e 11 (onze) na modalidade de educação à distância. Dos cursos realizados na modalidade presencial 83 (oitenta e três) acontecem em Santa Maria, 19 (dezenove) nas cidades das unidades UDESSM e CESNORS: 04 (quatro) na UDESSM, 08 (oito) na CESNORS - Frederico Westphalen e 07 (sete) na CESNORS - Palmeiras das Missões.

Embora tenhamos realizado uma breve descrição do contexto geral da educação no município de Santa Maria, é preciso realizar uma especificação maior dos Cursos de Licenciatura da UFSM e sua relação com as EPEB dessa cidade.

## 5.2. Os Cursos de Licenciatura na UFSM

A UFSM realiza a Formação Inicial de Professores mediante a oferta de 31(trinta e um) Cursos de Licenciatura Plena. Destes 22 (vinte e dois) são ofertados na modalidade presencial e 09 (nove) na modalidade Ead.

No quadro 14 apresentamos a listagem desses Cursos de Licenciatura Plena ofertados pela UFSM.

**Quadro 14 – Cursos de Licenciatura Plena ofertados pela UFSM**

<b>Nº</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Cidade em que o curso é ofertado</b>
1.	Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica	Presencial	Santa Maria
2.	Ciências Biológicas - Licenciatura Plena – Bacharelado	Presencial	Santa Maria
3.	Educação Especial – Licenciatura – Noturno	Presencial	Santa Maria
4.	Educação Especial - Licenciatura Plena - Diurno	Presencial	Santa Maria
5.	Educação Física - Licenciatura Plena	Presencial	Santa Maria
6.	Filosofia - Licenciatura Plena	Presencial	Santa Maria
7.	Física - Licenciatura Plena – Diurno	Presencial	Santa Maria
8.	Física - Licenciatura Plena – Noturno	Presencial	Santa Maria
9.	Geografia - Licenciatura Plena	Presencial	Santa Maria
10.	História - Licenciatura Plena e Bacharelado	Presencial	Santa Maria
11.	Letras – Licenciatura - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Noturno	Presencial	Santa Maria
12.	Letras – Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	Presencial	Santa Maria
13.	Letras – Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Presencial	Santa Maria
14.	Matemática - Licenciatura Plena – Noturno	Presencial	Santa Maria
15.	Matemática - Licenciatura Plena e Bacharelado – Diurno	Presencial	Santa Maria
16.	Música - Licenciatura Plena	Presencial	Santa Maria
17.	Pedagogia - Licenciatura Plena – Diurno	Presencial	Santa Maria
18.	Pedagogia - Licenciatura Plena – Noturno	Presencial	Santa Maria
19.	Química - Licenciatura Plena	Presencial	Santa Maria
20.	Sociologia – Licenciatura – Noturno	Presencial	Santa Maria
21.	Teatro - Licenciatura	Presencial	Santa Maria

<b>Nº</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Cidade em que o curso é ofertado</b>
22.	Ciências Biológicas - Licenciatura Plena	Presencial	Palmeira das Missões
23.	Licenciatura em Educação Especial (UAB)	Ead	-----
24.	Licenciatura em Física (UAB)	Ead	-----
25.	Licenciatura em Geografia (REGESD)	Ead	-----
26.	Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (REGESD)	Ead	-----
27.	Licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UAB)	Ead	-----
28.	Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (UAB)	Ead	-----
29.	Licenciatura em Matemática (REGESD)	Ead	-----
30.	Licenciatura em Sociologia (UAB)	Ead	-----
31.	Pedagogia – Licenciatura Plena (UAB)	Ead	-----

Ao longo de sua formação, nesses Cursos de Licenciatura, os estudantes têm a oportunidade de participar de várias atividades acadêmicas, curriculares ou extracurriculares, que permitem uma aproximação com as EPEB.

No caso das atividades extracurriculares, a UFSM oferece atividades de ensino, pesquisa e extensão que incluem participação em projetos e, em alguns casos, recebimento de bolsas para auxílio as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Atualmente, a UFSM oferece dez programas de bolsas para alunos de Cursos de Licenciatura, conforme quadro 15, a seguir.

**Quadro 15 – Programas de Bolsas disponíveis a acadêmicos de Cursos de Licenciatura.**

<b>Nº</b>	<b>Programa</b>	<b>Agência de Fomento</b>
1.	Fundo de Incentivo à Extensão (FLEX)	UFSM
2.	Programa de Extensão Universitária (PROEXT)	MEC/SESu
3.	Programa de Licenciaturas (PROLICEN)	UFSM
4.	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	CAPES
5.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica vinculado ao REUNI (BIC-REUNI59)	UFSM
6.	Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE)	UFSM
7.	Fundo de Incentivo à Inovação Tecnológica (FIT <sup>60</sup> )	UFSM
8.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)	CNPq/UFSM
9.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI <sup>3</sup> )	CNPq/UFSM
10.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC)	FAPERGS/UFSM

No caso das atividades curriculares, os Cursos de Licenciatura preveem a interação e inserção de seus alunos, nas EPEB, nas disciplinas da componente curricular ECPP, mais conhecidos como estágios supervisionados ou práticas de ensino, e, alguns casos, nas disciplinas da componente curricular PCC.

Com base no panorama apresentado, pode-se perceber que as ações que potencialmente implicam numa interação entre UFSM e EPEB são bastante variadas. Em consequência desse fato, parte das considerações a respeito das repercussões do PIBID nas EPEB, que tiveram algum membro de sua equipe docente - membros da equipe gestora ou professores bolsistas supervisores - colaborando como sujeito de nossa investigação, as argumentações apresentadas, muitas vezes, estão baseadas em comparações, das atividades que aconteceram no âmbito dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM, com outras experiências já desenvolvidas ou em andamento nas escolas.

<sup>59</sup> Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

<sup>60</sup> Este programa não tem como prioridade atender projetos de pesquisa que destinam bolsas a alunos de Cursos de Licenciatura, contudo, alguns projetos buscam pesquisar a utilização de tecnologias na educação e com isso são contemplados com recursos deste programa.

### 5.3. Participação da UFSM no PIBID<sup>61</sup>

A participação da UFSM na política educacional PIBID/CAPES é composta por três projetos institucionais. Destes dois estão encerrados e um está em desenvolvimento. Em nossa investigação, temos como foco os projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM que já foram encerrados.

O primeiro projeto corresponde à participação da UFSM no processo seletivo aberto mediante chamada pública realizada pelo Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007. Este subprojeto é identificado nesta dissertação por *projeto institucional PIBID/CAPES UFSM 2007*.

O segundo projeto institucional da UFSM, *PIBID/CAPES UFSM 2009*, corresponde à participação da UFSM no processo seletivo realizado mediante o Edital CAPES/DEB nº 02/2009, de 29 de dezembro de 2009.

Por último, o *PIBID/CAPES UFSM 2011* corresponde à participação da UFSM no processo seletivo aberto pela Capes, mediante Edital CAPES/DEB nº 001/2011, em 3 de janeiro de 2011.

No quadro 16 apresentamos a situação, em termos de cronograma de execução, desses projetos institucionais atualmente.

**Quadro 16 – Cronograma de execução dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM**

Nº	Projeto Institucional	Data de Início (Mês/Ano)	Data de Encerramento (Mês/Ano)
01	PIBID/CAPES UFSM 2007	Outubro/2009	Setembro/2011
02	PIBID/CAPES UFSM 2009	Abril/2010	Março/2012
03	PIBID/CAPES UFSM 2011	Agosto/2011	Setembro 2013 <sup>62</sup>

O projeto institucional PIBID/CAPES UFSM 2007 foi composto por 05 (cinco) subprojetos ou áreas, a saber: Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências (Ciências Naturais para os Anos Finais do Ensino Fundamental).

No quadro 17, apresentamos a composição das equipes desses subprojetos, bem como o número de escolas envolvidas nas ações desenvolvidas pelos mesmos.

<sup>61</sup> As informações apresentadas neste item foram retiradas dos seguintes documentos: Relatórios institucionais de atividades referentes ao ano de 2010 dos projetos institucionais PIBID/UFSM/2007 e PIBID/UFSM/2009; Projeto institucional PIBID/UFSM/2007; Projeto institucional PIBID/UFSM/2009; Projeto institucional PIBID/UFSM/2011.

<sup>62</sup> Data prevista.

**Quadro 17 – Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2007**

Nº	Áreas / Subprojetos	Bolsistas Supervisores	Bolsistas de Iniciação à Docência	EPEB
1.	Ciências	01	08	01
2.	Ciências Biológicas	04	08	04
3.	Física	04	08	04
4.	Matemática	04	08	04
5.	Química	04	08	04

Em síntese, o PIBID/CAPES UFSM 2007 envolveu 17 (dezessete) *professores supervisores*, 40 (quarenta) *alunos* de cursos de graduação, que atuaram como *bolsistas de iniciação à docência* e 14 (quatorze) *EPEB*<sup>63</sup>.

Já o projeto institucional PIBID/CAPES UFSM 2009, foi composto por 05 (cinco) subprojetos ou áreas, a saber: Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia.

No quadro 18, apresentamos a composição das equipes desses subprojetos/áreas, bem como o número de escolas envolvidas nas ações dos mesmos.

**Quadro 18 – Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2009**

Nº	Áreas / Subprojetos	Bolsistas Supervisores	Bolsistas de Iniciação à Docência	EPEB
1.	Educação Física	03	24	03
2.	Artes Visuais	02	20	02
3.	Filosofia	02	20	02
4.	História	02	20	02
5.	Pedagogia	03	24	03

Em síntese, o PIBID/CAPES UFSM 2009 envolveu 12 (doze) *professores*, que atuaram como *bolsistas supervisores*, 108 (cento e oito) *alunos* de cursos de graduação, que atuaram como *bolsistas de iniciação à docência* e 12 (doze) *EPEB*<sup>6</sup>.

O projeto institucional PIBID/CAPES UFSM 2011 conta com 10 (dez) subprojetos/áreas, a saber: Ciências - Interdisciplinar (Ciências Naturais, anos finais

<sup>63</sup> Algumas áreas/subprojetos envolvem as mesmas EPEB, por isso, o número apresentado no quadro difere do número apresentado na síntese.

do Ensino Fundamental), Ciências Biológicas (UFSM/Santa Maria e UFSM/CESNORS), Física, Educação Física, História, Geografia e Matemática.

No quadro 19 apresentamos a previsão de composição das equipes que estão envolvidas nas ações deste projeto institucional<sup>64</sup>.

**Quadro 19 – Configuração dos subprojetos integrantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES UFSM 2011**

Nº	Áreas / Subprojetos	Bolsistas Supervisores	Bolsistas de Iniciação à Docência	EPEB
1.	Ciências – Interdisciplinar	02	12	02
2.	Ciências Biológicas - UFSM	02	10	02
3.	Ciências Biológicas - CESNORS	02	10	02
4.	Educação Física	02	10	02
5.	Física	02	13	02
6.	Geografia	02	10	02
7.	História	02	12	02
8.	Letras/Espanhol	02	10	02
9.	Matemática	02	13	02
10.	Química	02	10	02

Em síntese, o PIBID/UFSM/2011 tem a previsão de composição de 20 (vinte) professores de EPEB, que podem atuar como bolsistas supervisores, 110 (cento e dez) bolsistas de iniciação à docência e no máximo 18 (dezoito) EPEB, localizadas em Santa Maria, e 02 (duas) EPEB, localizadas no município de Palmeiras das Missões.

Devido ao fato deste último projeto institucional ter iniciado no mesmo período em que elaborávamos nossa pesquisa, não coletamos informações referentes ao mesmo.

No capítulo evidências e resultados (capítulo seis), ao respondemos a primeira questão de pesquisa caracterizamos, de forma detalhada, os subprojetos que compõe os projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, daí não apresentarmos mais detalhes sobre os mesmos nesta seção.

<sup>64</sup> Não foi possível confirmarmos a composição real das equipes de trabalho do projeto institucional PIBID/CAPES UFSM 2011. Por isso, apresentamos somente a previsão destas.

## **5.4. Desenvolvimento da Pesquisa**

Nesta seção, descrevemos como organizamos e realizamos os processos de coleta e tratamento das informações, do qual resulta a caracterização dos sujeitos de pesquisa e o processo de análise das informações apresentados nas próximas duas seções.

### **5.4.1. O processo de coleta e tratamento das informações**

Como já mencionado, coletamos informações nas fontes dos seguintes tipos: documentos, espaços e sujeitos. A seguir, descrevemos os procedimentos de coleta em cada um destes tipos de fontes.

#### *A coleta e tratamento das informações provenientes dos documentos*

Iniciamos a descrição do processo de coleta de informações em documentos, relatando como realizamos a coleta dos documentos analisados.

Esta coleta ocorreu mediante contatos com a coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, onde solicitamos acesso e, posterior, cópia da íntegra dos projetos institucionais, incluídos os respectivos subprojetos. Além dos projetos e si, foram solicitados os relatórios de atividades gerais, dos projetos institucionais, e específicos, dos subprojetos. Parte dessa solicitação foi atendida e, já no início da nossa investigação tínhamos os projetos, seus respectivos subprojetos e os relatórios de atividades dos projetos institucionais no ano de 2010 impressos a nossa disposição. Contudo, os relatórios de atividades dos subprojetos não foram disponibilizados. Isto aconteceu devido a impedimentos dos membros da equipe coordenadora dos projetos institucionais (coordenador institucional + coordenadores de área), que antes de qualquer decisão solicitaram mais detalhes sobre as pesquisas, que justificassem a coleta de informações sobre o andamento

dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009<sup>65</sup>. Inicialmente, nos foi solicitado um documento (ofício) com informações sobre a pesquisa que o GEPI INOVAEDUC estava realizando sobre o PIBID. Neste ofício, informamos o objetivo da pesquisa, o problema e as questões de pesquisa, os instrumentos de coleta de informações e as fontes de informações que necessitávamos utilizar. Este documento foi entregue a coordenação institucional que nos informou que utilizaria estes dados para pedir autorização aos coordenadores de subprojeto. Em resposta a este primeiro ofício foi decidido que os principais aspectos característicos do projeto geral de pesquisa ou 'projeto guarda chuva', no caso, o já mencionado projeto IEPAM (a saber: objetivos, instrumentos e fontes de informação) fossem apresentados, em reunião da coordenação dos projetos PIBID/CAPES 2007 e 2009, pelo coordenador do projeto. Com essa apresentação os membros das equipes coordenadoras dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 teriam a possibilidade avaliar e deliberar sobre a disponibilização ou não de informações. Contudo, não foi possível continuar com esse processo, principalmente, devido às dificuldades em se encontrar datas que fossem compatíveis com a agenda do coordenador dos projetos e dos membros da equipe de coordenação do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

Diante disto, realizamos contato pessoal com todos os coordenadores de subprojeto, mediante envio de correspondência eletrônica em formato de ofício. Em resposta a essas solicitações tivemos cinco aceites de colaboração, uma negativa e quatro correspondências sem resposta. Mas essas respostas vieram quando já estávamos em um estágio avançado de nossa investigação e, por isso, acabamos não utilizando os relatórios nessa dissertação.

Portanto, nas fontes do tipo documentos, analisamos apenas os dez subprojetos, que compõe os projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM. Lamentamos esse fato uma vez que a análise desses documentos nos fornece informações parciais, pois além de contarmos com dados da organização inicial dos subprojetos, os documentos em si, devido ao modelo apresentado nos editais PIBID/CAPES é muito resumido e, muitos aspectos são apresentados sinteticamente não permitindo uma análise mais aprofundada dos mesmos.

---

<sup>65</sup> O procedimento é igual, para os dois projetos institucionais investigados, porque a coordenadora institucional era a mesma e, portanto, a reunião com coordenações dos subprojetos, de modo geral, era única.

Para organizarmos as informações coletadas nos documentos sistematizamos as informações dos subprojetos em dois quadros sínteses, estes estão apresentados nos Apêndices 04 e 05. Além disso, no Anexo 08 disponibilizamos um exemplar dos subprojetos analisados.

É importante ressaltar que daqui para frente utilizaremos, para identificar as áreas dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM, os códigos utilizados nestes quadros.

Assim, para os subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007, utilizamos os códigos: área 01/07, 02/07, 03/07, 04/07 e 05/07. Para os subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2009, utilizamos os códigos: área 01/09, 02/09, 03/09, 04/09 e 05/09. Ressaltamos que a ordem estabelecida, para os mesmos, foi aleatória, e não corresponde a ordem apresentada nas páginas anteriores.

Com relação aos quadros sínteses elaborados, os itens que estruturaram a organização das informações estão apresentados no quadro 20 a seguir.

#### **Quadro 20 – Itens utilizados para sistematização da coleta em documentos**

<b>Nº</b>	<b>Item</b>
1.	Etapas da Educação Básica de atuação do subprojeto
2.	Objetivo
3.	Metas/ Resultados pretendidos/ esperados
4.	Pressupostos do subprojeto
5.	Funcionamento das equipes de trabalho
6.	Estrutura geral da organização das atividades do subprojeto
7.	Mecanismos previstos para avaliação do desenvolvimento das atividades
8.	Participação de membros das escolas envolvidas na organização e no desenvolvimento das atividades do subprojeto
9.	Seleção de bolsistas de iniciação a docência do subprojeto
10.	Seleção de bolsistas supervisores do subprojeto
11.	Atividades de iniciação à docência previstas
12.	Ideias associadas à Iniciação à Docência presentes/subjacente ao texto do subprojeto
13.	Papel indicado no subprojeto, para a atuação do bolsista supervisor.
14.	Contribuições previstas ao processo de interação universidade/escola
15.	Contribuições previstas para a formação de professores
16.	Contribuições previstas para o trabalho escolar
17.	Referência a exigências de organização do PIBID/CAPES
18.	Referências bibliográficas indicadas

### *A coleta e tratamento das informações provenientes dos espaços*

Os espaços em que realizamos a coleta de informações são eventos, organizados pela equipe coordenadora dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009. Estes eventos aconteceram em períodos diferentes de nossa investigação. O primeiro evento aconteceu no ano de 2010 e, naquela época, tínhamos definido somente que nossa investigação estaria focada no PIBID. Por isso, inicialmente, participamos do evento com o intuito de realizar um primeiro olhar sobre os projetos institucionais em desenvolvimento na UFSM, de modo a definirmos outros aspectos da pesquisa, tais como: potencialidades e possibilidades de coleta de informações com sujeitos, de questões de pesquisa relacionadas ao desenvolvimento das atividades de iniciação a docência, etc. Embora não tenhamos realizado observações já direcionadas a responder alguma questão de pesquisa, elaboramos um registro escrito do evento com detalhes gerais observados e gravamos o áudio desses eventos, de modo a termos um registro dos acontecimentos daquele evento e, assim, coletarmos informações, posteriormente.

O segundo evento aconteceu em 2011, após termos defendido nosso projeto de dissertação, este fato fez com que o utilizássemos como um elemento importante na finalização dos instrumentos de coleta de informações com sujeitos. Além disso, como tínhamos uma melhor definição da pesquisa, em termos de objetivo, problema e questões de pesquisa, a maneira pela qual observamos este evento foi com um olhar mais direcionado à coleta de informações, principalmente, no que se refere aos aspectos da organização e do desenvolvimento das ações dos subprojetos. Contudo, como já discutido anteriormente, para potencializarmos nossas observações utilizamos registros de áudio e vídeo deste evento, para elaborar os relatos de observação.

Ressaltamos que estes eventos eram abertos à comunidade acadêmica e, por isso, não realizamos uma solicitação formal para participação nos mesmos. Contudo, para realizarmos áudio e videogravações, solicitamos autorização à coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, a qual nos autorizou a realizar as mesmas e, posteriormente, utilizar as informações provenientes da análise dessas gravações desde que mantidas as condições de sigilo, em relação à identidade dos autores de falas, nesses eventos.

O quadro 21 apresenta uma caracterização geral dos dois eventos observados.

**Quadro 21 – Eventos institucionais PIBID/CAPES UFSM**

N	Nome do Evento	Data de realização	Resumo da Programação	Forma de registro
1.	II Seminário PIBID/UFSM <sup>66</sup>	25 de setembro de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato atividades PIBID/UFSM por coordenadora institucional</li> <li>• Relato atividades PIBID/UNIFRA por coordenadora Institucional.</li> <li>• Grupos de discussão autogestionados, com os diferentes sujeitos envolvidos nos projetos institucionais: coordenadores de área, bolsistas supervisores, membros das equipes gestoras das EPEB e bolsistas de iniciação a docência.</li> <li>• Apresentação de relato das discussões realizadas nos grupos de discussão.</li> </ul>	Gravação de Áudio
2.	III Seminário PIBID/UFSM	04 de novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Painel “As Escolas de Educação Básica e o PIBID/UFSM 2007”: relato das ações, dos subprojetos PIBID/UFSM 2007, nas Escolas de Educação Básica, de Santa Maria, por bolsistas supervisores</li> <li>• Painel “A experiência do PIBID/UFSM 2007”: relato das ações, dos subprojetos PIBID/UFSM 2007. nas Escolas de Educação de Básica, de Santa Maria, por coordenadores desses subprojetos.</li> <li>• Palestra “A Escola como espaço público: docência e aprendizagem”: palestra com Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUI).</li> </ul>	Gravação de Vídeo e Áudio

Para sistematizar as informações coletadas nas observações elaboramos um quadro de sistematização das informações observadas, o qual está orientado conforme itens apresentados no quadro 22 a seguir.

<sup>66</sup> Evento organizado, conjuntamente, com equipe PIBID/CAPES UNIFRA, com intuito de organizar ações entre essas instituições, no âmbito do PIBID/CAPES.

**Quadro 22 – Itens utilizados para sistematizar os registros das observações realizadas**

<b>Nº</b>	<b>Item</b>
1.	Funcionamento das equipes de trabalho dos subprojetos
2.	Participação de membros das escolas envolvidas na organização e no desenvolvimento das atividades do subprojeto
3.	Atividades realizadas pelos subprojetos nas EPEB
4.	Atividades realizadas por bolsistas supervisores nos subprojetos
5.	Atividades realizadas por bolsistas de iniciação a docência nos subprojetos
6.	Modificações na atuação profissional indicadas por bolsistas supervisores devido a sua participação nos subprojetos
7.	Modificações no trabalho escolar indicadas por bolsistas supervisores devido à realização de subprojetos nas escolas
8.	Dificuldades encontradas para realização de atividades nos subprojetos
9.	Dificuldades encontradas para adequação das atividades dos subprojetos às exigências do PIBID/CAPES
10.	Semelhanças e/ou diferenças apontadas para ações do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 e outras formas de inserção de licenciandos nas EPEB
11.	Contribuições do PIBID/CAPES UFSM para a Formação Inicial de professores indicadas
12.	Contribuições do PIBID/CAPES UFSM para a Formação Continuada de professores em serviço indicadas
13.	Contribuições do PIBID/CAPES para a Interação Universidade/Escola indicadas
14.	Contribuições do PIBID/CAPES para a melhoria do trabalho escolar nas EPEB indicadas

Para identificarmos as informações provenientes destes registros utilizamos os seguintes códigos:

**Quadro 23 – Identificação de informações provenientes de registros de observações**

<b>Nome do Evento</b>	<b>Código</b>
• II Seminário PIBID/UFSM	2SPU
• III Seminário PIBID/UFSM	3SPU

Estes códigos são utilizados no capítulo em que apresentamos as evidências e os resultados para identificar, principalmente, falas de participantes dos eventos.

*A coleta e tratamento das informações provenientes dos sujeitos*

A coleta de informações com sujeitos foi realizada mediante entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas com profissionais vinculados à EPEB, pertencentes às redes estadual e municipal, localizadas em diferentes regiões do município de Santa Maria. As EPEB que tiveram profissionais colaborando com esta investigação são escolas que estavam envolvidas nas ações dos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

Esses profissionais eram membros das equipes gestoras e/ou professores bolsistas supervisores de subprojetos desenvolvidos no âmbito dos referidos projetos institucionais.

No quadro 24 apresentamos uma caracterização, em termos de níveis de ensino ofertados e número de matrículas realizada em 2011, das EPEB que estavam envolvidas nas ações dos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

**Quadro 24 – Caracterização de EPEB parceiras dos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009**

N	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO			Nº ALUNOS <sup>67</sup>		
		EI	EF	EM	EI	EF	EM
1.	Colégio Estadual <b>Coronel Pilar</b>	----	X	X	00	471	504
2.	Colégio Estadual <b>Manoel Ribas</b>	----	----	X	00	00	1.184
3.	Colégio Estadual <b>Padre Rômulo Zanchi</b>	----	X	X	00	390	116
4.	Colégio Estadual <b>Profa. Edna May Cardoso</b>	----	X	X	00	332	143
5.	Colégio Estadual <b>Tancredo Neves</b>	----	X	X	00	662	114
6.	Escola Munic. de Ensino Fund. <b>Profa. Altina Teixeira</b>	----	X	----	00	2362	00
7.	Escola Básica Estadual <b>Dr. Paulo Devanier Lauda</b>	----	X	X	00	1.039	239
8.	Escola Básica Estadual <b>Érico Veríssimo</b>	----	X	X	00	367	258
9.	Escola Estadual de Educação Básica <b>Augusto Ruschi</b>	----	X	X	00	1.120	505
10.	Escola Estadual de Educação	----	X	X	00	183	199

<sup>67</sup> Fonte: Censo Escolar 2011.

Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>

N	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO			Nº ALUNOS <sup>67</sup>		
		EI	EF	EM	EI	EF	EM
	Básica <i>Irmão José Otão</i>						
11.	Escola Est. Educação Básica Profa. <i>Margarida Lopes</i>	----	X	X	00	404	393
12.	Escola Est. de Ensino Fund. <i>Dom Antônio Reis</i>	----	X	X	00	313	82
13.	Escola Est. Ensino Fund. <i>General Edson Figueiredo</i>	----	X	----	00	709	00
14.	Escola Est. de Ensino Médio <i>Cilon Rosa</i>	----	----	X	00	00	1.407
15.	Escola Estadual de Ensino Médio <i>Profa. Maria Rocha</i>	----	----	X	00	00	1.014
16.	Instituto Est. <i>Luiz Guilherme do Prado Veppo</i>	----	----	X	00	00	136
17.	Instituto Estadual <i>Olavo Bilac</i>	X	X	X	59	1.054	142
18.	Instituto Estadual <i>Padre Caetano</i>	----	X	X	00	559	127

Antes de realizarmos a coleta de informações, mediante as entrevistas, realizamos os seguintes procedimentos:

❖ *Contato inicial com EPEB.*

Realizamos esse contato inicial para confirmar informações sobre o seu envolvimento em ações de algum dos subprojetos dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009. Estas informações eram referentes à:

- áreas/subprojetos que atuavam nas EPEB;
- bolsistas supervisores existentes por EPEB;
- membros da equipe gestora que pudessem falar sobre a atuação dos subprojetos na escola;
- contatos ou horários em que poderíamos falar ou encontrar com bolsistas supervisores nas escolas.

Com base nas informações que recebemos das EPEB, iniciamos nossa coleta de informações, com 34 potenciais sujeitos do tipo bolsistas supervisores (incluindo os que estavam atuando e antigos bolsistas) e 18 EPEB, para as quais pretendíamos realizar entrevistas com membros de suas equipes gestoras.

❖ *Contato com possíveis sujeitos de pesquisa para agendamento de apresentação do projeto de pesquisa de mestrado e/ou entrevista.*

Em nossos contatos com as escolas, muitas vezes fomos, solicitados a apresentar o projeto de mestrado, explicitando os instrumentos que estávamos utilizando, antes dos sujeitos decidirem sobre sua colaboração em nossa pesquisa ou não.

❖ *Realização de visitas às escolas para apresentação de projeto de mestrado, para contatar possíveis sujeitos de pesquisa ou agendamento de entrevistas.*

Essas entrevistas foram realizadas com base em dois roteiros, apresentados nos Apêndices 06 e 07, estes roteiros estavam organizados em dois blocos gerais de questões, as quais eram organizadas em outros blocos menores, mais focados em temáticas específicas de questões.

O primeiro bloco dos roteiros tratavam da *inserção de alunos de Cursos de Licenciatura nas escolas*, as respostas a estas questões não foram utilizadas para responder as questões de pesquisa de nossa dissertação, embora inicialmente tivéssemos elaborado o mesmo com este intuito.

Contudo, escolhemos a *inserção de alunos de Cursos de Licenciatura nas escolas*, como primeiro bloco, principalmente porque era um assunto que tínhamos a expectativa que fosse 'fácil de falar sobre', isto é que os sujeitos não tivessem dificuldades ou reservas de falar. Esperávamos com isto que de certa forma os sujeitos de pesquisa se desinibissem para responder as questões do segundo bloco, o qual tratava do PIBID.

Com relação a este segundo bloco, os itens que aglutinaram as questões estão apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 25 – Itens aglutinadores das questões, pertencentes ao bloco II, dos roteiros de entrevistas com sujeitos de pesquisa.**

<b>MEMBROS EQUIPE GESTORA DE EPEB</b>	<b>BOLSISTAS SUPERVISORES PIBID/CAPES UFSM</b>
<p>A. <i>Participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>B. <i>Realização e acompanhamento das atividades nas escolas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>C. <i>Avaliação das atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>D. <i>Modificações no trabalho escolar relacionadas à participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>E. <i>Contribuições para a Formação Profissional</i></p>	<p>A. <i>Participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>B. <i>Atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM como bolsista supervisor</i></p> <p>C. <i>Atividades realizadas na escola no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>D. <i>Avaliação das atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>E. <i>Modificações no trabalho escolar e docente, relacionadas à participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM</i></p> <p>F. <i>Contribuições para a Formação Profissional</i></p>

Ao total, realizamos 18 (dezoito) entrevistas, no período de 06 de novembro a 19 de dezembro de 2011. Destas, 08 (oito) entrevistas foram com bolsistas supervisores, 07 (sete) com membros das equipes gestoras das EPEB e 03 (três) com membros das equipes gestoras das EPEB, que também eram bolsistas supervisores. Os entrevistados eram provenientes de 10 (dez) EPEB.

### 5.4.2. Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma caracterização dos 18 (dezoito) sujeitos de pesquisa com os quais realizamos as entrevistas. Como já mencionamos eles pertencem a 10 (dez) das 18 (dezoito) EPEB que estavam envolvidas em ações dos subprojetos desenvolvidos, no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009. Além disso, os bolsistas supervisores entrevistados pertencem a 08 (oito) dos 10 (dez) subprojetos analisados.

De forma a manter o sigilo em relação à identidade destes sujeitos estabelecemos um código para identificá-las. No quadro 26 a seguir, apresentamos esse código e o tipo de sujeito (membro de equipe gestora, bolsista supervisor ou os dois ao mesmo tempo).

**Quadro 26 - Quadro de identificação dos sujeitos de pesquisa**

N°	Sujeito	
	Tipo	Código
1.	BS/MEG	FIS01
2.	MEG	FIS02
3.	BS	FIS03
4.	BS	FIS04
5.	BS	FIS05
6.	MEG	FIS06
7.	MEG	FIS07
8.	BS	FIS08
9.	BS/MEG	FIS09
10.	BS/MEG	FIS10
11.	BS	FIS11
12.	BS	FIS12
13.	BS	FIS13
14.	MEG	FIS14
15.	MEG	FIS15
16.	BS	FIS16
17.	MEG	FIS17
18.	MEG	FIS18

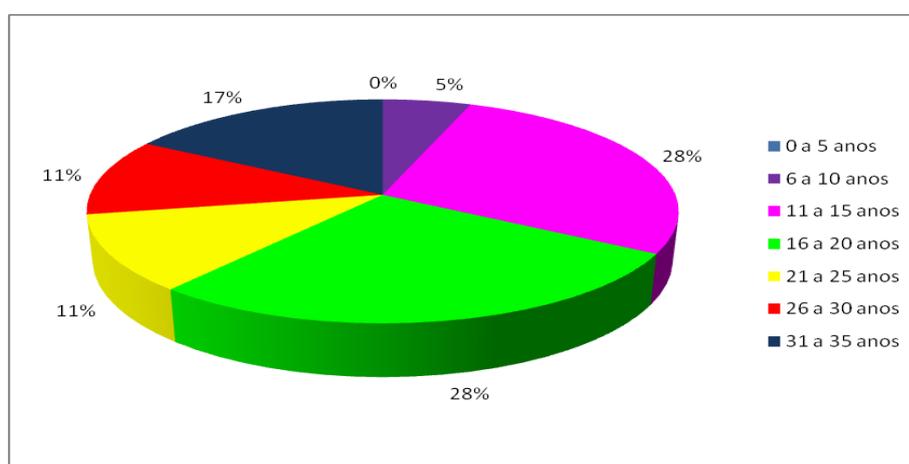
BS – Bolsista Supervisor  
 MEG – Membro da Equipe Gestora  
 FIS – Fonte de Informação do tipo Sujeito

Em relação aos 18 entrevistados, 15 são do sexo feminino e 03 do masculino. Quanto à sua formação inicial, todos possuem curso de licenciatura, conforme

descrito a seguir: 04 formados em pedagogia, 03 formados em educação física, 01 em física, 02 em química, 01 em matemática, 03 em ciências biológicas, 02 em história, 01 em filosofia e 03 em letras. Destes, 15 possuem pós-graduação, sendo 13 possuem especialização, relacionadas às áreas de ensino de suas formações, Proeja ou ligadas a assuntos referentes à gestão escolar e 02, além da especialização, possuem mestrado.

Quanto ao tempo de serviço a maioria possui mais de 20 anos atuando como professor de escolas públicas seja nas EEB da rede municipal ou da rede estadual.

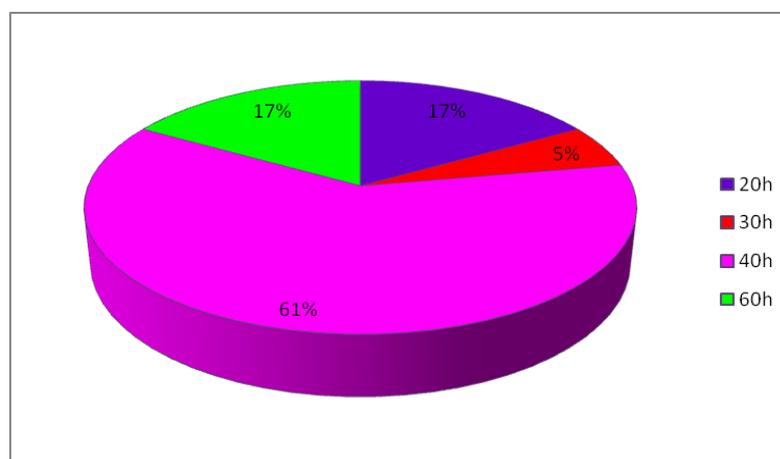
A figura 15 apresenta mais detalhes a respeito do tempo de serviço.



**Figura 15 - Tempo de serviço dos sujeitos de pesquisa**

Com relação à carga horária de trabalho, a maior parte (11) dos sujeitos são concursado para uma jornada de 40 horas semanais.

Na figura 16, apresentamos um gráfico da distribuição das cargas horárias semanais entre os sujeitos de pesquisa.



**Figura 16 - Carga horária semanal de trabalho dos sujeitos de pesquisa**

Um fato que chama atenção, no que se refere à carga horária de trabalho semanal, é que a maioria dos bolsistas supervisores (08 de 11<sup>68</sup>) informaram dedicar às atividades, nos respectivos subprojetos PIBID/CAPES UFSM, carga horária semanal equivalente à parcela da carga horária dos professores destinada as demais atividades docentes (planejamento, participação em reuniões, etc.). Diante deste quadro, podemos nos arriscar a dizer que uma das atividades (docentes na escola ou de supervisão no PIBID) correm sérios riscos de ser negligenciadas em algum aspecto.

#### **5.4.3. O processo de análise das informações coletadas**

A análise dos documentos está baseada no quadro de sistematização de subprojetos já mencionado. Esta análise tem como foco compor um quadro de caracterização da organização dos subprojetos, que está detalhado no próximo capítulo.

A análise das observações, também foi estruturada com base nos quadros de sistematização dos registros e, junto com a análise dos documentos e das entrevistas compõe, as repostas às questões de pesquisa.

Com relação às entrevistas, é importante ressaltar que entre as 18 entrevistas realizadas, 16 foram audiogravadas e 02, não puderam ser (uma porque a gravação não foi autorizada e a outra porque o gravador apresentou problemas). Nestas duas entrevistas transcrevemos as respostas dadas pelos entrevistados a mão.

As entrevistas que foram gravadas passaram por uma primeira codificação, mediante o software de análise qualitativa Atlas ti (versão demo 6.2.27). Este software permite realizar codificação e análise de conteúdo de fontes do tipo texto (.doc e .pdf), vídeos, imagens e áudios. Nesta investigação utilizamos somente o correspondente à parte de codificação inicial, pois escutamos as gravações, marcamos os pontos correspondentes a aspectos gerais da análise, e voltamos a escutá-los para transcrever os trechos que nos pareceram mais relevantes e/ou que exemplificavam categorias de análise.

---

<sup>68</sup> Incluindo bolsistas que também atuam como membros da equipe gestora da escola.

Essas transcrições, como já mencionado, no quarto capítulo, compõe um quadro de análise que possui uma coluna que identifica a fonte de informação, mediante código apresentado os sujeitos de pesquisa; uma coluna contendo os trechos das transcrições, onde localizamos as informações consideradas relevantes; uma terceira coluna onde estão registradas as sínteses das ideias centrais presentes em cada trecho, que orientaram a informação contida na quarta e uma última coluna, a qual apresenta a indicação das categorias de análise que um determinado trecho exemplifica.



## **6. EVIDÊNCIAS E RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos as evidências e os resultados construídos, a partir da análise das informações coletadas, mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa.

Organizamos o capítulo em itens/seções, que correspondem a cada uma das quatro questões de pesquisa definidas para nosso estudo (vide seção 4.1.2., p. 132).

O problema de pesquisa (vide seção 4.1.1., p. 132) é respondido mediante a síntese e articulação do conjunto de evidências apresentadas para cada questão. Assim, respondemos o problema de pesquisa proposto, somente ao final deste capítulo (seção 6.5., p. 248).

### **6.1. Características da organização e do desenvolvimento dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009**

*Respondendo a primeira questão de pesquisa*

Que aspectos principais caracterizam a organização e o desenvolvimento dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?

Como já mencionamos, o PIBID se caracteriza por ser uma política educacional recente. Além disso, sua proposta de trabalho não apresenta semelhanças com outras políticas educacionais existentes, atualmente, no Brasil. Assim, caracterizar a organização, bem como o desenvolvimento desses projetos é indispensável.

Além disso, esta caracterização nos auxilia a determinar como as orientações contidas nos documentos que norteiam esta política foram consideradas na execução dos subprojetos, aqui analisados, e a mapear as contribuições e as modificações no trabalho escolar decorrentes destes.

Para responder a esta primeira questão de pesquisa, utilizamos informações coletadas nos três tipos de fontes, conforme indicado no quadro 27.

**Quadro 27 - Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 01.**

N	Fonte de Informação	Instrumentos de Pesquisa	Itens/Questão (ões) do roteiro
01	Sujeitos / Membros das equipes gestoras de EPEB	Entrevista	<p>13. Como vocês ficaram sabendo do PIBID na escola? Que informações vocês tinham sobre o PIBID antes de um dos seus professores se tornar Bolsista Supervisor?</p> <p>14. Quem decidiu sobre o envolvimento da escola no PIBID? Em que momento isso aconteceu? Que subprojetos/áreas PIBID tem atuação na escola?</p> <p>16. Como aconteceu o processo pelo qual um dos seus professores se tornou Bolsista Supervisor? Que procedimentos foram solicitados e/ou realizados pela escola para o desenvolvimento de atividades do PIBID? Que etapas constituíram o processo de seleção e que critérios foram utilizados para a realização do mesmo?</p> <p>17. Que informações a escola recebeu sobre o PIBID após um de seus professores se tornar bolsista supervisor do PIBID? Quem forneceu essa orientação? Que informações recebeu sobre o PIBID? Que informações recebeu sobre o PIBID/UFMS e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor? Como essas informações auxiliaram a organização do trabalho da escola em relação ao PIBID?</p> <p>18. Como essas informações auxiliaram a organização do trabalho da escola em relação ao PIBID?</p> <p>19. Que outras informações você sentiu necessidade de saber ao longo do desenvolvimento das atividades do PIBID na escola?</p> <p>20. Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/UFMS? Quem realiza (ou realizou) essas atividades? Quem participa (ou participou) delas?</p> <p>21. Como essas atividades são (ou foram) planejadas? Quem participa (ou participou) desse planejamento? Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades? Existiram adaptações em função de negociações com a escola?</p> <p>22. Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola? Como se realiza esse acompanhamento? Com que frequência isto é feito?</p> <p>23. Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas Supervisores na escola? Como se realiza esse acompanhamento? Com que frequência isto é feito?</p>
02	Sujeitos / Bolsistas Supervisores	Entrevista	<p>16. Como ficou sabendo do PIBID? Que informações você tinha sobre o PIBID antes de se tornar Bolsista Supervisor?</p> <p>17. Como aconteceu o processo pelo qual você se tornou Bolsista Supervisor? Que etapas constituíram o processo de seleção e que critérios foram utilizados para a realização do mesmo?</p> <p>18. Como aconteceu sua orientação sobre procedimentos para atuar como Bolsista Supervisor? Quem forneceu essa orientação? Que informações recebeu sobre o PIBID? Que informações recebeu sobre o PIBID/UFMS e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor?</p> <p>19. Como essas informações auxiliaram sua atuação como Bolsista Supervisor?</p> <p>20. Que outras informações você sentiu necessidade de saber no decorrer do desenvolvimento de suas atividades?</p> <p>21. Se você tivesse que traçar um perfil para definir um Bolsista Supervisor, que características deveriam compor esse perfil?</p> <p>22. Que atividades você realiza (ou realizou) como Bolsista Supervisor? Elenque essas atividades:</p> <p>23. Que atividades conjuntas com a coordenação da área você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/UFMS? Elenque essas atividades:</p> <p>24. Que atividades conjuntas com Bolsistas de Iniciação à Docência você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/UFMS? Elenque essas atividades:</p> <p>25. Em que local acontecem (ou aconteceram) essas atividades? Com que frequência?</p> <p>26. Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/UFMS? Quem realiza (ou realizou) essas atividades? Quem participa (ou participou) delas?</p> <p>27. Como essas atividades correspondem às atividades que normalmente realiza na escola? Como essas atividades são (ou foram) planejadas? Quem participa (ou participou) desse planejamento? Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades? Existiram adaptações em função de negociações com a escola?</p> <p>28. Como você acompanha (ou acompanhou) as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola? Como realiza (ou realizou) esse acompanhamento? Com que frequência isto é (ou foi) feito?</p> <p>29. Em que se baseia para realizar esse acompanhamento? Em orientações da coordenação de área? Em experiências anteriores em atividade semelhante?</p> <p>30. Como a escola acompanha (ou acompanhou) as atividades que são (ou foram) desenvolvidas no PIBID/UFMS? Com que frequência é (ou foi) feito esse acompanhamento? Quem é a pessoa responsável pelo mesmo?</p>
03	Documentos / Subprojetos PIBID/CAPES UFMS	Roteiro da Análise Textual	-----
04	Espaços / Eventos PIBID/CAPES UFMS	Observação	<p>1. Histórico da constituição do PIBID/CAPES na UFMS</p> <p>2. Atividades conjuntas dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009</p> <p>3. Atividades realizadas nos subprojetos</p> <p>4. Atividades conjuntas realizadas entre as equipes dos subprojetos</p> <p>5. Atividades conjuntas da coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009 com as coordenações dos subprojetos</p> <p>6. Atividades realizadas pela coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009</p> <p>7. Formas de organização e desenvolvimento do trabalho nos subprojetos</p> <p>8. Dificuldades encontradas para organização de projetos institucionais PIBID na UFMS</p>

Inicialmente, é possível identificar duas diferenças entre os subprojetos pertencentes aos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, tais diferenças se devem a alterações nas orientações da política PIBID.

A primeira diferença se refere ao processo de seleção das escolas e, por conseguinte, dos bolsistas supervisores. Nos subprojetos PIBID/CAPES 2007, de modo geral, este processo ocorreu em duas etapas: uma primeira seleção de escolas, feita pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (8ª CRE), quando da elaboração das propostas de projetos institucionais, para submissão a CAPES; e uma segunda seleção, a cargo dos coordenadores de área, quando do início dos subprojetos, mediante processo seletivo realizado entre os professores das escolas, presentes na lista elaborada, na primeira etapa, pela 8ª CRE.

Assim, para o projeto institucional de 2007, foram envolvidas somente EPEB pertencentes à rede pública estadual.

Com relação aos critérios de seleção utilizados na primeira etapa, realizada pela 8ª CRE, estes não estão explicitados em nenhum documento que tenhamos tido acesso, e todas as informações que temos a respeito são, de certa forma, vagas, pois não conseguimos nenhuma fonte de pesquisa, que nos fornecesse detalhes de como ocorreu esse processo ou que estivesse, diretamente, envolvida no mesmo<sup>69</sup>.

As informações referentes ao processo de seleção dos bolsistas nas escolas, em geral, foram obtidos com membros de equipes gestoras das escolas. Para esse processo, conseguimos estabelecer um relato desde o seu início, embora com fatos que não foram totalmente esclarecidos. O que se sabe é que na época da seleção as escolas receberam uma correspondência divulgando o processo seletivo e um convite para participar de uma reunião. Nesta reunião, o PIBID foi apresentado às escolas e estas foram informadas que as inscrições para processo seletivo de professores, para participação em projeto, com provimento de bolsas estava aberto. Sabemos que a referida reunião foi realizada com a presença do coordenador

---

<sup>69</sup> Com relação a outras fontes de informações, contatamos a coordenação institucional do PIBID/CAPES 2007, mas por não ser a mesma da época, não tinha conhecimento dos detalhes desse processo. A única informação que pode nos fornecer é de que, provavelmente, as escolas teriam sido escolhidas devido aos baixos índices de rendimento escolar. Para confirmar esse fato contatamos a 8ª CRE, mas não obtivemos respostas, pois a equipe que trabalha, atualmente, nesta coordenadoria não é a mesma. Por isso, também, não puderam nos informar detalhes desse processo.

institucional de 2007, na época, mas não quem foi o autor da correspondência e convite às escolas, pois em alguns relatos a responsabilidade pela realização e envio do convite foi atribuída à coordenação institucional e em outros à 8ª CRE. Nos relatos que indicam a coordenadoria como responsável, este convite, na verdade, foi entendido como uma convocação oficial e, portanto, a presença de um representante da escola era obrigatória, enquanto que para aqueles que entenderam que o convite partia da UFSM a presença era opcional. Assim, muitas escolas optaram por não participar da reunião.

Deixando de lado, as minúcias do processo ocorrido no PIBID/CAPES UFSM 2007, o fato é que neste projeto institucional temos um processo seletivo aberto aos professores das escolas pré-selecionadas. O PIBID/CAPES UFSM 2009, se diferencia desse processo, pois a seleção das escolas ocorreu na elaboração dos subprojetos, tendo os coordenadores de áreas como responsáveis. Isto ocorreu porque entre as exigências do Edital CAPES/DEB 02/2009 (edital em que esse projeto institucional foi aprovado), estava à necessidade de indicação das escolas, em que se previa o desenvolvimento de atividades.

Dessa forma, foram indicadas para os subprojetos 01/09, 03/09 e 04/09 duas escolas e, para os subprojetos 02/09 e 05/09, três escolas. Além disso, o número de escolas indicadas coincidia com o número de bolsas previstas para os professores. Logo, a indicação das escolas ‘amarrou’ a seleção dos bolsistas supervisores, unicamente, ao quadro docente destas escolas.

Esta situação, gerou dúvidas nas escolas que não receberam indicação desses subprojetos, principalmente, após o processo seletivo do PIBID/CAPES UFSM 2011 que foi aberto, também, somente a determinadas escolas. Essas dúvidas são verbalizadas, principalmente, entre as escolas que tiveram os subprojetos do PIBID/CAPES UFSM 2007 e não conseguiram projetos em 2009, nem em 2011. Estas dúvidas centram-se, sobretudo, em relação à justeza desse processo, e se fundamentam em boatos sobre a ocorrência de indicação de bolsistas pelos coordenadores de áreas, devido a motivos pessoais.

Tais boatos apresentam um fundo de verdade, pois de acordo com as falas de alguns bolsistas supervisores, eles foram convidados ou receberam convite, em nome da escola, das coordenações de área, para atuar ou se envolver nas ações do PIBID/CAPES UFSM 2009. A forma e os motivos desses convites estão descritos com mais detalhes nas páginas 189 a 193.

Uma segunda diferença está na composição das equipes dos subprojetos. Nos subprojetos de 2007 esta composição, em geral, manteve uma relação 1:2, de bolsistas supervisores para bolsistas de iniciação à docência. Nos subprojetos de 2009, devido à vinculação do número de bolsistas supervisores, ao número de bolsistas de iniciação à docência; no caso, 01 bolsista supervisor para até 10 bolsistas de iniciação à docência, ocorreu um aumento de bolsistas de iniciação à docência em relação ao de bolsista supervisor. Este aumento é visto, pelos bolsistas supervisores de 2007, como negativo para a política, pois compromete o acompanhamento e o trabalho do bolsista supervisor, com cada bolsista de iniciação à docência, já que o tempo necessário dedicado a cada um terá de ser reduzido.

Com relação às modificações nas propostas dos subprojetos, presentes nos documentos analisados, e o que, efetivamente, foi realizado nas escolas, somente um subprojeto apresentou modificações que consideramos significativas, em relação à estrutura inicial da proposta. Este subprojeto é o 01/07, que, de acordo com o documento, realizaria atividades com TIC, na modalidade de educação à distância, pelo ambiente virtual moodle e que manteve a característica de utilização de TIC. Contudo, foram utilizadas simulações computacionais e softwares, em atividades realizadas nos laboratórios de informática das escolas.

Essas e outras características dos subprojetos são mais bem detalhadas nas páginas a seguir. Iniciamos essas caracterizações pelas ações de organização dos subprojetos, seguidas de caracterizações do desenvolvimento das atividades dos mesmos. Para esta primeira etapa, elencamos, *a priori*, alguns elementos, conforme quadro a seguir.

**Quadro 28 - Itens referentes à organização dos subprojetos**

Nº	Item
1.	Funcionamento das equipes de trabalho
2.	Funções atribuídas aos membros da equipe do subprojeto
3.	Seleção dos bolsistas supervisores
4.	Planejamento das atividades de iniciação à docência dos subprojetos
5.	Participação da escola no planejamento das atividades
6.	Contatos da coordenação dos subprojetos com membros das equipes gestoras das escolas

O primeiro item se refere à organização do **funcionamento das equipes de trabalho dos subprojetos**. Para este item, elencamos três categorias de análise, conforme quadro a seguir.

**Quadro 29 - Categorias referentes ao Funcionamento das equipes de trabalho**

N°	Item
1.	Composição geral
2.	Composição para atuação nas EPEB
3.	Momentos de organização do trabalho

Nos documentos normativos do PIBID/CAPES, existem algumas prescrições a respeito da forma como devem ser compostas as equipes de trabalho (vide quadro 09, p.120). Por isto, esta categoria foi elaborada *a priori*, bem como a terceira. Já a segunda, foi elaborada após o tratamento inicial das informações das entrevistas.

Com relação à *composição geral das equipes*, considerando: as condições expressas nos editais PIBID/CAPES; as informações provenientes das fontes de informação; e a necessidade de se trabalhar em mais de uma EPEB, as equipes dos subprojetos são compostas pelo coordenador de área e, para cada EPEB, existe a possibilidade das seguintes configurações:

- I. um bolsista supervisor e dois bolsistas de iniciação à docência.
- II. um bolsista supervisor e dois grupos de quatro bolsistas de iniciação à docência
- III. um bolsista supervisor e oito bolsistas de iniciação à docência.
- IV. um bolsista supervisor e dez bolsistas de iniciação à docência.

A primeira configuração é encontrada em quatro subprojetos, todos do PIBID/CAPES UFSM 2007. O subprojeto 04/07 é o único que apresenta a segunda configuração e a terceira e quarta estão presentes nos subprojeto do PIBID/CAPES 2009. Nesta primeira configuração, as atividades, em cada EPEB, eram desenvolvidas por trios.

Na segunda configuração, o subprojeto que a apresenta teve a atuação, durante todo o seu desenvolvimento, de um único bolsista supervisor. Este coordenava dois grupos de quatro bolsistas de iniciação à docência. De acordo com ele, o motivo para essa divisão em grupos é que, cada grupo, em conjunto com o bolsista supervisor, atuava em uma única turma.

A terceira configuração está presente nas áreas 02/09 e 05/09 e a quarta nas áreas 01/09, 03/09 e 04/09.

Podemos perceber que essas configurações se estabeleceram com base no número de EPEB envolvidas nos subprojetos, o que significa que se estabeleceram devido ao número de bolsistas supervisores, o qual, por sua vez, define o número de EPEB. Logo, este fato orientou a *composição das equipes para atuação nas EPEB*, nossa segunda categoria dentro deste item. Em outras palavras, a fixação dos bolsistas supervisores nas EPEB determinou a composição das equipes que atuaram nas escolas.

Assim, na maioria das áreas (08/10), essas equipes foram fixadas nas EPEB, isto é, os bolsistas de iniciação à docência atuaram numa mesma EPEB, no caso, a do bolsista supervisor.

A única área que apresentou uma composição diferente desta foi a 05/09. Nela, os bolsistas de iniciação à docência não atuaram de forma fixa, mas de forma simultânea em duas EPEB diferentes. Além disso, foram transferidos para a EPEB que não tinham atuado ainda. Essas mudanças ocorreram sem uma periodicidade definida, conforme descrito na fala a seguir:

*[...] as meninas (BID) fazem duas escolas, ou tem dias que, agora a (CA) decidiu fazer uns remanejamentos pega uns daqui e leva pra lá (outras escolas) e traz outros de lá. FIS01*

É importante destacar que os bolsistas supervisores não atuaram em nenhuma outra escola, que não a que atuam profissionalmente.

Com relação aos *momentos de organização do trabalho* estes se apresentaram de forma bem variada nas áreas. Em algumas áreas, existiram reuniões por equipes de trabalho em cada escola, em outras, reuniões de bolsistas

com a coordenação e/ou reuniões gerais. Enfim, cada área apresenta um conjunto diferente de momentos reservados à organização do trabalho.

Além disso, a periodicidade destes momentos, também, é variada, algumas têm periodicidades definidas, outras têm um caráter de realização eventual, acontecendo conforme a necessidade.

A seguir, apresentamos algumas falas que descrevem como estão organizados alguns desses momentos.

*[...] nós (BID e BS) temos (reunião) todas as sextas feiras [...] aqui na escola. [...] fora da escola, agora ultimamente assim a (CA) tem me solicitado bastante, a gente vai lá e conversa assim. [...] (as reuniões acontecem) sempre que (CA) precisa, ela nos chama. FIS01*

*Semanalmente, todo o grupo se reunia na universidade. [...] Na escola não, não tínhamos espaço. FIS05*

*[...] a gente (CA e BS) começou a ter encontros né, reuniões como a gente era quatro professores (da área disciplinar de referência do subprojeto), a gente tinha reuniões junto com os bolsistas (BID) e aí começou sendo realizadas as atividades. [...] A (CA) assim, a gente tinha um encontro a cada quinze dias, mais ou menos, [...] era junto os professores (BS) e alunos (BID). [...] uma semana nós (BS e BID) realizávamos um encontro, depois que eles (BID) realizavam com a (CA). FIS11*

No quadro 30, apresentamos uma síntese das informações coletadas a respeito desses momentos de organização.

Neste quadro, é possível perceber que as equipes das EPEB se reuniam com mais frequência, do que aconteciam às reuniões com a coordenação. Isso, como veremos, aconteceu porque nessas reuniões eram feitos os planejamentos, os acompanhamentos e as avaliações das atividades.

**Quadro 30 - Momentos de organização do trabalho nos subprojetos**

ÁREA	TIPO DE REUNIÃO	PERIODICIDADE DAS REUNIÕES				
		Semanal	Quinzenal	Mensal	Anual	Eventual
01/07	•Reunião geral	-----	X	-----	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	-----	X	-----	-----	-----
	•Reunião com BID	-----	X	-----	-----	-----
02/07	•Reunião geral	-----	-----	-----	X	X
	•Reunião das equipes EPEB com coordenação	-----	-----	X	-----	-----
	•Reunião equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
03/07	•Reunião geral	-----	-----	X	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
04/07	•Reunião geral	X	-----	-----	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	-----	-----	-----	-----	X
05/07	•Reunião com BS	-----	-----	-----	-----	X
	•Reunião geral	-----	-----	-----	-----	X
	•Reunião das equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
01/09	•Reunião geral	-----	-----	X	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
02/09	•Reunião geral	X	-----	-----	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	-----	-----	-----	-----	X
03/09	•Reunião geral	-----	X	-----	-----	-----
	•Reunião das equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
04/09	•Não foram coletadas informações suficientes	-----	-----	-----	-----	-----
05/09	•Reunião equipes EPEB	X	-----	-----	-----	-----
	•Reunião com BS	-----	-----	-----	-----	X

Obs: Reunião geral significa toda a equipe do subprojeto;

Reunião das equipes EPEB implica participação de BS e BID que trabalha em uma determinada escola;

Reunião com BS implica participação de coordenador de área e bolsistas supervisores;

Reunião com BID implica participação de coordenador de área e bolsistas de iniciação à docência.

O item **funções atribuídas aos membros das equipes dos subprojetos**, apresenta algumas prescrições nos documentos normativos do PIBID/CAPES (vide seção 3.2, p.132).

Neste item, utilizamos informações provenientes da análise dos documentos e das entrevistas com os bolsistas supervisores. A partir da análise documental, constata-se que em cinco (5/10) subprojetos não é possível distinguir o que se espera dos bolsistas supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência. Além disso, a função do coordenador de área não é mencionada nos subprojetos.

De forma a complementar as informações sobre a coordenação de área, utilizamos informações provenientes das entrevistas e a partir da análise delas constatamos que os coordenadores de área não exerceram um único papel nos subprojetos, pois conforme os relatos, em alguns momentos, o coordenador assumia a função de orientador das atividades gerais do subprojeto, organizando atividades

de estudos, o plano geral de atividades e selecionando bolsistas. Em outras situações, temos o coordenador exercendo a função de orientação dos bolsistas supervisores do subprojeto e indicando como devem ser realizadas as atividades na escola ou como deveria ser o trabalho com as equipes de bolsistas de iniciação à docência. Em outros momentos, o coordenador realiza a função de orientador das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, principalmente, quando estes eram os responsáveis pelo planejamento e execução das atividades a serem realizadas nas escolas.

Nesse sentido, o papel do coordenador de área, a nosso ver, é diferente em momentos diferentes do subprojeto, poderíamos defini-lo, genericamente, como o orientador de todas as atividades dos subprojetos, uma vez que não encontramos nenhum subprojeto em que os bolsistas supervisores e/ou bolsistas de iniciação à docência tivessem autonomia total sobre a organização e o desenvolvimento das atividades.

Sobre o papel atribuído aos bolsistas supervisores, a partir da análise documental, é possível apontar dois:

- i) orientador das atividades dos bolsistas de iniciação à docência (co-formador);
- ii) mediador das relações entre coordenação do subprojeto e equipe gestora da escola.

Aos bolsistas supervisores é atribuído o papel de orientador das atividades dos bolsistas de iniciação à docência em quatro (4/10) das áreas. Em duas (2/10) o papel atribuído é o de mediador das relações entre coordenação do subprojeto e equipe gestora da escola (um dos subprojetos atribui os dois papéis ao bolsista supervisor) e em cinco (5/10) o papel atribuído não está explícito.

Nos cinco subprojetos que apresentam uma distinção entre o papel atribuído aos bolsistas supervisores e aos bolsistas de iniciação à docência, os últimos têm como papel os de elaboradores e de executores das atividades realizadas nas escolas.

O terceiro item elencado, por nós, se refere à **seleção dos bolsistas supervisores**. Como mencionamos, anteriormente, nos subprojetos do PIBID/UFMS

2009, as escolas foram pré-selecionadas. Além disso, os critérios dessa seleção não estão evidentes nos documentos deste projeto institucional. Contudo, a partir dos relatos das entrevistas, é possível perceber que as escolas foram selecionadas devido a contatos pessoais dos coordenadores de áreas com os professores supervisores.

De forma a caracterizar, adequadamente, o processo ocorrido nos dois projetos institucionais, elencamos duas categorias, a saber:

- ❖ Forma de seleção dos bolsistas supervisores.
- ❖ Motivo principal que definiu a seleção dos bolsistas supervisores.

A primeira categoria indica a maneira que ocorreu, efetivamente, a seleção dos bolsistas. Para esta categoria, elencamos quatro tipos de formas, conforme descrito no quadro 31.

**Quadro 31 – Formas de seleção dos bolsistas supervisores**

Forma principal de seleção de bolsista supervisor	1. Processo seletivo público
	2. Recrutamento na EPEB por membro da equipe do subprojeto
	3. Convite pessoal do coordenador do subprojeto, para que este participasse de um processo seletivo informal.
	4. Convite para que EPEB participasse do subprojeto ou para que professor se tornasse bolsista supervisor

A primeira forma foi observada nos relatos referentes às áreas do PIBID/UFMS 2007. Nesse *processo seletivo*, as EPEB receberam uma correspondência com divulgação da seleção e convite para reunião de apresentação do PIBID e orientações para realização de divulgação da seleção em cada escola. Em algumas EPEB, essa divulgação ocorreu, em outras não. Além disso, existem informações desconstruídas sobre quem foi o autor da correspondência e do convite para as EPEB participarem da reunião, pois existem relatos apontando a 8ª CRE e outros apontando a coordenação do PIBID/UFMS 2007 como responsável pelo envio da referida correspondência.

Contudo, em ambos os casos, o procedimento de seleção, praticamente, foi o mesmo. Nele exigia-se dos candidatos, além das comprovações de regência de classe, em turmas da disciplina de referência do subprojeto, à entrega de um memorial descritivo, no qual estivessem descritos sua formação, suas motivações e suas expectativas, em relação a sua participação no PIBID/UFSM 2007.

As falas apresentadas a seguir ilustram essas situações.

*[...] Só sei que vem documento para a escola com convite para participar com os professores se inscrevendo para bolsas.*  
**FIS06**

*[...] quando começou foi através da 8ª CRE que informou que tava aberta às inscrições tá. E a professora também já estava sabendo por que ela trabalha na outra escola também né. E daí ela ficou sabendo também lá, na outra escola, e se interessou.*  
**FIS02**

*[...] minhas colegas me passaram o edital [...] a gente teve que redigir um memorial da nossa trajetória acadêmica, comentando porque que a gente gostaria de estar no PIBID, de atuar no PIBID e comprovar regência de classe no ensino de (área disciplinar de referência do subprojeto), do ensino fundamental, mediante documentação da escola e tudo mais. [...] (a seleção) foi através do memorial e currículo também.*  
**FIS05**

*[...] tinha que fazer um memorial descritivo. [...] Era só o memorial. [...] falar sobre a formação e a expectativa da escola.*  
**FIS08**

A segunda forma de seleção observada foi o *recrutamento de professor na escola*, feito por um membro da equipe do subprojeto 01/07, esse recrutamento foi indicado em um relato e ocorreu conforme descrito a seguir:

*Naquela época, em 2007 por lá, surgiu uma divulgação nas escolas que tinha esse projeto, que eu nem sabia que o nome era PIBID, pras pessoas se inscreverem, eram poucas áreas, acho que eram as áreas de ciência e, parece que, na época, eu nem me escrevi. E aí esse meu PIBID, tava em outra escola, quando comecei, e foi um professor (colaborador do subprojeto) que foi lá na escola e me escreveu no PIBID. (Ele disse:) a porque a tua escola é assim, é assado. Não sei se eles estavam com dificuldades em conseguir gente na área, até as próprias pessoas que se escreviam não acreditavam que ia funcionar, que isso existia realmente. Então acho que como era o primeiro PIBID, eles iam e insistiam pra pessoa se inscrever e tal, e aí ele foi lá, inclusive ele foi com notebook, com tudo lá, e me inscreveu, pegou meus dados. **FIS11***

O processo seletivo nesta área, também, ocorreu de acordo com a primeira forma. Contudo, como a área possuía quatro bolsistas supervisores não podemos elencar caso, por caso, uma vez que não entrevistamos todos os bolsistas dessa área, nem os membros das equipes gestoras de todas escolas em que estes atuavam.

Também encontramos entre as formas de seleção, o processo realizado pela coordenação do subprojeto 03/09. Neste processo, foi realizado um *convite pessoal* a alguns professores para participassem de uma espécie de *seleção informal para o subprojeto*, conforme descrito na fala a seguir.

*[...] a (CA) me ligou e perguntou se eu queria fazer parte do projeto, eu não sabia que projeto era esse, daí ela me explicou, mandou todo o projeto, a proposta do governo por e-mail. Aí eu li e ela pediu que eu escrevesse sobre. Se eu tinha me identificado com o projeto, se eu gostaria que trouxesse para a escola, porque trazer pra escola, se eu tivesse a fim de entrar no projeto porque, porque que eu me interessei né. Então ela colocou, e ela colocou pra outras professoras também. E daí a gente escreveu, eu escrevi pelo menos. Escrevi uma espécie de justificativa do porque gostaria né, mas ela me deu essa oportunidade, como deu pra outras professoras né. Não sei quantos outros professores, nem vou saber quantos ela convidou, eu sei que ela convidou. [...] aí eu mandei por e-mail mesmo tudo pra ela, aí foi selecionada eu e uma outra professora. **FIS16***

A quarta forma de seleção observada, aconteceu mediante *convite a professor de EPEB*, para que a EPEB participasse do subprojeto ou para que esse

professor participasse como bolsista supervisor. A seguir, apresentamos os relatos que se enquadram nesta subcategoria.

*[...] nós só ficamos sabendo, olha só, porque a professora (colaboradora do subprojeto), eu a convidei no ano passado, atrasado, acho; pra ela vim dar uma conversada com os professores, numa reunião nossa e tal, foi convidada pra fazer uma palestra, uma conversa de incentivo aos professores e ela veio. E veio e se identificou muito com a escola, com os alunos, tanto que dali a uns dois, três meses ela retornou aqui na escola e tal, e sempre que ela podia ela dava um pulo aqui e tal. Aí quando começou esse projeto, ela me chamou lá, eu fui lá conversar, ela perguntou se nós queríamos fazer parte do PIBID, coisa que agente nunca teve aqui né. E aceitamos no maior grado e tal. **FIS01***

*Eu já tinha conhecimento de outros PIBID aqui na escola [...], e aí gente foi buscar uma parceria na universidade [...] porque nós precisávamos desse intervalo do meio dia, de alguém que acompanhasse os alunos, como fomos buscar parceria em vários lugares. e aí nos foi perguntado se nós gostaríamos de receber esse pessoal. **FIS03***

*[...] na verdade eu já atuava dentro desse projeto antes, entendeu. Esse projeto da PIBID (área), que se transformou em PIBID, isso que eu quero sempre clarear entendeu, ele se transformou num PIBID, agora esse projeto pela professora (colaboradora do subprojeto), esse projeto já existia aqui dentro da minha escola, já faz que eu tenho ele, que eu tenho esse projeto, já faz 4 ou 5 anos, que eu tinha o projeto desenvolvendo aqui na escola. [...] depois quando surgiu a questão PIBID, aí esse projeto ele foi inscrito acho que é, essa parte eu não domino, que é feita lá né, como é que ele participou [...] aí ele se transformou no PIBID. Como eu coordenava esse projeto aqui na escola, a nível de supervisão era eu que me envolvia nele, a professora colaboradora do subprojeto), me convidou pra continuar entendeu. Eu não fui uma pessoa inscrita pela escola, nem indicada, nem nada. Assim que eu entrei na supervisão do PIBID, apenas aproveitando aquilo que eu já fazia na escola. **FIS10***

Para as áreas 01/09 e 04/09, não obtivemos informações suficientes sobre os processos de seleção dos bolsistas, visto que não conseguimos entrevistar nenhum

bolsista supervisor dessas áreas. Além disso, a análise documental não apresentou informações que pudessem ajudar a caracterizar esse item, da mesma forma, as entrevistas com equipes gestoras das escolas, em que foram realizadas as atividades desses subprojetos, não indicaram detalhes dos processos de seleção desses bolsistas supervisores. Também, não obtivemos informações sobre esse item nos registros de observações. Embora as informações que temos, a respeito do processo de seleção de bolsistas, nessas áreas, sejam escassas, podemos indicar que para a área 01/09, a seleção dos bolsistas supervisores não aconteceu mediante um processo seletivo, conforme indicado no relato a seguir:

*Os de 2009 não foi edital. Os colegas que entraram foram por várias situações [...]. O de (área 01/09) me parece que foi a mesma coisa que os outros (quarta subcategoria), mas não foi edital (primeira subcategoria). **FIS15***

Com relação ao *motivo principal que definiu a seleção dos bolsistas supervisores*, no caso das seleções, realizadas mediante processo seletivo, a melhor classificação, nestes processos, parece ter definido a seleção, pois conforme indicado na fala a seguir, a decisão sobre quem seria bolsista, ou não, ficou a cargo dos coordenadores de área.

*[...] depois assim ó, os subcoordenadores fazem a sua forma se seleção né. No meu caso, foi algo que escrevi no memorial. **FIS13***

Desta fala, percebe-se que o selecionado, também, não tem clareza dos critérios utilizados para definir sua colocação.

Para as subcategorias que envolveram a realização de convites, temos como motivos, além da recepção a estagiários, que eram orientados pelo coordenador do subprojeto, a participação em projetos de extensão e/ou pesquisa anteriores, de responsabilidade de membro da equipe de coordenação do subprojeto. Este último motivo, é o definidor da seleção do sujeito FIS10. No caso do relato do sujeito FIS01, o contato pessoal, com membro da equipe de coordenação do subprojeto, solicitando assessoria pedagógica, numa situação anterior ao PIBID, acabou por ser um fator determinante da escolha daquela escola e daquele supervisor.

O quarto item da organização dos subprojetos, diz respeito à caracterização do **planejamento das atividades de iniciação a docência** dos subprojetos.

Com relação a este item, embora as ações dos subprojetos, inicialmente, tenham sido elaboradas pelo coordenador de área e, eventualmente, por colaboradores, quando da proposição dos projetos institucionais, em alguns deles, essas ações foram modificadas e, portanto, torna-se importante saber quem, de fato, decidiu sobre as ações a serem realizadas nos subprojetos.

Assim, neste item, procuramos identificar quem são os responsáveis pela elaboração do plano de ação dos subprojetos, entre os membros das equipes dos mesmos e qual o envolvimento nesse planejamento, de membros da equipe docente das EPEB.

O quadro 32 apresenta as duas categorias elencadas para este item.

**Quadro 32 – Categorias referentes ao item planejamento das atividades de iniciação à docência**

Nº	Categoria	Descrição
01	Responsáveis na equipe do subprojeto	•Esta categoria refere-se aos responsáveis, entre os membros da equipe do subprojeto, pela forma como foram organizadas as atividades de iniciação á docência, isto é, as decisões sobre os tipos de atividades, em que momentos elas devem ser realizadas etc.
02	Membros da equipe docente da escola envolvidos no planejamento das atividades	•Esta categoria refere-se aos membros da equipe docente que tiveram algum tipo de envolvimento no planejamento das atividades, isto é, se outros professores ou membros da equipe gestora da escola se envolveram nessas atividades.

Com relação à forma da proposta de trabalho, isto é, como iriam ocorrer às atividades, em oito (08/09) subprojetos, a estrutura delas foi decidida pelos coordenadores dos subprojetos. Essa decisão abarcava detalhes, por exemplo, a respeito do tipo de atividades a ser ofertadas: oficinas, atividades em sala de aula, ateliês, intervenções em espaços da escola. Convém salientar que esses detalhes, já estavam decididos, antes mesmo da proposta ser apresentada às escolas.

Esta situação é ilustrada pela fala a seguir:

*[...] foi colocado à proposta do PIBID né, e, assim, a (CA) disse, assim: quando os bolsistas (BID) estiverem com a turma, nós estaremos reunidos com os professores (da escola), certo. Então, quer dizer foi meio uma conversação, mas já veio meio direcionado. FIS01*

Em um subprojeto, a definição de como aconteceriam às ações em uma escola, contou com a influência do bolsista supervisor. Nesta EPEB, as atividades do subprojeto foram subordinadas à necessidade da escola, a qual, devido a sua em outra política educacional, precisava ofertar atividades, a seus alunos, no período entre os turnos da manhã e tarde. Por isso, as atividades desse subprojeto, embora tivessem uma proposta, inicialmente, elaborada pela coordenação, precisou sofrer adequações a esta demanda da escola. Esta, por sua vez, se configura no motivo pelo qual o bolsista supervisor, em primeiro lugar, procurou parcerias para a escola e acabou se tornando bolsista.

Com relação às decisões a respeito de outros aspectos das atividades, tais como: que alunos das escolas estariam implicados nelas, horários de realização, etc; estes passaram pelo envolvimento de outros membros da equipe do PIBID.

Logo, a responsabilidade, pelo planejamento desses aspectos, foi atribuída, conforme as possibilidades indicadas no quadro 33.

**Quadro 33 – Responsável pelo planejamento das atividades de iniciação à docência**

Responsáveis pelo planejamento	1. Equipe do subprojeto
	2. Bolsistas supervisores e bolsista de iniciação à docência
	3. Coordenador da área e bolsistas supervisores

Em duas áreas, 04/07 e 02/09, a equipe do subprojeto foi indicada como responsável pelo planejamento das atividades. Esse planejamento ocorria em reuniões gerais.

A fala a seguir, fornece detalhes desse processo, em um subprojeto.

*Cada um dos grupos de trabalho era responsável por elaborar, executar e avaliar planejamentos didático-pedagógicos sobre temáticas da área disciplinar de referência do subprojeto. Para organizar essas atividades eram realizadas reuniões semanais gerais, onde toda equipe do subprojeto estava presente.*

**3SPU (BS)**

Na maioria dos subprojetos (05/10), os responsáveis pelo planejamento são os bolsistas supervisores e os bolsistas de iniciação à docência. O que diferencia

esses subprojetos é o grau de responsabilidade do bolsista supervisor pelas ações de planejamento. A respeito deste aspecto, percebemos a existência de dois níveis de responsabilidade, os quais estão descritos no quadro 34.

**Quadro 34 – Níveis de responsabilidade dos bolsistas supervisores no planejamento das atividades dos subprojetos**

Nível	Descrição
Responsável pelos temas das atividades	Neste primeiro nível, que implica menos responsabilidades ao bolsista supervisor, ele é responsável por indicar os assuntos ou temas que necessitam ser abordados nas atividades, elaboradas pelos alunos.
Responsável pelas atividades	Neste segundo nível, o bolsista supervisor tem mais responsabilidade pela atividade, ele auxilia na definição das atividades e na elaboração das mesmas.

O primeiro nível é representado pela seguinte fala:

*[...] eu dizia a gente tá trabalhando este assunto e aí eles iam lá e elaboravam uma atividade referente aquele assunto. [...] eu diagnosticava em sala de aula, o que eu tava trabalhando qual que era as necessidades e tal, os alunos levavam as atividades até a coordenadora deles, a (CA), tentavam realizar uma atividade referente ao que eu trabalhava e aí na semana seguinte a gente aplicava. [...] na verdade, quem aplicava era os alunos, eu acompanhava né, no horário. FIS11*

Neste nível, observado no trabalho de um subprojeto, o professor indica os assuntos a serem tratados nas oficinas, mas não se envolve na elaboração. Além disso, existe uma divisão clara entre o trabalho que é feito em sala de aula e o trabalho realizado pelos bolsistas de iniciação à docência.

*Eu trabalhava com a parte mais teórica né, e depois eram feitas simulações mostrando aquilo que os alunos tinham visto, tinham trabalhando na sala de aula, deixando um pouco né, o livro didático, aquela parte mais tradicional. FIS11*

O segundo nível é representado na fala a seguir.

*[...] a gente fazia reunião na escola, uma vez por semana, e pegávamos um tema gerador e, a partir desse tema, preparávamos as oficinas. Eu entrava em contato com a professora titular da classe dos alunos para ver assim ó, quais eram os pontos que ela tinha dificuldade. **3SPU (BS)***

Neste nível, o professor supervisor preparou, com bolsistas de iniciação à docência, às atividades, interferindo, assim, no produto final. Além disso, indicou os assuntos que deveriam ser trabalhados nas atividades, com base em consultas ao professor das turmas das quais provinham os alunos que frequentavam as oficinas ofertadas pelo seu subprojeto.

Em um subprojeto, os responsáveis pelo planejamento das atividades foram: o coordenador da área e os bolsistas supervisores. Nele, os dois bolsistas supervisores do subprojeto entrevistados não relataram terem realizado atividades nas escolas, o relato a seguir é de um destes bolsistas, que acabou saindo poucos meses antes do término do subprojeto, ele indica que não chegou a trabalhar com os bolsistas de iniciação à docência na escola.

*[...] logo depois que saiu o resultado daí a gente teve a primeira reunião, onde a coordenadora nos apresentou o projeto, orientações. [...] só supervisores, daí depois em dezembro teve encontro com todos do PIBID de Santa Maria. [...] eu não conheci os bolsistas porque na época trocou, aí entrou as férias, aí quando eu retornei os bolsistas do ano anterior já não eram os mesmos, então os meus bolsistas eu não cheguei a conhecer.*

*Na realidade foi mais um planejamento, planejamento de atividades, estudo, a aplicação de um questionário com os alunos sobre reprovação, foi isso. [...] não chegou a ter atividade na escola. **FIS08***

O segundo bolsista desse subprojeto, relata que ao ter substituído seu colega, continuou o trabalho de planejamento de atividades, as quais, de acordo com ele, estão tem precisão de implementação no âmbito do subprojeto do PIBID/UFMS

2011, e, até o momento, seu trabalho, com bolsistas de iniciação à docência, centra-se na organização do laboratório de ciências da escola.

A segunda categoria refere-se ao *envolvimento de membros da equipe docente da escola no planejamento das atividades*. Para ela, elencamos três subcategorias, conforme quadro 35.

**Quadro 35 – Membros da equipe docente da escola envolvidos no planejamento das atividades de iniciação à docência**

Membros da equipe docente da escola envolvidos no planejamento das atividades	Membros da equipe gestora
	Professores da mesma área disciplinar
	Nenhum membro da equipe docente

Os membros da equipe gestora foram envolvidos em algum aspecto do planejamento das atividades, em seis (06/10) subprojetos, presentes em três escolas. Isto ocorreu, muito em função do fato de que, pelo menos um de seus membros ter sido bolsista supervisor desses subprojetos, o que fez com que o acesso deles, ao que era planejado, tenha sido maior, se comparamos com o ocorrido em outras escolas. Destes, um subprojeto também envolveu a participação de professores da mesma área disciplinar, o consultando sobre os assuntos que tinham necessidade de ser tratados nas atividades.

Três subprojetos (03/10) não envolveram nenhum membro da equipe docente da EPEB, além dos bolsistas supervisores, no planejamento das suas atividades. Em uma destas escolas, o membro da equipe gestora entrevistado desconhecia a existência do subprojeto, mesmo sendo responsável pela organização das ações no turno de realização das atividades. Este, ao ser entrevistado, mostrou surpresa em saber da existência do subprojeto na sua escola, embora tivesse conhecimento de outro subprojeto, realizado no âmbito de um projeto institucional de outra instituição da cidade. Nos demais, os membros das equipes gestoras tinham conhecimento da realização das atividades dos subprojetos, mas não conseguiram fornecer detalhes sobre as mesmas. Além disso, não acompanharam o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência, nem mesmo sabiam o número de bolsistas que atuaram na escola. A fala a seguir, representa esta última situação.

*Não tenho muito conhecimento de como se desenvolveu. Sei que tinham alguns alunos que participaram né, o professor supervisor da escola, ele chamava alguns alunos, tinha algumas práticas na escola, mas do resto eu não sei. FIS14*

Logo, ao estabelecermos uma escala para mensurarmos o nível de participação destes, no planejamento das atividades dos subprojetos a caracterizamos como passiva. O quadro 36 apresenta outros dois níveis que estabelecemos para essa escala.

**Quadro 36 – Participação da escola no planejamento das atividades**

<b>Nível de participação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de EPEB</b>
Decisória	Participa da tomada de decisão em relação a aspectos da organização das atividades realizadas na escola	01
Burocrática	Participa da organização dos espaços escolares, calendários, materiais necessários, isto é, fornece o suporte para às atividades a serem realizadas na escola.	02
Passiva	Não tem participação em nenhum aspecto da organização das atividades	06

No nível em que a participação é do tipo decisório, temos somente uma escola. Esta possuía três subprojetos e, nela, todos os bolsistas supervisores faziam parte da equipe gestora da escola. Por isso, o planejamento das ações sofre a influência direta dessa equipe.

No segundo nível, no qual a participação era burocrática, temos duas escolas: a primeira contava com quatro subprojetos; a segunda contava com um subprojeto. Nelas, algum dos membros das equipes gestoras, era o responsável por prestar suporte às ações dos subprojetos na escola, conforme descrito nas falas a seguir.

*Eu ajudava [...] eu dava suporte da escola para os professores, agendava espaços, hã, procurava se não vinha nas verbas do PIBID o que precisava de material, ia atrás. FIS15*

*Quando tem atividades fora da sala do bolsista supervisor, existe a comunicação antecipada à coordenação da escola, por exemplo, quando realizarão show de mágica. FIS06.*

No nível, em que a participação é passiva existe a escolha de se manter a margem do subprojeto. Esta posição é ilustrada pela fala de um gestor que, quando questionado sobre sua participação nas decisões sobre ações do subprojeto na escola, responde negativamente e justifica essa sua posição ao reconhecer a autoridade da bolsista supervisora, neste assunto. Esta autoridade, foi conquistada devido ao bolsista ser o responsável pela disciplina da matéria escolar de referência do subprojeto na escola.

*Não é tudo com ela (BS), é ela que coordena, ela que manda. [...] a gente não interfere porque ela é a professora da disciplina. FIS02*

Neste caso, o professor supervisor é visto como o profissional com a competência técnica que legitima suas decisões, portanto tem total autonomia sobre elas. De acordo com Contreras (2002), essa ideia é defendida numa concepção de autonomia que vê o profissional como técnico especialista.

Esse posicionamento é apresentado em cinco (05/09) escolas, sendo que em uma, essa não foi a única postura que definiu a passividade. Embora, inicialmente, existisse uma passividade do tipo 'em time que está ganhando não se mexe', no segundo ano do subprojeto existiram atritos entre coordenador de área e equipe gestora da escola. Esses atritos iniciaram, principalmente, após problemas ocorridos durante a realização das atividades, que estavam de certa forma, prejudicando outras turmas, nas quais não aconteciam atividades do subprojeto.

Na fala a seguir, é possível perceber que o posicionamento da coordenação de área, cortou qualquer tipo de envolvimento da equipe gestora da escola, tanto do planejamento, como no acompanhamento das atividades do subprojeto na escola.

*[...] o que dava pra entender era que a (CA) era ela quem mandava nas filhas delas, como eu digo. [...] Por que [...], por exemplo, assim, no início as meninas vieram, elas tavam se formando, então elas já tinham alguma prática de trabalhar com crianças, com séries iniciais. Estes anos (2011) entraram as primeiras que entraram na faculdade, vieram e, às vezes, a gente ia conversar pra ver se ajudava elas, de que maneira a gente podia ajudar sabe, e aí a gente recebia uma chamadinha da (CA), que nós não tínhamos que nos meter. [...] A (CA) dava instrução pra elas e elas que faziam. [...] eu raramente me metia. Tu ir lá, nas salas delas e reclamar que o barulho tava muito alto, que estavam gritando demais, [...] a (CA) me dizia: isso é assunto meu; assunto dela eu sei que era, mas eu também tinha outros alunos que não podiam ficar ouvindo aquela gritaria. **FIS18***

Com relação aos contatos da coordenação do subprojeto, com membros das equipes gestoras das escolas, estes foram relatados em cinco (05/09) escolas. Esses contatos se deram pela visita dos coordenadores às escolas. Nas outras quatro escolas, os entrevistados não têm conhecimento de visitas eventuais de coordenadores em suas escolas.

*Vou te dizer assim, não venho falar comigo, mas quem sabe tenha vindo falar com o bolsista supervisor. Porque nem sempre estou na escola né. Então pode que um dia né. **FIS02***

Quando ocorreram contatos com as escolas, as finalidades deles foram:

**Quadro 37 – Finalidades do contato da equipe dos subprojetos com as equipes gestora das escolas**

Nº	Finalidade
1.	Solicitar materiais e/ou espaços escolares para realização das atividades
2.	Apresentar subprojeto
3.	Resolver dificuldades/problemas surgidos na realização de atividades do subprojeto na escola

Em um subprojeto o contato foi realizado, inicialmente, a fim de solicitar que a escola tivesse um laboratório de ciências, para realização das atividades do mesmo.

*A (CA) e mais duas estagiárias, duas bolsistas no caso, foram até a escola, viram o espaço e ela reafirmou essa necessidade de ter o laboratório como um condicionante pra ter o (subprojeto) lá. FIS15*

Neste subprojeto, a coordenação, também, visitou a escola para apresentar o subprojeto.

*A (CA) colocou a par de todo o subprojeto, o que funcionava, o que não, nós não tivemos acesso ao papel né, ao subprojeto físico, mas ela informou tudo, informou os objetivos, como seria. [...] foi bem informado tudo isso aí. FIS15*

Em outra escola, uma visita da coordenação, também ocorreu para apresentação do subprojeto, devido à solicitação do bolsista supervisor.

*[...] a (CA) chegou a vim na escola também, até pra conversar com a supervisão né, pro pessoal ficar ciente né, porque se não ficava uma coisa muito solta, até eu sugeri uma conversa na escola né, pra não ficar muito solto. FIS11*

Ainda, sobre a apresentação do subprojeto, em uma escola, o bolsista supervisor, que, também, era membro da equipe gestora, foi o responsável por apresentar o subprojeto aos outros professores da escola.

*[...] eu coloquei pros professores também, até no início houve um pouquinho de resistência, porque, porque na verdade o que acontece o PIBID desacomoda os alunos, porque eles estão acostumados àquela coisa de ficar dentro da sala de aula. FIS01*

Com relação às visitas ocasionadas pela existência de dificuldades na realização de atividades do subprojeto, em uma escola foi relatado que estas

geraram situações, um tanto quanto, polêmicas, que causaram reclamações e dúvidas na comunidade escolar. Nessa escola, a coordenação desse subprojeto se destacou, em relação às dos demais subprojetos presentes na escola, embora não tenha sido o único a manter contato com membros da equipe gestora.

*[...] a gente mantinha contato por e-mail, por telefone, a que mais foi, foi a (CA), em função dessas polêmicas. [...] qualquer coisinha a (CA) tava lá dentro sabe, queria ver o que tinha acontecido, porque tinha acontecido né. **FIS15***

O que se percebe desses contatos, é que, em geral, foram realizados devido às necessidades do subprojeto, seja para obtenção de espaço adequado para realização das atividades, seja para que todos estivessem cientes do que iria acontecer ou para solucionar problemas que surgiam ao longo da realização das atividades. Nas entrevistas que realizamos, não tivemos nenhum depoimento que indicasse que o contato tenha de realizado, por exemplo, com o intuito de consultar a escola sobre a melhor forma de realizar as ações ou sobre que outras ações poderiam ser realizadas nelas.

Como se pode perceber, da análise dos itens sobre a organização dos subprojetos, na maioria dos subprojetos, as escolas não tiveram nenhum envolvimento nas decisões a respeito dos rumos dos subprojetos, simplesmente, receberam um produto pronto, onde, somente os detalhes superficiais eram passíveis de ajuste, conforme o desenvolvimento das atividades.

\* \* \*

A respeito do desenvolvimento dos subprojetos, em geral, foram atividades realizadas no contraturno dos alunos, ou passaram a ser realizadas dessa forma, devido à necessidade de utilização de espaços escolares muito solicitados, por outros professores da escola. Os alunos da escola envolvidos nas atividades eram, em geral, alunos das turmas dos professores bolsistas supervisores ou alunos do ano em que este atuava, por exemplo, atividades realizadas, somente, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Outro detalhe que caracteriza o desenvolvimento das atividades é o fato de que são os bolsistas de iniciação à docência que às realizavam, em geral, contando com o auxílio dos bolsistas supervisores. Além disso, existe uma separação entre as atividades na universidade (atividades realizadas com o coordenador de área) e atividades na escola (atividades realizadas com o bolsista supervisor).

De forma a detalhar melhor essas características do desenvolvimento dos subprojetos, utilizamos os itens apresentados a seguir.

#### **Quadro 38 - Itens referentes ao desenvolvimento dos subprojetos**

<b>Nº</b>	<b>Item</b>
1.	Atividades na Universidade
2.	Atividades na Escola (EPEB)
3.	Inserção dos bolsistas de iniciação à docência em atividades específicas da escola
4.	Acompanhamento e avaliação das atividades de iniciação à docência
5.	Papel atribuído por bolsistas supervisores para sua função no subprojeto

Como já mencionamos, existe uma separação entre atividades realizadas na Universidade e na Escola. Essa separação, esta melhor especificada, nos quadros 39 e 40, que apresentam as descrições da natureza dessas atividades.

**Quadro 39 – Natureza das atividades realizadas na Universidade**

Natureza das atividades	Descrição
Estudos para aprofundamento teórico-conceitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudos com foco na disciplina da matéria escolar de referência ou em metodologia de ensino correspondente a disciplina da matéria escolar de referência.</li> </ul>
Iniciação Científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboração de trabalhos acadêmicos e/ou relatos de experiência para submissão em Eventos Acadêmicos Científicos e/ou Periódicos Acadêmicos Científicos de Pesquisa ou Extensão</li> </ul>
Preparação de materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboração dos planejamentos didático-pedagógicos a serem utilizados nas atividades realizadas nas escolas;</li> <li>•Separação de materiais para atividades: materiais escolares, jogos, reagentes, etc;</li> <li>•Teste de técnicas experimentais.</li> </ul>
Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Planejamento e avaliação de ações gerais do subprojeto</li> </ul>

**Quadro 40 – Natureza das atividades realizadas nas Escolas**

Natureza das atividades	Descrição
Formação continuada de professores em serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realização de encontros com professores da escola para discussão de temas sobre educação</li> </ul>
Regência de Classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realização de aulas frente a alunos</li> </ul>
Elaboração de planejamentos didático-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seleção de assuntos ou conteúdos a serem abordados numa dada atividade;</li> <li>•Seleção simulações, situações problemas, experimentos, textos, etc., adequados para trabalhar os assuntos selecionados;</li> <li>•Preparação dos planejamentos;</li> </ul>
Organização de espaço escolar específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Arrumação do laboratório de ciências, da sala de artes, laboratório de informática para atividades do subprojeto.</li> </ul>
Organização e participação em eventos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organização e participação em viagens de estudo, mostra pedagógica, ciclos de cinema, intervenções artísticas, mostra de ciências, etc.</li> </ul>

As **atividades realizadas na Universidade** aconteciam em reuniões que podiam ter a presença:

- ❖ de todos os membros da equipe do subprojeto
- ❖ apenas do Coordenador do subprojeto e dos bolsistas supervisores
- ❖ apenas do Coordenador do subprojeto e dos bolsistas de iniciação à docência

Além disso, alguns subprojetos contavam com a participação de colaboradores, que incluíam outros professores da universidade e/ou alunos de pós-graduação.

Todos os subprojetos realizaram atividades organizativas, em reuniões com periodicidades diferentes. Os estudos para aprofundamento teórico-conceitual, em geral, aconteciam em momentos separados das reuniões organizativas, ou as atividades organizativas ocupavam um espaço menor, essas reuniões de estudo contavam com a presença de todos os integrantes do subprojeto. Em um subprojeto, os estudos foram realizados pelos professores supervisores, em conjunto, com o coordenador de área.

Um aspecto que chama atenção, dada à natureza desta política educacional, é o papel atribuído às ações de iniciação científica, pelos documentos analisados e pelas falas dos coordenadores de áreas.

Na análise dos subprojetos, percebemos uma grande valorização das atividades de iniciação científica em cinco subprojetos, os quais utilizam referenciais de pesquisa-ação para fundamentar suas propostas. Esta valorização, também, é percebida, nas falas dos coordenadores de áreas nos eventos observados, nelas temos a apresentação do número de trabalhos já apresentados em eventos, e dos possíveis artigos científicos a serem publicados. As falas a seguir representam essa valorização.

*[...] Eu digo sempre, tem o antes e o depois do PIBID [...] Agora, o nosso aluno de licenciatura, ele tem um espaço para desenvolver pesquisa na área de ensino. [...] o PIBID proporcionou esse espaço, para os nossos acadêmicos do curso. [...] tanto é que os nossos alunos apresentaram 21 trabalhos em eventos da área de ensino. **3SPU (CA)***

*O PIBID permitiu que a gente ensaiasse, desse os primeiros passos no que é uma pesquisa em ensino de (área disciplinar de referência do subprojeto), a partir dos problemas da escola.*  
**3SPU (CA)**

Essas falas partem do ponto de vista de que existe uma mudança no foco das atividades de iniciação à pesquisa, saindo da área disciplinar, para à área de ensino.

A esse respeito, à ideia que fica, é que, antes do PIBID, não se tinha iniciação científica nas 'áreas de ensino de', o que é estranho, principalmente, se nós considerarmos, por exemplo, a área de pesquisa em Ensino de Ciências, que abrangem boa parte das áreas foco do primeiro edital do PIBID. Esta área de pesquisa possui, atualmente, programas de pós-graduação específicos, uma sociedade de pesquisadores, estabelecida a mais de uma década, em que são promovidos eventos periódicos, a cada dois anos, nos quais se têm, atualmente, em média, mais de mil inscritos. Devido a estas características, esta área, certamente, têm associados com trabalhos, elaborados durante a iniciação científica de seus acadêmicos, envolvendo vários problemas de pesquisa da área, inclusive, problemas que se referem à ações nas escolas. Também, rapidamente, pode-se verificar que existem inúmeros trabalhos nas áreas pesquisa em ensino, elaborados na iniciação científica, cujos autores eram originários dos Cursos de Licenciatura da UFSM. Logo, só podemos concluir que, a iniciação científica 'em ensino de', não depende da existência ou não do PIBID, mas a atuação desses coordenadores, nestas pesquisas, é que parece ser algo novo.

Enfim, é uma questão muito delicada, mas que precisa começar a ser encarada como um problema sério, pois, caso contrário, corre-se o risco de o PIBID tornar-se, entre os seus participantes, mais uma fonte de bolsas para a iniciação científica, só que, unicamente, tributada aos Cursos de Licenciatura.

As **atividades realizadas nas escolas** aconteceram de formas diversas, e além dos membros das equipes dos subprojetos, contaram com a participação de professores da disciplina da matéria escolar de referência do subprojeto, no caso das ações de formação continuada de professores; com a presença da comunidade escolar, em geral, no caso dos eventos escolares e dos alunos da escola, na maior

parte das atividades desenvolvidas nas escolas. No quadro 41 (p.208) apresentamos os tipos de atividades realizadas pelos subprojetos nas escolas.

Especificamente, para as atividades realizadas com os alunos das escolas, apresentamos detalhes de sua realização no quadro 42 (209).

**Quadro 41 – Tipos de Atividades realizadas pelos subprojetos nas EPEB**

Tipos de Atividades	Áreas									
	01/07	02/07	03/07	04/07	05/07	01/09	02/09	03/09	04/09	05/09
Oficinas/Ateliês temáticas	X	X	X	-----	-----	-----	-----	-----	X	X
Implementação de planejamentos didáticos em sala de aula	-----	-----	-----	X	-----	X	X	X	-----	-----
Palestra temática	X	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Atendimento individual a alunos com dificuldades de aprendizagem	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	X
Encontros de Formação Continuada	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	X
Elaboração de material didático	X	X	X	X	X	X	-----	X	-----	-----
Organização mostra científica, intervenções artísticas, atividades esportivas entre turnos, peças de teatro ou ciclos de cinema	-----	-----	-----	X	-----	X	X	X	X	-----
Aplicação de instrumentos de pesquisa na escola	-----	-----	-----	-----	X	-----	-----	-----	-----	-----
Organização de laboratórios/salas de ciência e artes	-----	X	-----	-----	X	X	-----	-----	-----	-----
Organização de viagens de estudo	-----	-----	-----	X	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Quadro 42 – Características das atividades realizadas pelos subprojetos com alunos nas EPEB**

Área	Etapas da Educação Básica atendidas			Periodicidade	Turno de realização em relação às atividades dos alunos			Público-alvo	Formas de Adesão
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Contra-turno	Entre turno	No turno		
	Anos Iniciais	Anos Finais							
01/07	----	----	X	• Quinzenal	X	----	----	• Alunos das turmas do professor supervisor	• Voluntária
02/07	----	----	X	• Não definida	X	----	----	• Alunos de determinado(s) ano(s) das etapas da Educação Básica	• Voluntária
03/07	----	X	X	• Semanal	X	----	----	• Alunos de determinado(s) ano(s) das etapas da Educação Básica	• Voluntária
04/07	----	X	----	• Semanal	----	----	X	• Alunos das turmas do professor supervisor	• Compulsória
05/07	----	----	X	• ----- -	----	----	----	• -----	• -----
01/09	NIS	NIS	NIS	• NIS	----	----	X	• Alunos das turmas do professor supervisor	NIS
02/09	----	X*	X*	• Diária	----	X	----	• Alunos atendidos em outra política educacional	• Condicionada a participação na política educacional
03/09	----	----	X	• Semanal	----	X	X	• Alunos das turmas do professor supervisor	• Compulsória
04/09	NIS	NIS	NIS	• NIS	NIS	NIS	NIS	NIS	NIS
05/09	X	----	----	• Semanal	X	----	X	• Alunos de determinado(s) ano(s) das etapas da Educação Básica	• Compulsória

\* As atividades nesse subprojeto na escola em que realizamos entrevistas estavam vinculadas à política educacional Mais Educação e trabalhavam com alunos de toda escola.

Legenda: NIS - Não temos informações suficientes

A atividade do tipo palestra foi relatada em uma escola. Esta palestra foi a única realizada por este subprojeto, tendo como público-alvo alunos do ensino médio e, como assunto, aplicações na sociedade de um tópico específico da área disciplinar de referência do subprojeto.

Os encontros de formação foram realizados por um subprojeto, em três escolas. Estes encontros eram realizados pelo coordenador ou por um colaborador do subprojeto. De forma simultânea a estes encontros, ocorriam as atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência, com os alunos, dos anos iniciais, do ensino fundamental, da escola. A dinâmica de trabalho, neste subprojeto, ocorria da seguinte forma: nas duas primeiras horas do turno (o mesmo dos alunos), os bolsistas de iniciação à docência realizavam atividades (chamadas de ateliês), com todas as turmas dos anos iniciais das escolas. Enquanto isso, os professores dessas turmas e o bolsista supervisor (que em nenhuma escola era regente de classe), estavam participavam dos encontros de formação. Após o término dessas duas atividades (nas duas últimas horas do turno) os professores voltavam para as suas classes e os bolsistas de iniciação à docência e o supervisor realizavam uma reunião. A fala a seguir, indica como eram os ateliês

*[...] não era reforço, era uma maneira de ensinar os alunos, sem a palavra reforço. [...] elas traziam joguinhos e coisas que elas vinham fazendo. FIS18*

Nos subprojetos em que foram realizadas oficinas, temos algumas diferenças, conforme indicado nas falas a seguir:

*Foram realizadas oficinas no turno da tarde, com público alvo os alunos do turno da manhã, mas minhas turmas. E para turmas de outra professora que dá aula de noite. FIS09*

*[...] trabalhávamos no turno inverso, convidava os alunos que quisessem. [...] uma vez por semana nós nos entravamos, num turno pra planejar, noutro pra aplicar. [...] nós juntas, elas e eu participava, ajudava. [...] teve algumas (atividades) que eram jogos, algumas mais lúdicas que a gente trabalhou. FIS12*

*[...] nós trabalhávamos no turno inverso no contraturno né, a gente planejava e chamava os alunos. Chamava os alunos de forma voluntária [...] No primeiro ano, com todas as turmas [...] primeiro, segundo e terceiro ano, era um PIBID pra todos. [...] depois nós priorizamos os segundos e os terceiros. **FIS13***

Embora diferentes, de forma geral, estas oficinas introduziram recursos didáticos que, tradicionalmente, não são utilizados nas aulas das disciplinas escolares de referência desses subprojetos, seja pelo desenvolvimento recente dos mesmos, seja pela dificuldade logística de utilização nas escolas.

Um primeiro subprojeto realizou oficinas, organizadas a partir de temas diversos, os quais eram tratados mediante a utilização de atividades experimentais. Estas oficinas demandaram a organização dos laboratórios de ciências, que, para a maioria das escolas (03/04), significou a recuperação/revitalização desses espaços.

*Eles organizaram o laboratório de química, fizeram levantamento do que estava faltando de vidraria e outros materiais e a escola precisou comprar algumas poucas coisas. O resto do que foi levantado que a escola não pode comprar foi juntado aos pedidos de outras escolas e comprado com verbas do PIBID. **FIS09***

O segundo subprojeto a utilizar oficinas, às realizou nos laboratórios de informática das escolas. Nestas, foram utilizadas simulações e softwares para realização de operações matemáticas, em atividades com tema estabelecido com base nas aulas do professor supervisor.

*É um trabalho na informática, na sala de computadores. E daí, é ali que faz todo o trabalho. [...] com os alunos daqui. [...] é uma vez por semana. [...] É. Em duas turmas, as dos primeiros anos, nós temos duas turmas dos primeiros anos. **FIS02***

Neste subprojeto, não foi necessário a organização ou reorganização dos laboratórios de informática, mas a equipe do subprojeto teve que se adequar as características desses espaços e as exigências de que nada fosse modificados neles, conforme descrito no relato a seguir.

*As escolas tem sim laboratório de informática tá, tem os sistemas operacionais instalados nos computadores tá, mas, muitas vezes, não tinham os programas que a gente precisava. Então era uma dificuldade chegava lá tinha que ir antes ver instalar o programa, muitas escolas não queriam que a gente instalasse os programas, porque mexia na configuração dos computadores, então isso é uma coisa que a gente aprendeu, e não pode mexer mesmo, porque é a instituição e a gente tem que respeitar essa instituição. [...] No segundo ano, a gente conseguiu fazer um CD tá, em que os computadores ao invés de 'butar' pelo HD, pelo disco rígido, 'butavam' pelo CD. [...] Dessa maneira a configuração do computador não eram mexidas, atendendo aquela exigência não mexam nas configurações do computador. **3SPU (CA)***

Um terceiro tipo de oficina envolveu a elaboração de situações problemas, mediante atividades baseadas em recursos diversos, por exemplo, jogos, textos, busca de informações na internet, etc. Nestas oficinas, a ideia era organizar o trabalho a partir de uma situação problema. Em uma escola, existe a declaração de que tais situações foram elaboradas pelos alunos das escolas.

Um último tipo de oficinas envolveu o trabalho com temas ligados à questões da comunidade local, isto é, das localidades em que se situavam as escolas.

Em um subprojeto, as atividades realizadas envolviam a implementação de planejamentos didáticos, organizados por temas e baseados em recursos didáticos diversos, nas aulas do bolsista supervisor.

Três subprojetos realizaram ações mais abrangentes na escola, estas implicavam, apenas, a introdução de um, ou mais recursos didáticos nas aulas, ou no trabalho com os alunos, mas buscavam reestruturar a forma como a disciplina escolar estava constituída. Ou seja, envolveram repensar a estrutura curricular dessas disciplinas escolares. Contudo, esse repensar não consistia em inserir ou retirar tópicos conceituais do currículo, mas as atividades tinham o propósito de por em ação um olhar da disciplina, voltado a contribuições dela, para a formação humana dos alunos.

Especificamente, no que se referem às principais atividades realizadas com os alunos, estas foram às oficinas/ateliês, implementação de materiais didáticos e realização de mostras de artes, cinema, ciência. Esta última atividade, aparece indicada na fala a seguir:

*Participação em feira de ciências, na mostra pedagógica. Em sala de aula os bolsistas são vistos sempre com data-show, com retroprojetor. Também observei algumas atividades fora da sala de aula, no entorno da escola, mas não sei detalhes. **FIS06.***

Em muitas destas atividades, a realização se deu no contraturno, uma opção que acarretou, para alguns subprojetos, uma baixa participação dos alunos, conforme descrito no relato a seguir.

*No turno inverso nos tínhamos uma dificuldade de conseguir um número significativo de alunos. Porque a gente teria que divulgar e né, tal, é bem diferente de fazer dentro do turno, [...] no período de aula. Porque tem muitos alunos que não podem vir, que faz isso faz aquilo, faz curso, tem problema de transporte, não vão pagar duas passagens, então tem uma série de fatores né que interferem. **FIS11***

Um fato que havia sido constatado já no primeiro evento que observamos, tendo sido indicado como um dos pontos negativos das atividades nas escolas.

*Baixa participação dos alunos nas atividades do PIBID, realizadas nas escolas no contraturno. **2SPU (BID)***

Como indicado por FIS11, o contraturno exige uma disponibilidade extra dos alunos, principalmente, para aqueles que têm outras atividades, no horário, ou precisam de um meio de transporte para chegar à escola.

As atividades no turno, por outro lado, apresentam uma participação maior e ativa, conforme apresentado no relato abaixo.

*[...] um ponto positivo é a ampla participação das turmas [...] (e) a participação ativa dos alunos da escola nas atividades propostas pelo subprojeto, o que se explica pelo fato de que a maioria das atividades foi realizada em sala de aula. **3SUP (CA)***

Se por um lado, temos uma baixa participação no contraturno ou entre turnos, por outro, essa participação é voluntária. Logo, existe a vontade do aluno em tomar parte da atividade. Já as atividades realizadas no mesmo turno, tem maior participação, em termos de número de alunos presentes, mas o aluno não pode escolher participar ou não delas.

Com relação aos **responsáveis pela execução das atividades com os alunos**, em sete subprojetos (07/10), os bolsistas de iniciação à docência eram os responsáveis. Destes, em dois (02/07), a realização das atividades não contava com a presença dos bolsistas supervisores.

Em um subprojeto (01/10), o bolsista supervisor e o bolsista de iniciação à docência realizavam as atividades de forma conjunta. Para os dois subprojetos restantes temos as seguintes situações: para o subprojeto 05/07 não ocorreram atividades com alunos na escola; para o subprojeto 04/09 não obtivemos informações a respeito dos responsáveis pela execução das atividades.

Apesar da maior parte das ações dos subprojetos nas escolas estarem relacionadas às atividades de ensino, o trabalho docente não se restringe a esta atividade, embora ela seja seu aspecto central. Assim, existem outras atividades, específicas das instituições escolares, que podem ser incluídas entre as atividades que compõe o trabalho docente.

Nesse sentido, para caracterizar o desenvolvimento dos subprojetos selecionamos como item de análise a **inserção dos bolsistas de iniciação à docência em atividades específicas da escola**, tais como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, etc.

Com relação a este item constatamos que em nenhuma escola, e em nenhum subprojeto, foram citadas participações dos bolsistas em atividades que não fossem festividades da escola, ou atividades relacionadas aos próprios subprojetos. A fala a seguir, representa essa situação.

*Os bolsistas de iniciação à docência não participam de outras atividades da escola (que compõe o trabalho escolar). As atividades da escola são festividades em que são convidados.*  
**FIS09**

Ao questionarmos um membro da equipe gestora sobre esse fato, isto é, se ele sentia necessidade de que ocorresse uma maior interação dos bolsistas de iniciação à docência, com as atividades da escola, a posição dela segue a lógica 'em time que se está ganhando não se deve mexer'.

*[...] é só a parte deles não tem essa, essa integração e, sinceramente, eu acho que não tem essa necessidade, tá funcionando, tá bom assim, porque tá dando certo.* **FIS02**

O PIBID pressupõe que IES e EEB compartilhem o acompanhamento das atividades realizadas, uma vez que se constitui em uma política educacional que objetiva promover a interação entre essas duas instituições, além de contribuir para a constituição de uma identidade de co-formadores de futuros professores, nos professores dessas escolas. Esse acompanhamento compartilhado implica, também, a avaliação dessas atividades. Como se espera que esse processo aconteça de forma conjunta, entre IES e EEB, se pressupõe que coordenador de área, professor supervisor e escola tenham participação igual nele. Assim, buscamos, inicialmente, verificar se existiu algum trabalho conjunto nesse sentido e, em seguida, como ocorreu o acompanhamento, por parte de cada um desses componentes citados anteriormente.

Desse levantamento, percebe-se que, da mesma forma que o percebido entre atividades na escola e atividades na universidade, existe uma separação, também, entre os momentos de acompanhamento e avaliação. Na universidade, o responsável é o coordenador de área, e na escola é o bolsista supervisor. Essa configuração se mantém, até que surja um problema, aí temos interferência da equipe gestora e do coordenador de área na escola. Contudo, na universidade, o território, unicamente, é do coordenador de área.

Esta lógica, não é exclusiva do PIBID, pois ela a encontramos, também, no trabalho com os estágios curriculares nas escolas, em que se observa a mesma

postura. As diferenças notadas se referem ao posicionamento do orientador do estágio, frente a problemas ocorridos nos estágios, que, muitas vezes, não chegam a ir às escolas.

Talvez, por isso, para os gestores das escolas, o bolsista supervisor seja a pessoa mais indicada para acompanhar e avaliar o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência, os motivos citados são os seguintes: é o professor da disciplina; está recebendo a bolsa para isso; está em contato com o coordenador.

A escola, como vimos, é comunicada das ações dos subprojetos, principalmente, quando envolve a utilização de espaços escolares, e não apresenta uma participação efetiva nelas, o que se repete no acompanhamento e na avaliação. As falas a seguir, apresentam a forma como as equipes gestoras viam esse processo de acompanhamento e avaliação

*Não, isso (acompanhar a atividades) eu não faço. [...] é tudo com ela (BS). [...] o bolsista supervisor está sempre acompanhando. [...] ela tá sempre em contato com eles, faz reunião com eles, fala com eles, daí é direto com eles. [...] ela faz o intercâmbio, ela está lá (universidade) e está aqui (escola), [...] e os alunos vem e fazem o trabalho de acordo com o que ela orienta. FIS02*

*O acompanhamento é mediante informações do bolsista supervisor. Até porque estava tudo em andamento aí comunicava quando tinha atividades que envolviam outros espaços da escola. O acompanhamento acontecia mais pelas atividades que era convidado a assistir, essas eram, em geral, atividades extraclases. FIS06.*

*[...] sempre era discutido com a supervisão, a supervisão sabia o que tava acontecendo. [...] quem orientava eles e quem fazia o controle deles eram os bolsistas supervisores. [...] o que eu fazia na supervisão, eu informava a direção em todas as reuniões da equipe diretiva que é semanal, e dava aquele suporte. Quando eles não tinham o acesso pelo PIBID eles recorriam a mim e, também, agendava os espaços em termos de estrutura. FIS15*

*[...] como nós tínhamos o professor da escola junto, a gente não acompanhava. FIS17*

*Era a (BS), ela que via com as gurias o que tinha que fazer, se as gurias tavam fazendo direitinho. FIS18*

Com relação ao acompanhamento e avaliação das atividades de iniciação a docência, pelos bolsistas supervisores, em geral, esse acompanhamento era realizado no momento do desenvolvimento, propriamente dito, das atividades, pois a maioria dos bolsistas supervisores estava nestas atividades e, após elas, realizavam momentos de avaliação, em que eram repensadas as próximas. Era, logo, um trabalho dinâmico, em que não eram utilizados mecanismos produzidos, especificamente para esse fim.

Sobre mecanismos de acompanhamento e avaliação, o principal mecanismo parece ser os relatos orais feitos em reuniões dos subprojetos. Do ponto de vista formal, todos os subprojetos tiveram que elaborar relatórios técnicos, ao final de cada ano de realização do subprojeto. Contudo, não foram mencionados relatórios individuais, e nem a entrega destes nas escolas.

O último item caracterizador do desenvolvimento é o **papel atribuído por bolsistas supervisores para sua função no subprojeto**. Neste item, cinco (5/11) bolsistas supervisores entrevistados se posicionaram como colegas dos alunos, os quais eram os responsáveis pelas atividades realizadas.

*[...] nós tínhamos uma relação de colegas, não era como se eu fosse ou fizesse mais que elas, nós éramos como se fossem colegas trabalhando junto. FIS12*

*Eu tinha colegas pra discutir as atividades. FIS16*

*Eu vejo assim ó, esse termo supervisão ele é apenas, digamos assim formal, eu não me vejo como supervisora [...] eu me vejo como alguém que tá trabalhando junto, [...] alguém que é responsável por algo, eu me sinto responsável pelo andamento das atividades, esse é um termo formal. [...] Supervisão assim é quando você tem que ficar quase que olhando fiscalizando, supervisionando ali, cuidando né. Então assim, eu não se isso já vem arraigado como eu tenho 32 anos de serviço [...], eu acho que de repente ainda vem esse conceitos lá de priskas eras acho que são assim, [...] que a gente traz dentro da gente que às vezes demora um tempo para mudar. FIS03*

Os demais bolsistas supervisores se posicionaram como orientadores das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola, em geral, em suas falas se referem a eles como *seus* (os meus bolsistas isso..., os meus bolsistas aquilo...), também questionaram o fato de serem chamados de 'bolsistas', pois para eles bolsistas eram o licenciandos, e não eles. A fala que apresentamos a seguir representa essa ideia de orientador das ações dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

*[...] eu sentava e corrigia o que elas faziam, depois elas falavam com a (CA), então tinha duas correções. [...] quem ministrava as aulas eram elas, eu não interferia, só lá no final eu dizia: olha se você fizesse assim, só isso, ou mais né. Normalmente, tinha que pedir pra uma delas falar menos.*

**FIS13**

Um aspecto interessante é que somente um bolsista assume na fala um nível, dentro do subprojeto, igual ao do coordenador de área, entre os demais bolsistas supervisores o tratamento é de aluno para professor, eles, em geral, se referem ao coordenador de área, como 'o professor'. Em uma das entrevistas, questionei o bolsista supervisor sobre o tipo de relação que tinha com o coordenador, como a resposta foi vaga, refiz meu questionamento e lhe perguntei como ela via o coordenador de área, se era, por exemplo, como chefe e, imediatamente, ela respondeu que sim.

*[...] Sim, com o coordenador era diferente. [...] até por causa da postura dele. FIS12*

Mesmo entre aqueles que se posicionaram como orientadores dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, eles viam o coordenador dessa forma.

Em síntese, as características apontadas para a organização e o desenvolvimento das atividades, demonstram que, em geral, as ações dos subprojetos estão voltadas à formação inicial de professores, isto é, a realização de forma antecipada de atividades de ensino na escola. Assim, a escola é vista como local de realização dessas atividades e, não de formação em si, pois os bolsistas se

envolveram com as atividades do PIBID na escola e não com as atividades da escola.

Com relação às atividades realizadas, nessas, prevalecem a utilização de metodologias de ensino ou recursos didáticos em oficinas. Embora exista a consulta sobre as deficiências dos alunos nas disciplinas, as oficinas estavam desarticuladas do trabalho nas turmas dos alunos atendidos. Ou seja, no período de aula, o aluno, em geral, continuava tendo suas aulas da mesma forma, sem modificações.

O que se percebe, também, é que não temos interação das instituições, isto é, onde aconteçam ações articuladas, o que temos, no geral, é um fluxo maior de licenciandos nas escolas, realizando atividades fora do turno de aula dos alunos e uma abertura das universidades a estes bolsistas supervisores.

## **6.2. Orientações PIBID/CAPES e a organização e o desenvolvimento dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.**

### *Respondendo a segunda questão de pesquisa*

Como os subprojetos, desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, realizaram suas ações, tendo em vistas as proposições da política PIBID/CAPES?

Para responder a esta questão, utilizamos como fontes de informação os sujeitos e os espaços de pesquisa. No quadro 43, apresentamos o detalhamento das questões/itens utilizados dos instrumentos de pesquisa para elaboração de uma resposta a esta questão de pesquisa.

**Quadro 43 - Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 02**

N	Fonte de Informação	Instrumentos de Pesquisa	Itens/Questão(ões) do roteiro
01	Sujeitos / Membros das equipes gestoras de EPEB	Entrevista	<p>13. Como vocês ficaram sabendo do PIBID na escola? Que informações vocês tinham sobre o PIBID antes de um dos seus professores se tornar Bolsista Supervisor?</p> <p>14. Quem decidiu sobre o envolvimento da escola no PIBID? Em que momento isso aconteceu? Que subprojetos/áreas PIBID tem atuação na escola?</p> <p>16. Como aconteceu o processo pelo qual um dos seus professores se tornou Bolsista Supervisor? Que procedimentos foram solicitados e/ou realizados pela escola para o desenvolvimento de atividades do PIBID? Que etapas constituíram o processo de seleção e que critérios foram utilizados para a realização do mesmo?</p> <p>17. Que informações a escola recebeu sobre o PIBID após um de seus professores se tornar bolsista supervisor do PIBID? Quem forneceu essa orientação? Que informações recebeu sobre o PIBID? Que informações recebeu sobre o PIBID/UFMS e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor?</p> <p>18. Como essas informações auxiliaram a organização do trabalho da escola em relação ao PIBID?</p> <p>19. Que outras informações você sentiu necessidade de saber ao longo do desenvolvimento das atividades do PIBID na escola?</p> <p>20. Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/UFMS? Quem realiza (ou realizou) essas atividades? Quem participa (ou participou) delas?</p> <p>21. Como essas atividades são (ou foram) planejadas? Quem participa (ou participou) desse planejamento? Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades? Existiram adaptações em função de negociações com a escola?</p> <p>22. Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola? Como se realiza esse acompanhamento? Com que frequência isto é feito?</p> <p>23. Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas Supervisores na escola? Como se realiza esse acompanhamento? Com que frequência isto é feito?</p>
02	Sujeitos / Bolsistas Supervisores	Entrevista	<p>16. Como ficou sabendo do PIBID? Que informações você tinha sobre o PIBID antes de se tornar Bolsista Supervisor?</p> <p>17. Como aconteceu o processo pelo qual você se tornou Bolsista Supervisor? Que etapas constituíram o processo de seleção e que critérios foram utilizados para a realização do mesmo?</p> <p>18. Como aconteceu sua orientação sobre procedimentos para atuar como Bolsista Supervisor? Quem forneceu essa orientação? Que informações recebeu sobre o PIBID/UFMS e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor?</p> <p>19. Como essas informações auxiliaram sua atuação como Bolsista Supervisor?</p> <p>20. Que outras informações você sentiu necessidade de saber no decorrer do desenvolvimento de suas atividades?</p> <p>21. Se você tivesse que traçar um perfil para definir um Bolsista Supervisor, que características deveriam compor esse perfil?</p> <p>22. Que atividades você realiza (ou realizou) como Bolsista Supervisor? Elenque essas atividades:</p> <p>23. Que atividades conjuntas com a coordenação da área você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/UFMS? Elenque essas atividades:</p> <p>24. Que atividades conjuntas com Bolsistas de Iniciação à Docência você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/UFMS? Elenque essas atividades:</p> <p>25. Em que local acontecem (ou aconteceram) essas atividades? Com que frequência?</p> <p>26. Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/UFMS? Quem realiza (ou realizou) essas atividades? Quem participa (ou participou) delas?</p> <p>27. Como essas atividades correspondem às atividades que normalmente realiza na escola? Como essas atividades são (ou foram) planejadas? Quem participa (ou participou) desse planejamento? Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades? Existiram adaptações em função de negociações com a escola?</p> <p>28. Como você acompanha (ou acompanhou) as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola? Como realiza (ou realizou) esse acompanhamento? Com que frequência isto é (ou foi) feito?</p> <p>29. Em que se baseia para realizar esse acompanhamento? Em orientações da coordenação de área? Em experiências anteriores em atividade semelhante?</p> <p>30. Como a escola acompanha (ou acompanhou) as atividades que são (ou foram) desenvolvidas no PIBID/UFMS? Com que frequência é (ou foi) feito esse acompanhamento? Quem é a pessoa responsável pelo mesmo?</p>
03	Espaços / Eventos PIBID/CAPES UFMS	Observação	<p>2. Atividades conjuntas dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009</p> <p>3. Atividades realizadas nos subprojetos</p> <p>4. Atividades conjuntas realizadas entre as equipes dos subprojetos</p> <p>5. Atividades conjuntas da coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009 com as coordenações dos subprojetos</p> <p>6. Atividades realizadas pela coordenação institucional dos projetos PIBID/CAPES UFMS 2007 e 2009</p> <p>7. Formas de organização e desenvolvimento do trabalho nos subprojetos</p> <p>8. Dificuldades encontradas para organização de projetos institucionais PIBID na UFMS</p>

Nesta questão de pesquisa, utilizamos como referência a análise da política PIBID/CAPES que apresentamos na seção 3.2. A partir dela, elencamos três elementos que julgamos centrais, em nosso entendimento, para a elaboração e o desenvolvimento dos projetos institucionais e, por conseguinte, dos subprojetos.

Assim, no quadro abaixo, apresentamos esses elementos, que se constituem em nossas categorias de análise, para esta questão de pesquisa.

**Quadro 44 – Categorias de análise utilizadas para responder a questão de pesquisa 02**

N	Item
1.	Realização de atividades de caráter inovador nas EPEB
2.	Ideia de Iniciação à Docência implícita ao desenvolvimento dos subprojetos
3.	Ideia de Interação Universidade/Escola desenvolvida nos subprojetos

A primeira categoria se refere à realização de **atividades inovadoras nas escolas** pelos subprojetos. A ideia de inovação tem sido amplamente promovida nas políticas governamentais atuais, temos, até mesmo, uma lei de incentivo a inovação<sup>70</sup>. Na mesma linha, o PIBID apresenta entre as características que, preferencialmente, devem ser consideradas nas ações dos projetos institucionais, realizados no âmbito dessa política, a utilização de atividades que tenham um caráter de inovação, especialmente, atividades que vinculem os processos de ensino/aprendizagem a utilização de TIC como recursos didáticos.

Como vimos, em um dos subprojetos analisados, o foco foi a utilização de simulações computacionais e softwares, como recursos didáticos. Contudo, nas falas dos sujeitos e nos eventos observados percebe-se que as atividades desse subprojeto não foram às únicas identificadas como inovações. Este fato se fundamenta na ideia de *inovação como inserção de algo novo, numa situação, num espaço, mesmo que não seja novidade para que a insere.*

*[...] pro professor pode ser repeteco, a prática, mas pra aquele aluno é novo pra mim sempre é inovador. FIS13*

<sup>70</sup> Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, busca contribuir para o delineamento de um cenário favorável ao desenvolvimento científico, tecnológico e ao incentivo à inovação no país.

Essa é uma lógica que aparece nas falas de todos os membros das equipes gestoras, das escolas que entrevistamos. Para eles, eram atividades inovadoras, porque naquela escola nunca tinham sido realizadas, e nem em alguma outra que tivessem trabalhado.

*[...] As atividades realizadas na escola são inovações, porque nunca vi nas outras escolas que trabalhei atividades como as realizadas pelo subprojeto de ciências do PIBID. FIS06*

Além disso, as atividades dos demais subprojetos, embora não envolvesse a utilização de ferramentas computacionais específicas, como as simulações, envolviam ferramentas mais gerais de trabalho, por exemplo, o software Power Point, o que para os gestores já representou um avanço para a escola, e, logo, uma inovação.

Assim, a utilização das tecnologias é um aspecto que se destaca nas escolas, principalmente, porque, como já testemunhado por um coordenador de área, as escolas tem laboratórios de informática, mas estes são subutilizados, isto é, o potencial de utilização deles, no trabalho dos professores, com os alunos é pouco explorado, como relatado nas falas a seguir.

*[...] é que assim, nós, alguns usam sabe, a informática, o laboratório de informática, só que nossos professores tem muitos que não dominam muito ainda o computador entende, tem muitos que não dominam, então eles não se acham seguros de levarem os alunos para sala de informática e não teria o que fazer com os alunos. Então é por isso que quando vem uns alunos assim como esses do PIBID que auxiliam o professor o trabalho fica muito mais fácil. Nosso problema todo é que o nosso laboratório de informática não tem ninguém que fique ali pra auxiliar os professores que não dominam, o estado não manda mais nenhum recurso humano pra, específico pra trabalhar com laboratório, então o laboratório geralmente tá fechado, com 34 computadores funcionando com internet e tudo mais. FIS 02*

*[...] a tecnologia não é muito utilizada na escola, principalmente devido ao tempo do professor. A gente tem professor da escola que atua em três escolas, então o tempo que ele está na escola, ele está frente a alunos, na sala de aula. Então, ele não tem tempo, para preparar uma aula, para levar no laboratório, não temos professor na informática também, então a sala de informática está fechada. Então os alunos bolsistas eles contribuem para que a gente consiga usar estes espaços que estavam ociosos. **3SPU (BS)***

Essa ideia de inovação, como introdução de algo novo, está presente nos dicionários que utilizamos, bem como, no conhecimento do senso comum. Contudo, ao voltarmos nosso olhar para a literatura sobre inovação educacional, perceberemos que o conceito de inovação é mais complexo, do que simplesmente a inserção de novidades, em uma dada situação. Além disso, possui várias conceituações na literatura educacional, tais como:

*[...] inovação pode ser entendida como o processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema. (GOLDBERG; FRANCO, 1977, apud GOLDBERG, 1995, p.198).*

*[...] inovação é um conjunto de intervenções, definições e processos, com um certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. (CARBONELL, 2002, p.19).*

*Inovação é um aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco susceptível de produzir-se com frequência. [...] é a seleção, organização e utilização de recursos humanos e materiais, segundo métodos interditos que permitem alcançar um nível mais alto de realização dos objetivos fixados. (HUBERMAN, 1973, p. 15-16)*

*[...] inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. (FERRETTI,1995, p.62)*

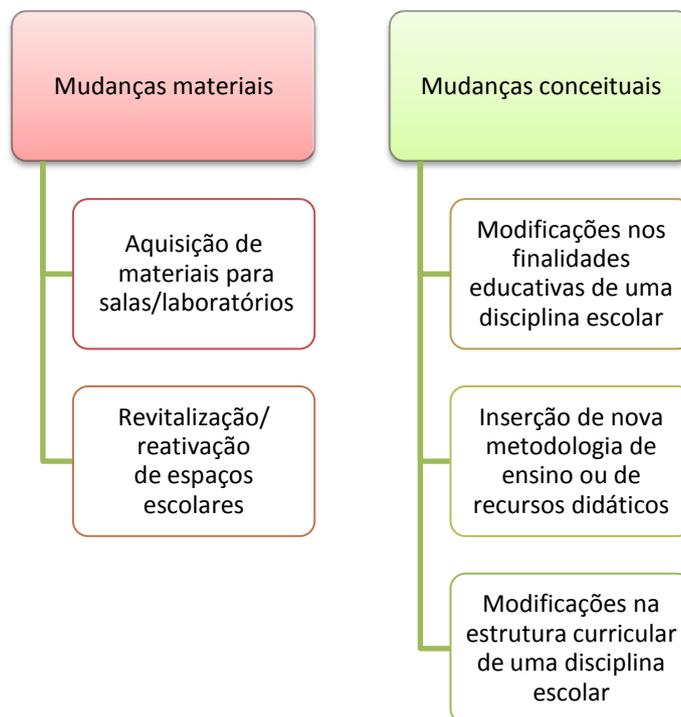
Estas definições têm em comum os seguintes aspectos:

- o termo inovação está diretamente ligado à ideia de mudança;
- o termo inovação implica planejamento, intencionalidade e um tempo longo de duração;
- inovação e mudança estão associadas à ideia de melhoria, porém, uma mudança pode não implicar em melhoria e uma inovação, necessariamente, implica melhoria, o que demanda um determinado tempo para avaliação e, por conseguinte, para sua consolidação.

Nesse sentido, *quando uma mudança é avaliada como melhoria, de algo que se consolidou, podemos caracterizá-la como uma inovação*. Desta forma, uma mudança pode ter uma intencionalidade de melhoria, que pode vir a não se efetivar. Caso isso ocorra, ela não se constituirá em uma inovação. Logo, nem toda mudança será uma inovação.

Com base nessas ideias, e no fato de que o PIBID é uma política recente e, portanto, atribuir melhorias disso, ou daquilo, unicamente, a esta política é extremamente prematuro. Por isso, nos parece que a melhor forma de analisar se essas atividades são potencialmente inovadoras, é mediante a qualificação das mudanças ocasionadas por elas nas escolas.

Nesta perspectiva, com base na tipologia de mudança, proposta por Huberman (1973, p. 20-21), cujo critério é a natureza das mudanças realizadas, organizamos as mudanças observadas nas EPEB, devido às atividades dos subprojetos, conforme figura a seguir.



**Figura 17 – Natureza das mudanças**

As mudanças do tipo materiais são mais superficiais e não requerem modificações comportamentais dos indivíduos, nelas envolvidos. As mudanças conceituais requerem modificações nas ações dos indivíduos, o que pode acontecer em vários níveis.

Assim, de acordo com esta tipologia podemos perceber que nos subprojetos temos mudanças das duas naturezas. Em três subprojetos temos mudanças materiais e em oito mudanças conceituais.

Além disso, ao analisarmos a figura 15, podemos perceber que entre as mudanças conceituais existem magnitudes diferentes de mudança, pois é mais fácil inserir uma metodologia de ensino nova, do que repensar o currículo, por exemplo, uma vez que, na primeira, estão envolvidas menos pessoas, menos modificações de comportamentos individuais, ou seja, a complexidade das modificações é menor. Essas mudanças, em geral, são mais frequentes, pois

[...] é melhor admitir 'coisas' ou 'informações' do que mudanças nas práticas, nas atitudes ou nos valores. (HUBERMAN, 1973, p.21)

Em síntese, os subprojetos realizaram mudanças. E, algumas dessas mudanças, são potencialmente inovadoras, pois podem vir a produzir melhorias. A natureza da mudança, nesse caso, é fundamental. Assim, uma mudança material, por si só, não irá produzir melhorias na qualidade das atividades dos professores. Um exemplo disto, é a implantação de laboratórios de informática nas escolas, que como vimos, não são utilizados. Eles estão lá, com todos os programas e com conexão a internet, mas os professores não conseguem incorporá-lo nas suas práticas pedagógicas.

Uma segunda categoria de análise é a ***ideia de Iniciação à Docência implícita ao desenvolvimento dos subprojetos.***

Sobre este assunto, os documentos legais do PIBID/CAPES, para os subprojetos de 2007, tem por base a ideia de iniciação à docência voltada para as atividades de ensino, o referido documento utiliza, ainda, a denominação estágio de iniciação à docência, o que só confundiu o que se espera das atividades do PIBID, na época. Nas orientações que abrangem os projetos de 2009, temos uma ampliação da ideia de docência, agora abarcando as atividades previstas nos projetos políticos pedagógicos das escolas, incluindo, assim, reuniões, horários de planejamento, participação em conselhos, etc.

Partilhamos dessa ideia, mais ampla, de docência, pois entendemos que o trabalho realizado pelo professor não se resume a dar aulas, ao contrário, existe um trabalho nos bastidores, o qual é composto de várias atividades, entre as quais, as citadas anteriormente.

Ao analisarmos as informações presentes na seção anterior, percebemos que as atividades desenvolvidas, pelos bolsistas de iniciação à docência, centram-se nas atividades de ensino, que incluem o planejamento, a execução e a avaliação das atividades realizadas frente a alunos. Além disso, não registramos inserções desses bolsistas, nas atividades específicas da escola, salvo as atividades festivas.

Para nós, esse último aspecto é muito negativo, uma vez que demonstra que os bolsistas de iniciação à docência não conviveram, de forma efetiva, com outros professores da escola.

Nesse sentido, embora tenha tido um contato direto com os bolsistas supervisores, não tiveram a oportunidade de partilhar de parte da cultura docente

dos demais professores da escola, isto é, não tiveram oportunidade de conhecer as crenças, os princípios, os conhecimentos desses professores. (FARIAS, 2003)

Com relação às características de realização das atividades, destacamos o fato de que, em muitos subprojetos, essas aconteceram de forma desarticulada das aulas regulares dos alunos. O que não possibilitou a aprendizagem de conhecimentos relacionados à atuação 'real' dos professores. O que eles vivenciaram foi uma situação bastante distante da atual realidade de trabalho na educação formal, pois eram atividades que: em geral, aconteciam uma vez por semana, ou a cada quinze dias; onde se tinha um intervalo entre essas atividades, para preparação das próximas; onde os alunos que frequentavam as atividades vinham de forma voluntária; a realização da atividade acontecia com a atuação de mais de um 'professor'; não se tinha preocupação com a continuidade dos assuntos tratados, pois cada oficina tratava de um tema. Enfim, uma configuração que não acontece muito na vida profissional de um professor e se caracteriza como muito próxima à realidade na educação informal.

Por último, destacamos a presença de atividades de iniciação científica nos subprojetos, o que não é ruim, mas, convém lembrar, que esta política educacional não se destina a estas atividades. Além disso, embora se destaque nos eventos como um aspecto positivo que agregou qualidade a formação dos bolsistas de iniciação à docência e dos bolsistas supervisores, vale lembrar que a 'pesquisa em ensino de' ou 'pesquisa em educação' não garante aumento na qualidade na formação do professor, ou seja, um bom trabalho na iniciação científica, não prepara para boas atuações como professor, prepara para uma boa atuação na pesquisa.

A terceira, e última, categoria de análise selecionada é a **ideia de Interação Universidade/Escola** desenvolvida nos subprojetos. Essa interação, parte do seguinte pressuposto: as duas instituições são co-formadoras dos futuros professores. Isto implica: que ambas as instituições devem ser encaradas como iguais, em relação ao *status* que ocupam nessa interação; que a interação deve ser mediante ações articuladas, isto é, mediante ações conjuntas; que os profissionais tanto de uma, como de outra instituição devem assumir responsabilidades e ter conhecimento sobre o papel que devem desempenhar; que as instituições devem acompanhar as atividades de formação; que estas devem ser, necessariamente, um

processo de 'via dupla', isto é, devem existir momentos organizados para troca de informações, conhecimentos, experiências provenientes entre as duas instituições.

Para a análise desta categoria, nos subprojetos, utilizamos três subcategorias, a saber:

- ❖ Papel da escola na formação dos bolsistas de iniciação à docência
- ❖ Relação coordenador – bolsista supervisor – bolsista de iniciação à docência
- ❖ Relação coordenador – equipe gestora

Com relação a primeira subcategoria, percebe-se que a maioria das escolas não atuou como coadjuvante das ações dos subprojetos, foram, quando muito, 'contrarregras'. Ou seja, garantiram o espaço e as condições de realização das atividades, sem que, no entanto, houvesse uma participação efetiva nelas, tanto no seu planejamento, como na sua execução.

Quando questionamos os membros das equipes gestoras, sobre as negociações ou adequações que foram necessárias, as respostas contavam que estas ocorreram e que se referiam a acertos de horários de atividades, de horários do professor supervisor, de utilização de espaços escolares. Em suma, questões que não interferiam nas propostas dos subprojetos em si.

Contudo, as avaliações a respeito dessa interação são positivas. De acordo com esses sujeitos, a comunicação com a universidade, na pessoa do coordenador de área ficou mais fácil, além disso, os alunos bolsistas de iniciação à docência eram mais comprometidos, mais organizados.

Os pontos citados são avaliados a partir da comparação com as outras atividades de interação existentes, em especial, os estágios curriculares, para os quais os problemas de organização e de desenvolvimento são bastante conhecidos na literatura. Em especial, a ausência dos orientadores de estágio nas escolas, e a dificuldade comunicação com eles, são vistos, pelos gestores, como aspectos bastante negativos, e no PIBID, isto não parece ser um problema, pois de acordo com estes sujeitos, existe, para as escolas, uma facilidade em falar com os responsáveis das IES, como demonstra a fala a seguir:

*Era bem mais fácil conversar com os coordenadores do PIBID do que com os orientadores (de estágio). FIS15*

Esta fala é representativa para as posições dos membros das equipes gestoras, pois por detrás dela está o ressentimento para com os orientadores de estágio, e a universidade, por não darem a importância devida às gestões das escolas, como indicado na fala a seguir.

*Agora através do PIBID nós temos todo contato, antes era difícil, vô te dizer, ficava assim parecia que tinha uma barreira para ti acessar lá, sabe. Era difícil de tu conversar com alguém tu ia lá, tu não conseguia conversar com ninguém, tu mandava ofício não te respondiam agora com esse projeto a gente tem mais ou menos assim uma linha de contato direto, entendeu, então fica mais fácil. FIS01*

Contudo, independente da presença dos orientadores de estágio nas escolas, ou dos coordenadores de subprojetos, e da facilidade de comunicação proporcionada pelo PIBID, às gestões não se sentem corresponsáveis pela formação dos licenciandos. Na fala desses sujeitos, a escola tem sim um papel importante na formação dos licenciandos, e a inserção antecipada dos mesmos nela, é vista como positiva, mas a importância está em proporcionar o conhecimento da realidade que os futuros professores vão se deparar quando formados.

Esta mesma lógica, também, aparece nas falas dos bolsistas supervisores, conforme apresentado a seguir:

*É uma coisa muito importante, esse contato, essa interação com universidade, alunos, professores. Não é assim como nós, que chegamos com o primeiro contato com os alunos do Ensino Médio no estágio, por exemplo, eu fiz isso né. Então é uma, eu acho um ponto muito positivo, essa interação, esse contato com o ensino médio. 3SPU (BS)*

*É uma experiência bem interessante, porque vão ter noção da realidade da escola pública. Eles teriam esse contato na hora do estágio, só na hora do estágio. [...] E, assim, eles tão tendo noção das dificuldades que eles vão encontrar né, depois de formados, as dificuldades que a gente tem, em relação a espaço físico, aos recursos humanos que a escola enfrenta hoje, então essa experiência eu acho que é bem válida. FIS09*

A segunda e a terceira subcategorias referem-se às relações existentes entre os membros das equipes dos subprojetos (coordenador – bolsista supervisor – bolsista de iniciação à docência), que eram relações de caráter profissional, e entre o coordenador e a equipe gestora das escolas, que eram relações institucionais.

Ao analisarmos, especificamente, a relação mantida entre coordenador de área e bolsistas de iniciação à docência, como já mencionado, percebe-se que prevalece uma relação do tipo professor-aluno, pois os bolsistas são seus alunos nos Cursos de Licenciatura. Já entre coordenador do subprojeto e bolsistas supervisores essa relação fica mais complicada.

Na maioria dos casos, existiu uma relação do tipo professor – aluno, em que os bolsistas supervisores adotaram uma postura igual à dos bolsistas de iniciação à docência, em relação ao coordenador de área. Esta postura vinha à tona na forma com que faziam referência ao coordenador, ‘o professor tal’, diferente daqueles que viam os coordenadores como colegas de trabalho, nesses casos, a referência ao coordenador era feita pelo primeiro nome deles. Além disso, nos discursos dos primeiros, também, fica implícita a dependência em relação ao coordenador.

A existência desse tipo de relação impossibilita ao professor supervisor se identificar como coformador dos licenciandos, neste caso, os bolsistas de iniciação à docência, pois esse professor não está em posição de igualdade com o coordenador. Para isso, a relação entre estes dois sujeitos deveria ser do tipo professor - professor e, com os licenciandos, do tipo professor – aluno, o que parece ter sido mais recorrente, pois muitos bolsistas supervisores se identificam como orientadores do trabalho dos bolsistas de iniciação à docência.

A relação existente entre coordenador de subprojeto e equipe gestora é diferente das exploradas anteriormente. Teoricamente, é uma relação de iguais, pois ambos são representantes das instituições a que pertencem, contudo, a escola parece assumir uma certa dependência em relação a universidade, pois os

entrevistados veem a escola como uma instituição de menor valor na formação dos licenciandos que a universidade. Esta visão é, de certa forma, fomentada pelos subprojetos que reservam a universidade as atividades de estudo, de elaboração de trabalhos, de elaboração de planejamentos. Assim, a escola é vista como o lugar da prática dos subprojetos, enquanto que a universidade é o local das teorizações, dos aperfeiçoamentos.

### **6.3. Contribuições dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 para o trabalho escolar e para a formação de professores, de acordo com membros das equipes gestoras de EPEB**

#### *Respondendo a terceira questão de pesquisa*

Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por membros das equipes gestoras de EPEB, envolvidas nas realização de atividades, no âmbito dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?

Nesta terceira questão, buscamos identificar os pontos positivos, apontados pelos membros das equipes gestoras, das escolas envolvidas nos subprojetos analisados, que contribuem para a melhoria da formação de professores em geral, e para o trabalho escolar.

Assim, para respondermos a esta questão, utilizamos informações coletadas mediante entrevistas com estes sujeitos. As questões do roteiro orientador das entrevistas, que foram consideradas para elaboração desta seção, estão indicadas das no quadro a seguir.

**Quadro 45: Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 03.**

N	Fonte de Informação	Instrumentos de Pesquisa	Questão(os) do roteiro
01	Sujeitos / Membros das equipes gestoras de EPEB	Entrevista	24. Como você avalia a forma de organização do trabalho do PIBID em equipes compostas por alunos de cursos de licenciatura, professores de educação básica e professores de IES? Que pontos positivos você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho? Que dificuldades você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho? 25. Como você avalia a interação entre IES e EEB no PIBID? Que pontos positivos você percebe nesta forma de organização da relação entre as duas instituições? 26. Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que essa forma de organizar o trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de inserção de licenciandos nas escolas possa se estabilizar no âmbito da política PIBID? 27. Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que o modelo de organização de trabalho entre os sujeitos envolvidos, no PIBID, possa ser utilizado nas demais atividades que exigem a inserção de licenciandos nas escolas? 28. Que modificações você percebe no trabalho escolar, a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID/UFSM em sua escola? Em que âmbitos elas aconteceram? 29. Muito tem se falado que o trabalho no PIBID tem proporcionado, aos professores de Escolas de Educação Básica, entrar em contato com inovações pedagógicas ou estratégias inovadoras de ensino. Como essas inovações eram trabalhadas na escola antes do PIBID? Como o PIBID auxiliou os professores a inserir essas inovações em suas atividades? Que inovações foram utilizadas até o momento nas atividades escolares (extra PIBID)? Que inovações pretendem utilizar futuramente? 30. Que modificações a participação da escola no PIBID auxiliou a perceber como necessárias na forma de organizar o trabalho com licenciandos? O que já foi possível realizar até o momento e como se realizou? O que pretendem realizar e como ir fazer isso? 31. Como a participação da escola no PIBID contribui para a formação profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência? 32. Como a participação da escola no PIBID contribui para a formação profissional dos membros da equipe docente? Que contribuições você percebe? Em que se baseia para realizar esse julgamento?

De modo geral, nas falas dos gestores destaca-se que o PIBID é uma política educacional que, de fato, oportuniza a troca de experiências entre os envolvidos nos subprojetos, além da possibilidade de que os licenciandos, que atuam como bolsistas de iniciação à docência, conheçam, mais cedo, as implicações de ser professor em uma escola pública.

Além disso, as escolas ganham com o PIBID, na medida em que seus alunos são beneficiados, pois, no fim, para elas o mais importante é o aluno e seu aprendizado.

De modo a caracterizar estas contribuições, nesta questão, elecamos três âmbitos, a saber:

- a formação inicial de professores
- a atuação profissional do bolsista supervisor em sala de aula
- o trabalho escolar em geral

Em cada um destes âmbitos, *a posteriori*, organizamos categorias para a natureza das contribuições indicadas.

Assim, em relação às **contribuições para a formação inicial dos licenciandos**, que atuaram como bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos, as categorias de análise estão apresentadas no quadro 46.

**Quadro 46 - Contribuições para a formação inicial de professores apontadas por membros das equipes gestoras**

Nº	Item
1.	Conhecimento da realidade das comunidades escolares
2.	União entre teoria e prática (conhecimentos do curso de formação com conhecimentos da realidade escolar)
3.	Realização de um trabalho planejado e organizado nas escolas
4.	Realização de trabalhos mais flexíveis em relação ao currículo da disciplina

A primeira categoria está presente nas falas de dois entrevistados e é representada pela fala a seguir.

*[...] eu acho que os subprojetos eles fazem bem esse elo, eu acho que eles interligam mais essa questão da identidade da cultura do que o estágio. [...] o PIBID, pela flexibilidade dos subprojetos, é que consegue fazer com que eles, realmente, se insiram na comunidade, que eles, realmente, façam parte, que tu tem que saber, vou dizer assim, a parte de conteúdos tem obvio, é pra isso que tu tá vindo pra academia, mas tu não pode desconsiderar toda uma cultura, uma identidade dum local e só chegar e colocar conteúdo, conteúdo e conteúdo. Não é isso, e o PIBID consegue fazer essa percepção, ele consegue levar a vivenciar isso daí. **FIS15***

Esta fala ressalta os resultados percebidos, em decorrência das ações de dois subprojetos, os quais tinham como proposta repensar as finalidades educativas da disciplina da matéria escolar de referência.

Neles, de acordo com este sujeito, existiu uma inserção maior na comunidade, por parte dos bolsistas. Em especial, um desses subprojetos, realizou um trabalho que gerou polêmicas e, por isso, envolveu não só os alunos da escola (como participantes, ou como observadores), como, também, seus pais, e outros professores.

Além disso, as atividades nesse subprojeto procuravam contestar aspectos culturais da escola, tais como: regras, utilização de espaços entre outras coisas. Por isso, apresentaram mais atividades envolvendo os espaços ocupados pela comunidade escolar, bem como, o conhecimento da cultura local.

A segunda categoria foi indicada por todos os entrevistados. Para eles, existe uma divisão clara entre os conhecimentos do curso de formação e os conhecimentos da realidade escolar.

*[...] aprende a organizar (aulas) e a conhecer a realidade prática. [...] quanto mais cedo o aluno conhecer a realidade de dentro da escola, mais cedo ele vai ter pra mudar de opinião, pra mudar de curso [...] ou decidir ficar e enfrentar o desafio.*  
**FIS02**

*[...] eu acho que foi muito positivo. [...] acho que é um caminho para (que) o aluno bolsista, futuro professor, conheça melhor a realidade da escola, né, consiga, antes do estágio propriamente dito, trabalhar com o público-alvo.* **FIS13**

Como se pode perceber, essa divisão tem origem nas racionalidades técnica e prática, apresentadas no primeiro capítulo. Os entrevistados apontam a separação entre teoria e prática nos cursos de formação, mas não percebem que, em seus discursos, mantém essa separação, enfatizando a prática, dimensão que, para eles, é mais importante, uma vez que é dela que se assenta o conhecimento real da profissão.

De acordo com dois entrevistados, o PIBID oportunizou, também, a realização, pelos bolsistas de iniciação à docência, de um trabalho planejado nas escolas, ao longo do ano escolar. Esse trabalho, de acordo com eles, é mais seguro, pois é menos propenso a não dar certo, se comparado ao trabalho realizado por estagiários.

*Os bolsistas do PIBID vivenciam mais o ano inteiro da escola, enquanto que outros estagiários não ficam o ano todo. O PIBID tem um trabalho todo planejado enquanto que os estagiários é ele com o professor.* **FIS06**

*O estagiário ele tem que ir tateando as metodologias, enquanto no PIBID ele já tem um plano pronto. FIS17*

A quarta categoria é indicada em uma entrevista e se refere ao fato de que, no PIBID, as atividades estariam livres das 'amarras' da lista de conteúdo, conforme descrito na fala a seguir.

*[...] se tu for fazer um comparativo entre o estágio e o PIBID, o PIBID é mais flexível, em termos de atuação dentro da escola, tu vê que o PIBID é mais flexível. [...] o estágio segue um programa anual, um plano de estudo, tem aquela determinada fatia do plano de estudo que o estagiário vai trabalhar. Mas, o PIBID não, é mais por assunto, então os assuntos eles independem do conteúdo do professor naquele momento. Então os próprios acadêmicos tem condições de criar mais, de se expressar mais. FIS15*

O segundo âmbito a ser analisado são as **contribuições na atuação profissional do bolsista supervisor**. Para este, elencamos as seguintes categorias.

**Quadro 47 - Contribuições para a atuação profissional do bolsista supervisor, em sala de aula, apontadas por membros das equipes gestoras**

Nº	Item
1.	Aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos disciplinares
2.	Utilização de novas tecnologias da informação

Nestas categorias, temos a ideia de que o contato com a universidade e com pessoas da universidade, já é condição suficiente para que os professores aprendam coisas novas, que se atualizem. Nas falas reproduzidas em outras seções, o uso de tecnologias de informação e comunicação é destacado como uma grande contribuição do PIBID, também.

Contudo, como ressaltado por um sujeito, a contribuição do PIBID, neste âmbito, é muito pessoal.

*[...] eu posso te dizer que contribui, mas o que esse professor faz, com esse conhecimento que agregou, daqui pra frente é com ele. [...] eu acho positivo [...] essa coisa do PIBID (de) promover a qualificação dos professores em serviço, dos futuros e dos que já estão. FIS17*

O último âmbito analisado envolve a percepção das **contribuições para o trabalho escolar**, isto é, para todas as atividades desenvolvidas nas escolas, pelos agentes escolares. Neste âmbito, encontramos duas categorias de contribuições, conforme apresentado no quadro 48.

**Quadro 48 - Contribuições para a melhoria do trabalho escolar apontadas por membros das equipes gestoras**

Nº	Item
1.	Organização e utilização de espaços escolares inativos ou pouco utilizados
2.	Atualização das formas de ensinar com inserção de prática inovadoras
3.	Atendimento individual a alunos com dificuldades de aprendizagem

Nessas categorias, temos a repetição de itens já mencionados anteriormente, para os gestores. Estes sujeitos apontam a revitalização e utilização dos espaços escolares, como os laboratórios de ciência e de informática, como grandes contribuições do PIBID, não porque outros professores tenham começado a utilizar esses espaços com mais frequência, mas de acordo com eles, isso de alguma forma começa a gerar expectativas nos alunos da escola, que passam a cobrar dos professores a utilização dos mesmos.

Com relação à inserção de práticas inovadoras, para as gestões das escolas, todas as atividades, realizadas no PIBID, foram inovadoras. Embora, não tenham sido suficientes para modificar aspectos específicos do trabalho escolar, só por existirem, em seu entendimento, já representam melhorias.

Por último, o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem foi relatado em duas escolas. Este atendimento era realizado pelos bolsistas de iniciação à docência e, de acordo com os gestores, contribuiu para a melhoria do trabalho nas turmas das quais esses alunos eram originários. Para eles, estes alunos evoluíram com as atividades e puderam acompanhar seus colegas nas atividades de sala de aula.

#### **6.4. Contribuições dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 para o trabalho escolar e para a formação de professores, de acordo com bolsistas supervisores.**

##### *Respondendo a quarta questão*

Que contribuições para a melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar e da formação de professores, são indicadas por bolsistas supervisores dos subprojetos/áreas do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009?

Para esta quarta questão, buscamos identificar os pontos, apontados pelos bolsistas supervisores dos subprojetos, que contribuem para a melhoria da formação de professores em geral, e para o trabalho escolar.

De modo a respondermos esta questão de pesquisa, utilizamos informações coletadas mediante entrevistas, com estes sujeitos, e observações, de espaços.

As questões ou itens dos roteiros considerados para elaboração desta seção, estão apresentadas no quadro 49.

**Quadro 49 - Fontes, Instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 04.**

N	Fonte de Informação	Instrumentos de Pesquisa	Questão (ões) do roteiro
01	Sujeitos / Bolsistas Supervisores	Entrevista	<p>32. Como você avalia a forma de organização do trabalho do PIBID em equipes compostas por alunos de cursos de licenciatura, professores de educação básica e professores de IES? Que pontos positivos você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho? Que dificuldades você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho?</p> <p>33. Como você avalia a interação entre IES e EEB no PIBID? Que pontos positivos você percebe nesta forma de organização da relação entre as duas instituições? Que aspectos devem ser melhorados ou modificados no PIBID para que se promova efetiva cooperação entre IES e EEB?</p> <p>34. Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que essa forma de organizar o trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de inserção de licenciandos nas escolas possa se estabilizar no âmbito da política PIBID?</p> <p>35. Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que o modelo de organização de trabalho entre os sujeitos envolvidos, no PIBID, possa ser utilizado nas demais atividades que exigem a inserção de licenciandos nas escolas?</p> <p>36. Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias em seu trabalho? O que já foi possível realizar até o momento e como realizou? O que pretende realizar e como irar fazer isso?</p> <p>37. Muito tem se falado que o trabalho no PIBID tem proporcionado, aos professores de Escolas de Educação Básica, entrar em contato com inovações pedagógicas ou estratégias inovadoras de ensino. Como essas inovações eram trabalhadas por você antes do PIBID? Como o PIBID te auxiliou a inserir essas inovações em seu trabalho? Que inovações utilizou até o momento em suas atividades escolares (extra PIBID)? Que inovações pretende utilizar futuramente?</p> <p>38. Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias em seu trabalho com seus colegas professores? O que já foi possível realizar até o momento e como realizou? O que pretende realizar e como irar fazer isso?</p> <p>39. Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias na forma de organizar seu trabalho com licenciandos? O que já foi possível realizar até o momento e como realizou? O que pretende realizar e como irar fazer isso?</p> <p>40. Que modificações você percebe no trabalho escolar, a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID/UFSM em sua escola? Em que âmbitos elas aconteceram?</p> <p>41. Como sua participação no PIBID contribui para a formação profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência? Que contribuições realizou? Em que se baseia para realizar esse julgamento?</p> <p>42. Como sua participação no PIBID contribui para sua formação profissional? Que contribuições você percebe? Em que se baseia para realizar esse julgamento?</p>
02	Espaços / Eventos PIBID/CAPES UFSM	Registro da Observação	<p>9. Dificuldades encontradas para adequação das atividades dos subprojetos às exigências do PIBID/CAPES</p> <p>10. Semelhanças e/ou diferenças apontadas para ações do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 e outras formas de inserção de licenciandos nas EPEB</p> <p>11. Contribuições do PIBID/CAPES UFSM para a Formação Inicial de professores indicadas</p> <p>12. Contribuições do PIBID/CAPES UFSM para a Formação Continuada de professores em serviço indicadas</p> <p>13. Contribuições do PIBID/CAPES para a Interação Universidade/Escola indicadas</p> <p>14. Contribuições do PIBID/CAPES para a melhoria do trabalho escolar nas EPEB indicadas</p>

As contribuições indicadas pelos bolsistas supervisores podem ser divididas em:

- Contribuições para a formação dos bolsistas de iniciação à docência;
- Contribuições para o trabalho escolar;
- Contribuições para a atuação profissional dos professores supervisores.

Nas duas primeiras contribuições, temos resultados muito parecidos aos apresentados na última questão de pesquisa. De modo geral, os bolsistas supervisores indicam como principal contribuição, para a formação dos bolsistas de iniciação à docência, o conhecimento antecipado da realidade escolar e a experiência em sala de aula. As falas a seguir são representativas destas contribuições.

*Eu aprendi muito com eles, a parte de informática, e eles a experiência de sala de aula. **3SPU (BS)***

*Eu acho que é uma ótima troca de experiência né, acho que todos saíram ganhando com isso, eu, os alunos né, a experiência que eles teriam, tá mais próximo da universidade, os alunos do ensino médio. [...] conhecendo a realidade das escolas que muitas vezes fica aquela teoria lá e chegam aqui a prática é bem diferente então aquele contato que eles tem aqui é muito bom. E até a própria (CA) né, trabalhando em instituição de ensino superior, sabendo como é que é uma realidade né, na educação básica. **FIS11***

Nestas falas, observa-se que um dos bolsistas supervisores destaca como contribuição para ele a aprendizagem de ferramentas da informática. Uma contribuição já discutida na questão anterior.

Uma segunda contribuição indicada é a possibilidade de se realizar atividades em que as 'fases do ensinar' são abordadas: 'o planejamento, a execução e a avaliação' (3SPU-BS).

Uma terceira contribuição que foi indicada refere-se ao trabalho específico de dois subprojetos, nos quais aconteceram atividades conjuntas com bolsistas oriundas de licenciaturas diferentes. Em um subprojeto este trabalho foi realizado durante o desenvolvimento das atividades e os integrantes dele buscaram integrar os conteúdos disciplinares das suas licenciaturas de origem em materiais que eram organizados por temas. O segundo subprojeto realizou uma atividade, nela um bolsista de outra área, mas que atuava na mesma escola, auxiliou a elaboração de uma oficina em que eram necessários conhecimento da área do referido bolsista.

Para o trabalho escolar, as contribuições indicadas se enquadram nas categorias discutidas na questão anterior. Contudo, dois bolsistas relatam que as atividades dos subprojetos geraram conflitos com seus colegas, o que, para ele, contribui para dar uma abertura para fazer com que seus colegas saiam da situação cômoda em que se encontram, e percebam que existem alternativas. A fala a seguir representa essa contribuição, mas indica que esse movimento necessita de tempo para acontecer.

*[...] muitas coisas são gestadas no conflito [...] às vezes, tem professores que por n motivos, estão maus acomodados. Assim, hã, eu não sei, cada um, cada um. E aí, no momento que alguém começa a borbulhar, isso, isso incomoda, no momento que tu começa a mostrar uma prática diferenciada, isso incomoda. E aí é que entra o desafio de você incomodar, e fazer com que o teu colega se desacomode e fazer com que ele possa perceber que ele também pode fazer o que tu tá fazendo. [...] mas isso leva tempo e o PIBID é muito recente.*  
**FIS03**

Além disso, a maioria dos entrevistados reconhece que não podem apontar mais contribuições ao trabalho escolar porque as atividades foram, em sua maioria, restritas ao trabalho em sua disciplina, ou em suas aulas. Mesmo quando realizaram divulgações, aos outros professores, sabem que estas não foram suficientes e que, em algumas escolas, muitos de seus colegas não sabiam, e ainda não sabem, nem o que é o PIBID.

*[...] o que nós fizemos foi apresentar os nossos trabalhos numa reunião geral, pra todos os professores.[...] mas, um trabalho com eles não, foi só a gente. FIS12*

*[...] parece que é uma coisa bastante solta. [...] tem gente que nem sabe o que é o PIBID. FIS11*

Um aspecto interessante a respeito das contribuições para o trabalho nas escolas é que os bolsistas apontam que, para eles, isto fica mais limitado devido a redução no número de escolas. A política PIBID, em seus pontos de vista, no fundo não se preocupa tanto com contribuições para o trabalho nas escolas. A fala a seguir, em nosso entendimento, expressa uma dúvida que, no fundo, todos os entrevistados tinham, qual é o papel da escola nessa política?

*[...] Eu acho que teria que ser um trabalho, assim mais abrangente, tanto é que houve uma redução. Apenas duas escolas. O que vai adiantar isso? [...] Então o que eu acho que não adianta só tentar um lado e outro não, entendeu. Então aumentou o número de bolsista de formação de professores, mas diminuiu o número de escolas, e aí o que adiantou? Então na verdade eu vejo que está sendo tirado um proveito só pra formação de professores, mas e o nosso aluno na escola? Ta sendo o que? Cobaia apenas? FIS11*

Esta é uma fala forte, mas expressa a visão que alguns bolsistas supervisores e gestores percebem nesta política. Um sentimento que, certamente, não se deve, unicamente, ao PIBID, mas a, pelos menos, dois outros fatores: a forma como as políticas educacionais são, tradicionalmente, apresentadas às escolas, ou seja, pacotes prontos, elaborados por pessoas de fora da escola; a forma como a universidade tem tratado as escolas, como instituições de aplicação de conhecimentos, mas não de elaboração dos mesmos.

As contribuições para a atuação profissional dos bolsistas supervisores, como se pode esperar, foram mais recorrentes nas falas dos entrevistados. Elas podem ser classificadas nos seguintes tipos:

- Aprendizagem de novas metodologias de ensino;
- Participação em eventos e seminários;
- Maior contato com a universidade e incentivo a frequentar cursos de formação continuada;
- Repensar de sua prática pedagógica.

Para o primeiro tipo, temos a aprendizagem de novas metodologias, que permitem uma fuga da forma tradicional de ensinar, caracterizada pelo professor atuando como mero transmissor de conhecimentos. Para este tipo de contribuição, temos as seguintes falas como representativas:

*[...] eu aprendi muita coisa, quando usamos o programa Octave né, que eu estava bem assim, nem sabia que existia praticamente. FIS11*

*[...] aprendi que dá pra trabalhar de forma lúdica, de forma concreta os conhecimentos, (...) sem nenhuma tensão. 3SPU (BS)*

*Me deu a oportunidade de trocar de experiências, de ideias novas, que permitam renovar conhecimentos, participar de eventos, de seminários. [...] (de) fugir um pouco do trivial, aquele tradicional, o livro didático, o quadro, o giz. 3SPU (BS)*

Esta última fala apresenta, ainda, a participação em eventos e em seminários como uma contribuição do PIBID. Entre os entrevistados, foi ressaltado, também, o convite para apresentação de relatos no terceiro seminário organizado pela coordenação institucional do PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

Essas atividades e atividades que envolveram estudos fizeram com que eles passassem a ter um contato maior com a universidade, o que para alguns fez com que voltassem a pensar em continuar a estudar, por exemplo.

*Participar do PIBID motivou a continuar tendo uma interação com as IES até mesmo fazer mestrado, um entusiasmo em continuar estudando. O que interfere um pouco é a carga-horária de trabalho (60h). FIS09*

*Eu comecei meu mestrado, por causa dos estudos que comecei a fazer no PIBID. FIS08*

É importante observar que, embora pensem em fazer ou estejam fazendo mestrado, não indicam como motivação a realização de pesquisas sobre suas práticas ou sobre o ensino da disciplina escolar que atuam.

Para dois bolsistas supervisores a participação nos subprojetos, contribuiu para que repensassem suas práticas pedagógicas. Na fala, que apresentamos a

seguir, o tempo para se trabalhar com os bolsistas fez muita diferença nesse processo. Em uma segunda fala, o que causa esse comportamento é ter entrado em contato com uma forma diferente de pensar a sua disciplina, o que para ele foi quase como refazer seu curso de formação inicial novamente.

*[...] eu tive mais tempo pra discutir pra refletir junto com eles (BID). É claro que é um trabalho né, assim, a médio prazo né, e com muito mais reflexão. [...] eu pude me autoavaliar em vários sentidos. [...] como a minha prática em sala de aula né, que, muita vezes, eu tava falando uma coisa, aí eu pensava assim: eu faço isso realmente? Daí eu pensava assim: não, mas eu faço. Mas, eu não faço com toda essa precisão da qual eu vendo. Então eu vou me policiar, me disciplinar pra fazer isso, já que é uma coisa que eu acredito. **FIS16***

*Eu ressignifiquei a minha prática [...] quem se formou nos anos 70 digamos que tem uma cabeça, quem se formou nos anos 80 tem outra, nos anos 90, nos anos 2000 e agora em diante então parece que são escolas. [...] Então como eu me formei a uns trinta e poucos anos atrás, eu tinha uma outra ótica, então no momento em que eu comecei, e não tinha consciência disso, eu tinha o amor pelo que eu fazia, eu tinha o comprometimento mas eu não tinha essa visão e eu acho que participar desses grupos de estudo hã, voltar pra acadêmica, respirar o ar acadêmico, isso ai oxigena. [...] eu acho que eu aprendi mais, eu acho que eu aprendi que na realidade é como se eu tivesse novamente fazendo o meu curso porque tu acaba interagindo com acadêmicos de vários semestres [...] eu acabo aprendendo tudo de novo, ressignificando aquilo que eu já fazia. **FIS03***

Como se percebe as contribuições dos bolsistas se difere das contribuições dos gestores, principalmente, porque estes últimos se encontram distantes do processo. Esse fato é reforçado pelo fato de que entre as contribuições indicadas pelos bolsistas supervisores não terem sido indicadas muitas relativas ao trabalho escolar.

## **6.5. Modificações no trabalho escolar decorrentes das ações do PIBID/CAPES UFSM 2007 e PIBID/CAPES UFSM 2009**

### *Respondendo o problema de pesquisa*

Que aspectos principais caracterizam as modificações no trabalho escolar, desenvolvido em Escolas Públicas de Educação Básica, envolvidas na realização de atividades, no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM?

Nesta seção, estabelecendo articulações entre as respostas às questões de pesquisa, procuramos responder o problema de pesquisa proposto, isto é, procuramos identificar as modificações que aconteceram na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar das EPEB, decorrentes da participação delas nos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

Ressaltamos que estes resultados dão conta de modificações decorrentes, apenas, das atividades realizadas por subprojetos, dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009, nas escolas em que entrevistamos bolsistas supervisores e membros das suas equipes gestoras. Assim, em outras escolas as modificações podem ter sido outras. Contudo, não temos como apontá-las aqui. O que queremos dizer é que, estes resultados não expressam todas as possíveis modificações produzidas pelos subprojetos analisados.

Neste sentido, inicialmente, apontamos que, nestas escolas, o simples envolvimento delas nos subprojetos ocasionou modificações na organização do trabalho realizado nas mesmas.

As escolas precisaram ajustar espaços, horários, receber pessoas que não pertenciam ao seu quadro de profissionais, receber os seus alunos em horários que normalmente não eram frequentados por eles e auxiliar com o provimento de materiais para as ações.

Esses ajustes, embora pequenos, se constituem nos primeiros passos para alterações mais significativas nas características mais sólidas da cultura dessas escolas, pois

[...] as organizações se adaptam através de um grande número de pequenos ajustes, isto é, mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais. (GLATTER, 1995, p.145)

Essas alterações, nem sempre, são fáceis e, nem sempre, são vistas com bons olhos, conforme indicam as falas a seguir:

*[...] uma escola assim quando realiza atividades diferentes com pessoas de fora, é claro que causa um transtorno bem diferente, porque dependendo da escola é tudo muito regularizado a entrada, saída, pessoas estranhas. Então aí entra i estagiário, tem os alunos do turno inverso, todas essas coisas hã, alteram um pouco a estrutura da escola. FIS11*

*No início não foi fácil porque movimentou a escola, logo que iniciou o PIBID, assim ó, foi um movimento de bolsistas, foi o movimento das oficinas. 3SPU (BS)*

Assim, podemos dizer que algumas modificações no trabalho escolar são decorrentes da realização dos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009. Contudo, em relação a tais modificações não podemos atribuir, com segurança, a melhora ou piora do desenvolvimento desse trabalho, pois modificações que resultem em melhorias no trabalho escolar exigem ações sistemáticas de longo prazo, algo que, devido à história recente do PIBID, não temos ainda.

Neste sentido, passamos a caracterizar as modificações decorrentes das ações dos subprojetos, no trabalho escolar, sem nos determos nos resultados delas.

Para isso, dividimos essas modificações em:

- *Modificações na organização do trabalho escolar*, aqui entendidas como alterações na divisão do trabalho na escola, isto é, no modo como

[...] o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. (OLIVEIRA et al, s/d, p.3).

➤ *Modificações na organização escolar*, aqui entendidas como alterações nas condições de estruturação dos processos de ensino/aprendizagem/avaliação dos alunos da escola. Em outras palavras, mudanças ocorridas nas

[...] condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar (OLIVEIRA et al, s/d, p.3).

A seguir identificamos e discutimos as modificações observadas para esses dois âmbitos, nas escolas envolvidas nos projetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009.

### ***Modificações na organização do trabalho escolar***

Devido as características de organização e desenvolvimento das ações dos subprojetos, apresentadas na seção 6.1, as quais não contaram com a participação efetiva dos gestores das escolas, com exceção daquelas, em que bolsistas supervisores eram membros dessas equipes, as modificações ocorridas na organização do trabalho escolar são poucas.

A primeira é o acréscimo de tarefas a membros das equipes gestoras das escolas. Como relatado na primeira questão, em alguns subprojetos foi necessário que um membro da equipe gestora fosse responsável por assistir as equipes que atuavam nas escolas. Este foi responsável por dar suporte material as atividades dos subprojetos e organizar espaços escolares.

Além disso, em, pelo menos, uma das escolas, o membro da equipe gestora entrevistado, também, era responsável por informar os demais membros da sua equipe gestora, em reuniões, sobre as atividades dos subprojetos.

Em algumas escolas, o agendamento dos espaços escolares e a organização de horários de atividades, foram incorporadas às responsabilidades do profissional da escola que já era responsável por tais tarefas, para os demais professores.

Foi acrescentada, aos gestores, a tarefa de controle de acesso à escola pelos alunos, que passaram a frequentá-la no contraturno de suas aulas, para participação nas atividades realizadas por alguns subprojetos nestes horários.

A segunda modificação é a organização/revitalização dos laboratórios de ciências e de uma sala de educação artística, e a utilização dela por outros professores.

*Agora a sala de artes todo o pessoal de educação artística utiliza. FIS15*

Em três escolas, devido às atividades em um subprojeto, foi criado um horário de reunião pedagógica, entre os professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, onde aconteceram encontros de formação continuada promovidos pelo subprojeto.

Além disso, em duas escolas, entre as atividades desse mesmo subprojeto, foram relatados à realização de atendimentos individuais a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, as modificações ocorridas na organização do trabalho escolar se referem ao acréscimo de responsabilidades a membros da equipe gestora e a revitalização ou criação de espaços escolares. Tais modificações, como apresentado na seção 6.2., caracterizam-se como mudanças do tipo materiais, não acarretando mudanças comportamentais, nem mesmo garantindo que estas perdurem por muito tempo, uma vez que, após a realização dos subprojetos, os gestores responsáveis por acompanhar estes, já não tem esta responsabilidade. Com relação aos espaços, estes podem deixar de ser utilizados e, com o passar do tempo, voltar a sua condição inicial de abandono ou, até mesmo, passarem a ser destinados a outras finalidades.

### ***Modificações na organização escolar***

As modificações na organização escolar observadas restringem-se as tarefas do professor supervisor e as tarefas da disciplina da matéria escolar de referência do subprojeto, como indicado na fala da FIS02.

*Diretamente dentro das outras disciplinas não. No geral, não. [...] não noto que haja alguma mudança, assim nessa parte de dar bons exemplos para os outros, mas noto nos alunos, que esse tipo de trabalho motiva o aluno, pode ser que seja só na (disciplina), mas é uma coisa tá. [...] teve aumento da nota.*  
**FIS02**

Essas modificações não incluíram os demais professores e disciplinas devido às características das atividades dos subprojetos, que, como vimos, foram voltadas ao trabalho nas áreas disciplinares, no contraturno dos alunos e sem a inserção dos bolsistas de iniciação á docência em outras atividades da escola, o que impediu um contato, mais efetivo, com os demais professores dela.

Além disso, as equipes gestoras, em geral, sabiam muito pouco sobre as ações dos subprojetos, isto também impediu a divulgação das atividades, ou a organização de trabalhos que envolvessem as equipes dos subprojetos PIBID e as equipes de professores das escolas.

*Não houve tentativa de divulgar essas modificações [...] porque o bolsista supervisor não participa das reuniões pedagógicas porque fica mais noutra setor do colégio.* **FIS06**

Embora as atividades não envolvessem outros professores, alguns gestores relataram que, alguns professores, pressionados por seus alunos, estavam buscando realizar atividades diferentes, o que, para eles, se configura numa contribuição muito positiva do PIBID.

*Ocasionou na escola uma movimentação de alguns alunos que passaram a exigir atividades do tipo às realizadas no PIBID em outras disciplinas.* **FIS09**

Para esse alunos existiam dois tipos de trabalhos de professores, o da sala de aula e o das atividades do PIBID, que envolvia simulações computacionais experimentos, jogos, cantos, teatro, vídeos, etc., recursos didáticos mais interessantes, do que o quadro e livro didático, por exemplo. Contudo, antes de julgarmos se essa pressão dos alunos é boa ou é ruim, é importante lembrarmos

que as atividades no PIBID tiveram um suporte, que não estava disponível, aos demais professores e, por melhores que sejam as atividades realizadas no PIBID, parte dos bolsistas supervisores reconhece que não consegue inserir essas atividades, ou outras semelhantes, que utilizem os recursos ou a abordagem que as orientava, em suas aulas, em seus planejamentos. Este fato está apresentado nas falas a seguir:

*[...] até que eu gostaria de poder fazer esse tipo planejamento, mas trabalhar sozinha em sala de aula com 35 alunos é uma coisa, trabalhar com um grupo de 3, 4 professores é diferente. FIS05*

*[...] meu costume é ir ao laboratório, por turma, duas vezes por semana, nem que seja atividade demonstrativa. Mas, eu ainda não consigo. [...] assim, trabalhar em cima de uma temática, trabalhar todo o meu assunto, eu não consigo. FIS13*

*[...] na verdade me ajudou bastante, mas, eu não consegui ainda a trabalhar dessa forma. Não tem como até porque não é umas atividades pronta são atividades que eles elaboravam na aula lá. [...] Eu não to conseguindo utilizar ainda. Até pela disponibilidade de tempo, ajuda né. Ir pro laboratório, então não é tu pegar um aluno em 45, 50 minutos levar uma turma pra lá e sair realizando atividade, teria que ser mais no turno inverso mesmo. FIS11*

Contudo, para aqueles bolsistas que atribuíram ao PIBID à oportunidade de repensarem suas práticas, estes modificaram suas aulas e tentam demonstrar que o que fazem não é impossível.

*[...] eu procuro fazer com que todo mundo saiba que o que eu faço, qualquer um pode fazer. FIS03*

Qual é a diferença entre eles? A resposta é o tipo de modificação proposta, nas ações dos projetos que privilegiaram a realização de oficinas, implementação de

materiais didáticos, realização de ateliês, temos modificações com foco na inserção de metodologias de ensino. Isto é, temos a inserção de novas abordagens, novos recursos sem um olhar para o que já se tinha na escola. Foi à introdução de algo novo, sim. Mas, isto não implicou na problematização das práticas dos professores bolsistas.

Para aqueles, cujo enfoque do subprojeto estava em questionar a visão que se tinha da disciplina da matéria escolar de referência, as modificações parecem ser mais profundas, mais internalizadas às suas crenças, pois os mesmos relatam ter passado a avaliar o que faziam em suas aulas e o que necessitavam modificar para melhorar.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação, apresentamos o seguinte objetivo de pesquisa: *compreender as repercussões, em Escolas Públicas de Educação Básica, das atividades realizadas nos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais do PIBID/CAPES UFSM.*

Com base nesse propósito, elaboramos nossa investigação e coletamos informações que nos permitem afirmar que:

- ✎ A organização das equipes de trabalho dos subprojetos nas EPEB, que foi elaborada com base nos locais de atuação dos bolsistas supervisores, implicou em:
  - uma limitação das ações do subprojetos às EPEB que tinham bolsistas supervisores;
  - gestores escolares ausentes, sem envolvimento nas ações do subprojeto, por reconhecerem e confiarem na competência técnica do professor supervisor para representar a escola no subprojeto;
  - ações dos subprojetos restritas à disciplina/etapas escolares/turmas de atuação dos bolsistas supervisores.
  
- ✎ As atividades dos subprojetos foram divididas em atividades na universidade e atividades nas escolas. Na maioria dos subprojetos, as primeiras envolveram a elaboração de planejamento das atividades com a coordenação de área, estudos de aprofundamentos teórico-conceituais e elaboração de trabalhos para apresentação em eventos. As últimas, envolviam a execução das atividades planejadas. Ou seja, na universidade era o lugar de pensar e na escola o de executar.
  
- ✎ A organização e o desenvolvimento dos subprojetos não promoveu, de forma adequada, a constituição da identidade de co-formadores, dos

bolsistas de iniciação à docência, entre os professores supervisores, que não se portaram como *iguais em status*, em relação aos coordenadores de área.

- ✎ A ideia de iniciação à docência baseou-se numa concepção de docência restrita ao ensino, sem contemplar atividades realizadas fora da sala de aula, isto é, atividades de ‘bastidores’.
- ✎ As atividades dos subprojetos, além da valorização do ensino, apresentaram como característica a valorização da iniciação científica em ‘pesquisa em ensino de’ dos bolsistas de iniciação à docência.
- ✎ A participação dos gestores da escola foi, em sua maior, parte composta por atividades burocráticas.
- ✎ A interação universidade/escola se caracteriza pela universidade assumindo o papel de elaboradora das ações e pela escola assumindo o papel de local de aplicação dessas ações.
- ✎ As mudanças na organização do trabalho escolar, decorrentes da realização nas escolas de atividades dos subprojetos, são, em sua maior parte, superficiais e com duração equivalente às dos subprojetos, elas incluíram acréscimo de tarefas de gestão da escola, a criação de reunião pedagógica para encontros de formação continuada, o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. A criação ou revitalização de espaço escolar, nos parece ser a única mudança, neste âmbito, que tem potencial de perdurar, desde que ocorra em consequência dela mudanças que garantam a manutenção e utilização desses espaços, como local de práticas pedagógicas dos professores.

- ✎ As mudanças na organização escolar, decorrentes da realização nas escolas de atividades dos subprojetos, incluem inserções de novas metodologias de ensino e reformulações das práticas pedagógicas de professores. As últimas, potencialmente, perenes e as primeiras com caráter perecível.

Após respondermos as questões, e o problema de pesquisa podemos dizer que as atividades realizadas pelos subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007 e 2009 repercutiram nas escolas de forma positiva e negativa.

As duas facetas dessa moeda se devem as diferenças que estes subprojetos apresentaram, já nas suas elaborações e, que se acentuaram, nos seus desenvolvimentos. Soma-se a esta conta, as características das escolas envolvidas, bem como, dos professores dessas escolas, que atuaram como bolsistas supervisores, e as características da própria política.

Com relação às escolas, a gestão das mesmas tem papel decisório na forma como as ações repercutiram nas escolas. Embora muitos fatores tenham condicionado as mesmas a uma atitude de dependência da universidade, e aqui a imagem que vem a cabeça é de um naufrago que fica olhando para o horizonte em busca de seu resgate, essas gestões foram negligentes para com sua escola, seja por confiarem na competência do bolsista supervisor, seja pela sobrecarga de trabalho, muito comum nestes dias, seja pelo desconhecimento dos objetivos dessa política educacional ou do papel que se espera que a escola assuma na formação de professores. Essa negligência custou algo caro a escola, pois custou a realização de atividades que pudessem contribuir para iniciar um movimento de renovação das práticas educativas realizadas nelas, uma vez que o PIBID dá condições às EPEB para que experimentem alternativas. É claro que somente uma gestão forte poderia fazer com que as coordenações de área se dobrassem as demandas da escola, o que como vimos, embora numa escala particular a uma determinada disciplina aconteceu em uma escola. Contudo, mesmo neste caso, a transformação da escola não é algo que provavelmente irá ocorrer, pois como ressalta Hutmacher (1995, p. 53) *novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual.*

Citamos a gestão como responsável pelas repercussões em sua escola porque é a ela que compete a organização do trabalho escolar e da escola.

Além disso, falamos em perda de oportunidade, porque um dos empecilhos a realização mudanças ou inovações nas escolas está na falta de recursos, de tempo, de suporte, questões de acordo com Canário (1992) se impõe como cenário para a falta de inovações nas escolas. De acordo com este autor,

[...] a questão dos recursos de que as escolas dispõem constitui, com efeito, um pano de fundo da problemática da inovação educativa. O reconhecimento de que, face às mudanças sociais envolventes, os sistemas de ensino, e as escolas, estão condenados a inovar. Afirmou-se em paralelo com a ideia de que inovação custa caro e exige meios. A partir deste raciocínio, um pequeno passo foi suficiente para se instalar a convicção de que a inovação só é possível se tiver como base recursos suplementares (CANÁRIO, 1992, p.167)

E o PIBID disponibiliza as escolas esses recursos, desde que estas se organizem de forma a trabalhar em conjunto com as coordenações de áreas dos subprojetos.

O PIBID hoje não se constitui, apenas, em uma política educacional voltada à formação inicial de professores, mas se constitui em uma política de melhoria da educação em geral. Essa política se propõe a realizar esta melhoria, mediante a operacionalização da interação entre IES e EEB, com remuneração através de bolsas, aos principais envolvidos. Além disso, indica que essas ações, em primeiro lugar, envolvam a inserção de licenciandos nas escolas, em atividades que contemplem as dimensões do trabalho docente presentes no projeto político-pedagógico das escolas, que vai além da dimensão de ensino; em segundo lugar, indica que essas tenham um caráter inovador. Assim, o PIBID apresenta condições favoráveis a um trabalho articulado entre as instituições envolvidas na interação anteriormente referida.

Por isso, com relação à universidade, o fator mais preocupante, diz respeito ao papel atribuído à política PIBID, que deveria estar focado em testar alternativas de trabalho que articulassem a formação inicial de professores e a formação dos professores em serviço, mediante a interação entre universidade/escola, mas que como apresentam uma grande valorização às possibilidades de atividades de iniciação científica. Esta valorização esta presente tanto na redação dos subprojetos,

como em eventos institucionais PIBID/UFSM, onde os coordenadores de áreas estavam presentes. Nas falas desses coordenadores, as atividades de pesquisa na 'área de ensino de' são indicadas como um ponto forte do PIBID. O que causa estranheza, pois está, certamente, não é a pretensão do PIBID. Como o título deste programa já indica, o objetivo é a iniciação à docência que, como já anunciado, implica introdução dos licenciandos em atividades próprias do trabalho docente, o que, em nosso entendimento, não inclui, necessariamente, atividades de pesquisa.

Aqui não estamos discutindo a importância ou não de que os professores das escolas realizem pesquisas sobre suas próprias práticas, embora seja importante observar que, os professores supervisores não destacaram, entre as contribuições que o PIBID faz, para a formação dos licenciandos e para sua própria formação, essas atividades. Mas, como ressaltam Zeichner e Diniz-Pereira (2005) temos que ter cuidado ao utilizarmos termos como pesquisa-ação, pesquisa feita pelo professor sobre sua própria prática, pois

Há aqueles que veem a pesquisa-ação e o seu potencial para fomentar o trabalho dos profissionais como um fim em si mesmo, sem qualquer conexão com objetivos e lutas mais amplas na sociedade. Assume-se frequentemente que os educadores, ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, ao tornarem-se "mais reflexivos", necessariamente transformar-se-ão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade. Essa visão ignora o fato de que maior autonomia e poder exercidos pelos educadores podem ajudar em alguns casos a solidificar e justificar práticas que são prejudiciais aos estudantes e à população de maneira geral. Isso acontece quando, por exemplo, os educadores adotam uma noção de profissionalismo que na verdade os afasta daqueles a quem estão servindo e de suas comunidades (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64).

Esta fala de Zeichner e Diniz-Pereira nos lembram que tais termos não surgiram por acaso no campo educacional e, portanto, não trazem em sua história apenas a qualificação de uma ação. Mais que isto, tais termos referem-se a uma prática marcada por lutas, pela busca de uma maior autonomia dos professores, pela valorização da sua profissão e, por uma maior consciência dos determinantes de uma atuação docente mais qualificada e adequada ao contexto atual. Esses autores nos alertam para o cuidado que devemos ter ao utilizar determinadas

noções no sentido de, sempre, nos preocuparmos em verificar se, de fato, estamos agindo de acordo com a própria noção utilizada.

Além disso, em nosso país temos políticas de iniciação científica, por exemplo, o PIBIC, na instância federal, e outras tantas estaduais ou a cargo das instituições de ensino. Na própria UFSM existem pelos menos cinco opções de financiamento a iniciação científica (vide quadro 15, cap.05, p.160), para as quais é possível se concorrer. Então, qual o motivo de desviar o foco dessa política que é, até o momento, a única a privilegiar a interação entre universidade/escola, uma tarefa longe de ser concretizada? Infelizmente, para esta questão não temos respostas, citando um bolsista supervisor entrevistado, que na ocasião comentava sobre a discrepância entre as ações dos subprojetos, 'isso tinha que ser mais regularizado' (FIS11).

Por fim, a partir das análises realizadas ficamos com a impressão de que mais uma vez, o professor da escola não é autor do conhecimento produzido, mais uma vez, os resultados de pesquisa, apesar de chegarem, não se 'instalam' na escola, pois apesar das ações realizadas serem reconhecidas como boas práticas, pelos bolsistas supervisores, em geral, eles não conseguem, nem as reproduzir, pois não há a perspectiva de continuidade das ações nas EPEB, são somente dois anos, e o PIBID passa a ser encarado como uma ajuda, um auxílio ao tão sobrecarregado professor, que por um tempo esteve disponível na escola.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. 'Educação: um novo patamar institucional'. In: **Novos Estudos**. São Paulo/BR: CEBRAP, n.87, p.131-143, 2010. ISSN 0101-3300.

AGOSTINI, Sandra. **A Organização e o Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFSM: envolvimento de Estagiários e Orientadores**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro/BR: Lamparina, Faperj, 2009. ISBN 978-85-98271-70-5.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando **O método nas ciências naturais e sociais**. 2.ed. São Paulo/BR: Pioneira Thomson Learning, 2004. ISBN 85-221-0133-7.

ANDRÉ, Marli. 'Formação de professores: a constituição de um campo de estudos'. In: **Educação**, Porto Alegre/BR: PUCRS, v.33, n.3, p.174-181.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo/BR: Moderna, 2006.

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. 'A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância'. In: **Revista Brasileira de Ensino Física**. São Paulo/BR: Sociedade Brasileira de Física. v.32, n.04, 2010. ISSN 1806-1117.

ARROYO, Miguel Gonzalez. 'Políticas de formação de educadores(as) do campo'. In: **Cadernos CEDES**. Campinas/BR: UNICAMP, v.27, n.72, p.157-176, 2007. ISSN 0101-3262

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/PT: Edições 70, 1977. ISBN 972-44-0898-1.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. v.2. Petrópolis/BR: Vozes, 2011. ISBN 978-85-326-2466-6.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. 'O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física'. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo/BR: US/Faculdade de Educação, v.34, n.02, p.343-360, 2008. ISSN 1517-9702

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, v.1. 11.ed. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Monâco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Brasília/BR: Editora da Unb, 1998. ISBN 85-230-0309-6.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 292**, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos

relativos aos cursos de licenciatura. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962, p. 95-100, 1962.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/BR: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10.set.2011.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10.set.2011.

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 10.jan.2001, 2001a. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Parecer CNE/CP 09**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/BR: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 18.jan.2002, seção 1, p.31, 2001b. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Parecer CNE/CP 27**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c., do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/BR: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 18.jan.2002, seção 1, p.31, 2002a. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Parecer CNE/CP 28**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília/BR: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 18.jan.2002, seção 1, p.31, 2002b. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/BR: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, 04.mar.2002, seção 1, p.8, 2002c. ISSN 1677-7042..

BRASIL, República Federativa do. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF/BR: Diário Oficial da União, 04.mar.2002, seção 1, p.9, 2002d. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 10.set.2011.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Institui a nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007b. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 13.dez.2007, seção 1, p.39, 2007c. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria nº 1.504**, de 11 de dezembro de 2008. Altera portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que “Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID”. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 12.dez.2008, seção 1, p.21, 2008. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Resolução nº 22**, de 24 de abril de 2009. Delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”. Brasília/BR: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conselho Deliberativo, 2009a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 10.ago.2012.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES, Brasília/BR: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)>. Acesso em: 01.jun.2012.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 16**, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 24.dez.2009, seção 1, p.91, 2009c. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria nº 72**, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da Capes. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 12.abr.2010, seção 1, p.26-27, 2010a. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/BR: Presidência da República, Diário Oficial da União, 25.jun.2010, seção 1, p.04-05, 2010b. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 03.jan.2011, seção 1, p.06, 2010c. ISSN 1677-7042.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: um livro sobre Sociologia do Conhecimento**. 2.ed. Tradução de Ernesto de Carvalho. Lisboa/PT: Dinalivro, 2004. ISBN 972-576-354-8.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre/BR: Artmed. 2006. ISBN 85-363-0696-3.

CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial da. PIBID: *Relatório de gestão 2009-2011*. Brasília/BR: CAPES, 2012.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed, 2002. (Coleção "Inovação Pedagógica";1). ISBN 85-7307-895-2.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e de aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira; GRECA, Ilana Maria (org.). *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias*. Ijuí/BR: Editora da Unijui, 2006. ISBN 87-7429-258-0.

CONTRERAS, Jose. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 852490870-X.

CUNHA, Renata B. et al. 'Professor/a: os elementos de uma identidade em construção.' In: *Pro-Posições*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. v.18, n.1 (52), jan./abr, 2007, p.153-167. ISSN 0103-7307.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 'A Educação Básica no Brasil'. In: *Educação e Sociedade*. Campinas/BR: CEDES, v.23, n.80, p.168-200, 2002. ISSN 0101-7330.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. 'A disciplina e a prática de pesquisa qualitativa'. In: DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre/BR: Artmed, p.16-41, 2006. ISBN 85-363-0663-7.

DORNELES, Aline Machado. *A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias da sala de aula*. Rio Grande/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, 2011. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Maria do Carmo Galiazzi).

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, 24). ISBN 972.0.34124-6.

DUTRA, Edna Falcão. *Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura*. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

FARIAS, Isabel M.. 'Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente'. In: Reunião da Anped, 26, 2003, Poços de Caldas. *Atas....* Poços de Caldas/BR: Anped, 2003.

FERNANDES, Fabiana P. F.. *Formas de Orientação de Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura em Letras*. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. 'Políticas educativas no Brasil no tempo da crise'. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica, 2009. ISBN 978-85-7526-415-7.

FERRETTI, Celso J. 'A inovação na perspectiva pedagógica'. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. Campinas/BR: Autores Associados, 1995. ISBN 85-85701-08-0. (Coleção "Educação Contemporânea")

FRANCO, Maria Amélia Santoro. "Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos". In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo/BRA: Cortez. p.99-127, 2002. ISBN 85-249-0891-2.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 'A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada'. In: **Educação e Sociedade** [online], Campinas/BR: UNICAMP, CEDES, v.28, n.100 – Esp., p.1203-1230, 2007. ISSN 0101-7330.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 'Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação'. In: **Educação e Sociedade** [online], Campinas/BR: UNICAMP, CEDES, vol.23, n.80, p. 136-167, 2002. ISSN 0101-7330.

GALO, Silvio. **A Filosofia Política moderna e o conceito de Estado**, 2010. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0007.html>>. Acesso em: 17.fev.2011.

GAMA, Renata; SOUSA, Maria. 'Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática, reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores'. In: **Revista Interações**, Lisboa/PT: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, v.18, n.7, p.131-156, 2011. ISSN 1646-2335.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999. (Coleção "Ciências da Educação", 2).

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo/BR; Editora Mcgraw-Hill do Brasil, 1977.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 2.ed. Ijuí/BR: Editora da UNIJUÍ, 2006. (Coleção "Fronteiras da Educação"). ISBN 85-7429-003-3.

GIDDENS, A.. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo/BR: Unesp, 1991a. ISBN 85-7139-022-3.

GIDDENS, A.. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzen. Rio de Janeiro/BR: Zahar, 1991b.

GIDDENS, A.. ***Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical.*** Tradução de Alvaro Hattner. São Paulo/BR: UNESP, 1996. ISBN 85-7139-114-9. (Coleção 'Biblioteca Básica').

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa.*** 4.ed. São Paulo/BR: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-3169-4.

GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social.*** 5.ed. São Paulo/BR: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2270-2.

GIOVANI, Geraldo Di. 'As estruturas elementares das Políticas Públicas'. In: ***Cadernos de Pesquisa***, Campinas/BR: Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, n.82, 2009.

GLATTER, Ron. 'A gestão como meio de inovação'. In: NÓVOA, Antonio (coord.). ***As organizações escolares em análise.*** Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira e José Antonio Sousa Tavares. 2.ed. Lisboa/PT: Publicações Dom Quixote, 1995. ISBN 972-20-1004-2.

GOMES, Romeu. 'A análise de dados na pesquisa qualitativa'. In: ***Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.*** 21.ed. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (org.). Petrópolis/BR: Vozes, 2002. ISBN 85.326.1145-1.

GOLDBERG, Maria A. A. 'Inovação educacional: a saga de sua definição'. In: GARCIA, Walter E. (coord.). ***Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.*** 3.ed. Campinas/BR: Autores Associados. p.197-209, 1995. (Coleção "Educação Contemporânea"). ISBN 85-85701-08-0.

GRACINDO, Regina Vinhaes. 'PNE e PDE: aproximações possíveis'. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). ***Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios.*** São Paulo/BR: Xamã, 2009. ISBN 978-85-7587-105-8.

HUBERMAN, A. M.. ***Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação.*** Tradução de Jamir Martins. São Paulo/BR: Cultrix, 1973

HUTMACHER, Walo. 'A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento'. In: NÓVOA, Antonio (coord.). ***As organizações escolares em análise.*** Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira e José Antonio Sousa Tavares. 2.ed. Lisboa/PT: Publicações Dom Quixote, 1995. ISBN 972-20-1004-2.

JAMESON, Frederic. ***Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.*** 2.ed. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo/BR: Ática, 2006. (Série 'Tema', 41, Cultura e Sociedade). ISBN 85-08-0586-5.

KIST, Liane Batistela. ***Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento do Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura.*** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro

de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

KRUGER, Verno. 'Os novos currículos das licenciaturas em química e ciências biológicas da UFPEL: entre o dito e o feito'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1328-3.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. ISBN 978-85-7307-489-5.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2011. (Coleção "Questões da nossa época", 2). ISBN 978-85-249-1594-9.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2007. (Coleção 'Docência em Formação'). ISBN 978-85-249-0944-3.

LISOVSKI, Lisandra. **O desenvolvimento do estágio pré-profissional na formação de professores(as) de Biologia**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

MACEDO, Elizabeth. 'Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?'. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED/UERJ, v.8, n.14-15, 2007

MACHADO, Maria Clara. Governo amplia ações do PDE e dá destaque para a formação de professores. **Assessoria de imprensa do MEC**. Brasília, 12.dez.2007, 2007b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/noticias-2007/643-governo-amplia-acoes-do-pde-e-da-destaque-para-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 19.set.2011.

MACHADO, Maria Clara. MEC vai lançar bolsa de iniciação à docência. **Assessoria de imprensa do MEC**. Brasília, 27.jul.2007, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=8724&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=8724&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 19.set.2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo/BR: Atlas, 2002. ISBN 978-85-224-4796-1.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo/BR: Cortez, 1998.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed.. Fortaleza/BR: Edições Demócrito Rocha, 2002. ISBN: 85-7529-105-X.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. 'Reformas internacionais da educação e formação de professores'. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, n.118, 2003. ISSN 0100-1574

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo/BR: Hucitec, 2006. ISBN 85-271-0181-5.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília de Freitas; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e Aprendizagem da docência: Processos de Investigação e Formação**. São Paulo/BR: EdUFSCar, 2002. ISBN 85-85173-70-X.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí. Ed.UNIJUÍ, 2007. ISBN 978-85-7429-609-8.

NOGUEIRA, GRACY. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo/BR: Nacional, 1968.

NÓVOA, António. 'Formação de professores e profissão docente'. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/PT: Dom Quixote, p.13-33, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 'Política educativa, crise da escola e a promoção social'. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica, 2009. ISBN 978-85-7526-415-7.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**, s/d. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 15.abr.2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; VIANA, Gabriel Menezes. 'Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdPUCRS, 2008. ISBN 85-85946-43-1.

PÉREZ-GÓMES, Angel. 'O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo'. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Tavares. Lisboa/PT: Dom Quixote. (Coleção "Nova Enciclopédia", 39). p.93-114, 1992. ISBN 972-20-108-5.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo/BR: Cortez, 2004.

ROMANOVSKI, Joana Paulin; GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver: (2008). 'Os estágios nos cursos de licenciatura: concepções e dilemas'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. ISBN 85-85946-43-1.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. ISBN 85-7526-179-8.

ROSSO, Ademir José; BRANDT, Célia Finck; CERRI, Luis Fernando; CAMPOS, Sandro Xavier de; FREIRE, Leila Inês Follman; TOZETT, Annaly Schewtschik. 'Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola'. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/BR: Fundação CESGRANRIO, v.18, n.69, p.821-841, 2010. ISSN 0104-4036.

SCHEIBE, Leda. 'Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa'. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.37, n.130, p.43-62, 2007. ISSN 0100-1574.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Traducción de Lourdes Montero e José Manuel Vez Jeremias. Madrid/ES: Paidós, 1992. ISBN 84-7509-730-8.

SHIROMA E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro/BR: DP&A, 2000.

SILVA, Andréia Aurélio da. **O Plano de Ações Articuladas como instrumento para colaboração entre governo federal e municípios: limites e possibilidades para a melhoria da educação básica**. Santa Maria/BR: Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. (Monografia de especialização – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

SUAREZ, Rosana. 'Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)'. In: **Kriterion**. Belo Horizonte/BR: Departamento de Filosofia da UFMG, v.46, n.112, p.191-198, 2005. ISSN 0100-512X.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília/BR: Plano Editora, 2002. (Série "Pesquisa em Educação", 4).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes. 2005

TERRAZZAN, Eduardo A. 'Inovação Escolar e pesquisa sobre formação de professores'. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo/BR: Escrituras Editora, 2007. ISBN 978-85-7531-277-3.

TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio da. 'Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores'. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba/PR:

Programa de Pós-Graduação da PUC-PR, v.8, n.23, p.71-90, 2008. ISSN 1518-3483.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SCHMIDT, Inés Prieto; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. Concepções e práticas presentes em escolas de Ensino médio sobre aspectos envolvidos na formação de professores. In: Escola de verão para professores de prática de ensino de biologia, física, química e áreas afins, 6, 2003, Niterói. **Coletânea....**, 2003. (CD-ROM, arq<CO/PQ\_23.pdf>). ISBN 85-88578-03-4.

VEIGA, Ilma Passos A.; ARAUJO, José Carlos Souza. 'O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana'. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas/BR: Papyrus, 2007. (Coleção 'Magistério: Formação e trabalho pedagógico'). ISBN 978-85-308-0846-4.

WINCH, Paula Gaida. Cursos de Licenciatura, Legislação Referente à Formação de Professores e a Prática como Componente Curricular. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre/BR: EdUPUCRS, 2008. ISBN 85-85946-43-1.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo/BR: Boitempo, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa/PT: Educa/Universidade de Lisboa, 1993. (Coleção "Educa-Professores", 3). ISBN 972-8036-07-8.

ZEICHNER, Kenneth M; DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. 'Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social'. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.35, n.125, p.63-80, 2005. ISSN 0100-1574.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro/BR: Graal, 1982.

BRASIL, MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília/BR, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, Série 1, v.16). ISBN 85-249-0444-5.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas/BR: Papyrus, 1989. (Coleção “Magistério: formação e trabalho pedagógico”). ISBN 85-308-0081-8.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo/BR: Cortez; Brasília/BR: MEC; UNESCO, 1998. ISBN 85-249-0673-1.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível!: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas/BR: Mercado de Letras, 2004. ISBN 85-7591-040-x.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1374-7

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4.ed. Porto/PT: Porto Editora, 1994. ISBN 972-0-34043-6.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília/BR: Liber Livro, 2006. ISBN 8598843253.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro/BR: Nova Fronteira, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/BR: Artmed, 2000. ISBN 85-7307-734-4.

JESUS, V. L. de; MACEDO JUNIOR, M.A.V. ‘Uma discussão sobre hidrodinâmica utilizando garrafas PET’. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física** [on-line]. São Paulo/BR: SBF, v.33, n.1, p.1507-1-1507-8, 2011. ISSN 1086 – 9126.

KÖHLER, Rita de Cássia. **A Química da Estética Capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, 2011. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Mara Elisa Fortes Braibante).

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2001. ISBN 85-7307-774-3.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-637-0.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo/BRA: Cortez. p.99-127. 2002. ISBN 85-249-0891-2.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. 'Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música'. In: **Educação.** Santa Maria/BR: Centro de Educação da UFSM, v.37, n.1, p.91-106, 2012. ISSN 1984-6444.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira; GRECA, Ilena Maria (org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias.** Ijuí/BR: Editora da Unijui, 2006. ISBN 87-7429-258-0.

SAVIANI, Dermerval. 'Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação'. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/BR: ANPED, v.15. n.44, p.380-393, 2010. ISSN 1413-2478.

SHULMAN, Lee S. 'Knowledge and Teaching: foundations of the new reform'. In: **Harvard Educational Review,** Cambridge/US: Stanford University. v.57, n.1, p.01-22, 1987.

# APÊNDICES



# **Apêndice 01**

Quadro de pesquisas acadêmicas relacionadas ao PIBID/CAPES em bancos de dados eletrônicos



### QUADRO DE PESQUISAS ACADÊMICAS RELACIONADOS AO PIBID/CAPES EM BANCOS DE DADOS ELETRÔNICOS

N	BASE DE DADOS	TÍTULO	REFERÊNCIA	RESUMO	COMENTÁRIOS
01	BDTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Química da Estética Capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>KÖHLER, 2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este trabalho apresenta "A Química da Estética Capilar" como temática para desenvolver um estudo conectando três sujeitos: licenciandos de Química do subprojeto PIBID-Química da UFSM, alunos do Ensino Médio de quatro escolas públicas de Santa Maria/RS e profissionais da beleza (cabeleireiros). Através da temática "A Química da Estética Capilar" foram explorados vários conteúdos de Química, um deles está relacionado com as substâncias químicas presentes em alisantes. Durante o desenvolvimento deste projeto, foi desenvolvida e aplicada uma oficina intitulada "A Química da estética capilar: do crespo ao liso a moda da escova progressiva". A oficina foi estruturada com base nos três momentos pedagógicos de acordo com Delizoicov: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Neste trabalho foram desenvolvidos dois estudos: acompanhamento dos licenciandos de química no processo da sua formação inicial e também as concepções dos alunos do ensino médio de escolas públicas de Santa Maria/RS na relação com a abordagem da Química estética capilar no seu cotidiano com conteúdos de Química do currículo do Ensino médio. O segundo estudo foi realizado com os profissionais da beleza (cabeleireiros), neste estudo fez-se um diagnóstico das concepções relacionadas com o conhecimento dos conceitos químicos desses profissionais para o desenvolvimento dos procedimentos químicos nos salões de beleza. Neste sentido, a Química da Estética capilar explorada neste trabalho, contribuiu para uma aprendizagem significativa da Química tanto no contexto escolar pela relação estabelecida pelos alunos dos conteúdos ministrados em sala de aula com a Química envolvida no mundo que os cerca, quanto pelo seminário ministrado aos profissionais da beleza cumprindo seu caráter social. O trabalho realizado com os profissionais da beleza resultou em uma melhor compreensão da metodologia Química utilizada nos procedimentos empregados nos salões de beleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os sujeitos de pesquisa são licenciandos bolsistas de iniciação à docência de um subprojeto desenvolvido no âmbito de um projeto institucional PIBID/CAPES</li> </ul>

N	BASE DE DADOS	TÍTULO	REFERÊNCIA	RESUMO	COMENTÁRIOS
02	BDTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias da sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DORNELES, 2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A pesquisa buscou compreender a ação de narrar histórias nas Rodas de Formação do PIBID-Química na FURG. Trata-se da análise de 48 histórias de sala de aula narradas por seis professoras atuantes na Educação Básica e participantes do PIBID-Química. As histórias foram narradas no ambiente virtual de aprendizagem, plataforma Moodle, durante o ano de 2009. A análise de cada história foi realizada a partir do quinteto dramático de Burke, que possibilitou olhar nas 48 histórias de sala de aula a cena (quando e onde ocorreu a história), o agente (quem são os personagens), o ato (o que foi narrado), o propósito (por que foi narrada esta história) e o instrumento (como foi narrada esta história). O exercício de análise e o envolvimento com a metáfora dos Bordados possibilitou perceber que algumas professoras, ao narrar sua formação, tinham o mesmo motivo, diferenciando-os pelas tonalidades das cores e pelo traçar dos pontos. Dessa forma, realizou-se um exercício de aproximar as histórias que tinham o mesmo motivo. Os Bordados da Formação que emergiram da análise foram: ponto de elos: bordando as primeiras histórias na Roda; ponto triangular: o bordado da situação-problema com enfoque CTS; ponto trançado: o processo formativo do professor com o licenciando; ponto de entremeio: que tempo tenho para fazer atividades experimentais; ponto cruz: os dilemas e os questionamentos das professoras; ponto cruz duplo: bordando a si mesmo num outro professor; ponto entrelaçado: a sala de aula bordada na ação de planejar e avaliar. Os sete Bordados da Formação permitiram a construção de argumentos para defender a escrita de histórias em Rodas de Formação como dispositivo para formação permanente de professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A dissertação tem como foco apresentar narrativas de histórias de sala de aula de professoras que participavam de um curso de formação realizado por um subprojeto, no âmbito de um projeto institucional PIBID/CAPES.</li> <li>Nesta dissertação existe uma questão de pesquisa que trata de estabelecer características da relação dessas professoras com os licenciandos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto em questão. Os resultados referentes à questão de pesquisa dizem respeito ao que mudou pessoalmente para essas professoras.</li> <li>De acordo com Dorneles para essas professoras a presença dos licenciandos as incentiva a voltar a acreditar que é possível estar num processo de formação, de escrever trabalhos para eventos. Essas professoras se sentem valorizadas.</li> </ul>
03	PPC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>GAMA; SOUSA, 2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este texto tem por objetivo apontar aprendizagens docentes, reveladas nas escritas narrativas dos futuros professores de Matemática, ao participarem do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID), desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Brasil), em parceria com escolas públicas localizadas no interior do estado de São Paulo, desde março de 2009. A natureza do estudo é qualitativa e interpretativa. Inicialmente, apresentam-se as bases teóricas e metodológicas do PIBID-UFSCar, as quais fundamentam a parceria colaborativa entre escola e universidade. Em seguida, discorre-se sobre o papel da escrita narrativa no contexto do Projeto. Por último, analisam-se os saberes revelados, narrados por dois licenciandos bolsistas da área matemática, em portfólios elaborados em 2009 e 2010, compostos por narrativas escritas que se dividem em quatro perspectivas: descritiva, interpretativa, subjetiva e interpretativa com base teórica. Os saberes revelados explicitam que as aprendizagens dos futuros professores não se restringem aos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos referentes ao ensino de conceitos matemáticos. Há aprendizagens relacionadas à visão de mundo, de escola e do homem que está sendo educado no cenário atual, onde ocorre a massificação do sujeito. Há ainda críticas, indignações e surpresas, quando futuros professores constatarem que, muitas vezes, a própria universidade ainda forma pessoas acríticas no que diz respeito aos preconceitos e às exclusões de estudantes da Educação Básica do sistema público universitário brasileiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os sujeitos da pesquisa são dos licenciandos que atuaram como bolsistas de iniciação à docência em escolas de educação básica.</li> <li>A pesquisa centra-se nas narrativas desses sujeitos sobre sua atuação nas escolas. Nas falas desses sujeitos, os autores as relacionam com a fase inicial da carreira apresentadas em alguns modelos de desenvolvimento profissional docente. Os licenciandos descrevem o choque de realidade, os enfrentamentos vividos, seus sentimentos, suas descobertas e os desafios da carreira docente. Os autores também relatam que a participação desses sujeitos em projetos do PIBID promoveu aprendizagens docentes em relação ao currículo de Matemática nas escolas, sobre o conteúdo escolar matemático e sobre a diversidade metodológica, constituindo um conhecimento experiencial articulado.</li> </ul>

N	BASE DE DADOS	TÍTULO	REFERÊNCIA	RESUMO	COMENTÁRIOS
04	PPC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>QUEIROZ; PENNA, 2012</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas educacionais vigentes no país e as novas definições para o ensino de música na escola, estabelecidas a partir da Lei n.11.768/2008, têm feito emergir importantes questões para a área de educação musical na atualidade. Considerando essa realidade, este trabalho analisa políticas públicas relacionadas à Educação Básica no Brasil, refletindo acerca de suas implicações para o ensino de música na escola. As discussões realizadas no texto têm como base fontes bibliográficas e documentais relativas a programas e ações direcionadas à Educação Básica no país. A análise aborda objetivos, procedimentos e impactos de propostas de avaliação do desempenho escolar (IDEB), de consolidação e fortalecimento da Educação Básica (FNDE, Fundeb, PDE, PAR); e de integração de diferentes níveis educacionais em torno da formação de professores (Parfor, Prodocência, Pibid). A partir das análises, fica evidente que há um conjunto significativo de programas e ações para a Educação Básica no país e que a educação musical precisa, cada vez mais, participar de forma efetiva na definição e implementação de políticas educacionais que possam fortalecer a área, mas, sobretudo, a formação escolar como um todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O artigo é um apanhado geral das políticas educacionais que tem alguma relação com o ensino de música. O PIBID é citado com a descrição de suas principais características (objetivos, tipos de bolsa, funcionamento).</li> </ul>
05	Scielo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma discussão sobre hidrodinâmica utilizando garrafas PET</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>JESUS; MACEDO JUNIOR, 2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizando garrafas PET é possível investigar a hidrodinâmica de fluidos incompressíveis. Comparações utilizando os resultados experimentais da cinemática podem ser feitas. Esta proposta didática de baixo custo é aplicada na parte experimental da disciplina Fluidos e Termodinâmica do curso de Licenciatura em Física do IFRJ - Campus Nilópolis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O primeiro autor do trabalho realizou suas atividades no âmbito de um subprojeto PIBID de sua instituição. O foco é a análise da proposta de atividade experimental com garrafas PET. Em nenhum momento a referência a implicações do PIBID ao assunto chave deste artigo.</li> </ul>

- **PPC** - Portal de Periódicos CAPES / **Scielo** – Scientific Electronic Library Online / **BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



# **Apêndice 02**

Quadro de sistematização dos requisitos indicados para seleção de bolsistas em Editais PIBID/CAPES



Quadro de sistematização dos requisitos indicados para seleção de bolsistas em Editais PIBID/CAPES

Tipo de Bolsa	Processos Seletivos					
	Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	Edital CAPES/DEB 02/2009	Edital CAPES 018/2010	Edital CAPES/MEC/ Secad 002/2010 Pibid Diversidade	Edital CAPES 001/2011	Edital CAPES 011/2012
BID	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li>estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;</li> <li>estar em dias com as obrigações eleitorais;</li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;</li> <li>dedicar-se, no período de vigência da bolsa, <b>exclusivamente às atividades do PIBID</b>, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;</li> <li>apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID;</li> <li><b>apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li>estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;</li> <li>estar em dia com as obrigações eleitorais;</li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;</li> <li>apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente;</li> <li>dedicar-se, no período de vigência da bolsa, <b>no mínimo 30 (trinta) horas mensais</b>, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;</li> <li><b>ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;</b></li> <li><b>executar o plano de atividades aprovado;</b></li> <li><b>apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li>estar regularmente matriculado em curso de licenciatura plena nas áreas abrangidas pelo PIBID;</li> <li>estar em dia com as obrigações eleitorais;</li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;</li> <li>dedicar-se, no período de vigência da bolsa, <b>no mínimo 30 (trinta) horas mensais</b>, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;</li> <li>ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;</li> <li>executar o plano de atividades aprovado;</li> <li>apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li><b>estar regularmente matriculado e com frequência regular em curso de licenciatura aprovados pela Secad no âmbito do PROLIND e PROCAMPO;</b></li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;</li> <li>dedicar, no período de vigência da bolsa, o equivalente a <b>no mínimo 30 (trinta) horas mensais</b> às atividades do PIBID, <b>sem prejuízo de suas atividades discentes regulares, considerando a especificidade do regime de alternância, quando adotado pelo curso como estratégia formativa;</b></li> <li>ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;</li> <li><b>preferencialmente integrar as comunidades do campo e indígena onde exerce ou exercerá a atividade docente;</b></li> <li><b>elaborar um Projeto de Trabalho do PIBID para executar em sala de aula ou na comunidade escolar, submetendo-o à aprovação do coordenador de área;</b></li> <li>apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu Projeto de Trabalho, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual organizado pela CAPES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li>estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;</li> <li>estar em dia com as obrigações eleitorais;</li> <li>ser selecionado pelo Coordenador de Área do subprojeto;</li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;</li> <li>estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;</li> <li>estar em dia com as obrigações eleitorais;</li> <li>ser selecionado pelo Coordenador de Área do subprojeto;</li> <li>estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES.</li> </ul>

Tipo de Bolsa	Processos Seletivos					
	Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	Edital CAPES/DEB 02/2009	Edital CAPES 018/2010	Edital CAPES/MEC/ Secad 002/2010 Pibid Diversidade	Edital CAPES 001/2011	Edital CAPES 011/2012
<b>BS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da educação básica <b>em efetivo exercício na rede pública, com prática efetiva de sala de aula.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da educação básica, <b>em efetivo exercício</b>, na rede pública;</li> <li>estar em <b>exercício há pelo menos dois anos</b> na escola vinculada ao projeto PIBID, <b>com prática efetiva de sala de aula;</b></li> <li><b>participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública;</li> <li>estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula;</li> <li>participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da educação básica, <b>em exercício</b>, na rede pública;</li> <li>estar em <b>exercício há pelo menos dois anos, com prática efetiva de sala de aula;</b></li> <li>participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área;</li> <li><b>caso a escola seja unidocente ou não haja professores legalmente habilitados, os supervisores poderão ser docentes de escolas públicas próximas ou mestrands e doutorandos que tenham como objeto de estudo e formação em nível de pós-graduação a educação do campo ou indígena.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;</li> <li>estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;</li> <li>participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;</li> <li>estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;</li> <li>participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área.</li> </ul>
<b>BCA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pertencer ao quadro efetivo da instituição;</li> <li>estar em <b>efetivo exercício no magistério da educação superior pública;</b></li> <li>ser, <b>preferencialmente, docente de curso de licenciatura;</b></li> <li><b>possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;</li> <li>estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>ser docente de curso de licenciatura plena;</li> <li><b>ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</b></li> <li>possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;</li> <li><b>não possuir qualquer bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;</b></li> <li>estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>ser docente de curso de licenciatura plena;</li> <li>ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>estar em exercício no magistério da educação superior;</li> <li>ser docente de curso de licenciatura, preferencialmente <b>nas áreas de educação indígena e do campo;</b></li> <li>possuir experiência no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>ser docente de curso de licenciatura;</li> <li><b>ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</b></li> <li><b>possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>ser docente de curso de licenciatura;</li> <li>ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>

Tipo de Bolsa	Processos Seletivos					
	Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	Edital CAPES/DEB 02/2009	Edital CAPES 018/2010	Edital CAPES/MEC/Secad 002/2010 Pibid Diversidade	Edital CAPES 001/2011	Edital CAPES 011/2012
<b>BCI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pertencer ao quadro efetivo da instituição;</li> <li>• estar em <b>efetivo exercício no magistério da educação superior pública</b>;</li> <li>• ser, <b>preferencialmente</b>, docente de curso de licenciatura; e</li> <li>• possuir experiência mínima <b>de três anos no magistério superior</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;</li> <li>• estar em <b>efetivo exercício no magistério da educação superior</b>;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura plena;</li> <li>• <b>ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino</b>;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;</li> <li>• <b>não possuir qualquer bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais</b>;</li> <li>• estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura plena;</li> <li>• ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estar em exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura, nas áreas de educação indígena e do campo;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>• estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura;</li> <li>• ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>• estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura;</li> <li>• ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>
<b>BCG</b>	-----	-----	-----	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>• estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura;</li> <li>• ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;</li> <li>• estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;</li> <li>• ser docente de curso de licenciatura;</li> <li>• ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;</li> <li>• possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.</li> </ul>

Legenda: BS – Bolsa Supervisor; BID – Bolsa Iniciação à Docência; BCA – Bolsa Coordenador Área; BCI – Bolsa Coord. institucional; BCG – Bolsa Coord. Gestão.



# **Apêndice 03**

Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido utilizado para realização  
de entrevistas



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<b>Pesquisador Responsável:</b>	Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
<b>Instituição/Departamento:</b>	UFSM/MEN/CE
<b>Telefone para Contato:</b>	(55) 3220 8434 e/ou (55) 9166-6811
<b>Endereço:</b>	Av. Roraima, 1000, Prédio 16 Camobi, Santa Maria, RS, Brasil.
<b>Título da Pesquisa:</b>	“Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”

Você está sendo convidado(a) a *colaborar com a pesquisa intitulada “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”*. Essa Pesquisa tem como objetivo estudar e compreender as inovações educacionais geradas ou consolidadas nas diversas Práticas Escolares e nos Processos Formativos de Professores, desenvolvidas em EEB e em IES relacionadas ao processo de participação nos Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica, nos Exames de Certificação por competências, nos Programas Nacionais de Materiais Didáticos e nas Políticas de Formação de Professores.

### **Justificativa**

Na necessidade de propor e desenvolver mudanças, há uma predisposição de adotar ideias identificadas como inovações, uma vez que seu uso sugere melhoria e aperfeiçoamento da educação Básica. Assim, compreendemos ser necessário que os governos invistam na educação, de modo a garantir acesso e permanência dos alunos na escola, e, portanto que esta prepare as pessoas para a vida na sociedade. O atendimento às políticas educacionais pelos estabelecimentos escolares demanda mudanças pedagógicas, curriculares, didáticas e/ou de gestão escolar; porém, devido à presença de vários condicionantes durante seu processo, nem todas as propostas que se identificam como “transformadoras” podem ser identificadas como inovadoras. Diante do exposto, pretendemos, nesta pesquisa, estudar e compreender as ações e os procedimentos de mudança, desenvolvidos no âmbito das Escolas de Educação Básica dos sistemas públicos de ensino, relacionadas às Políticas Educacionais.

### **Procedimentos Adotados na Pesquisa:**

Os procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa visam coletar informações de sujeitos. Para coleta de informações com este tipo de fonte de informação, utilizaremos entrevistas com membros de equipes gestoras de Escolas Públicas de Educação Básica e professores supervisores PIBID/UFSM.

### **Riscos para o participante**

Na entrevista, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de alguns momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e profissional. Ao ocorrer esse desconforto, a entrevista poderá ser interrompida, caso o entrevistado desejar.

### **Benefícios aos participantes**

Trata-se de um estudo que busca estudar e compreender os impactos das políticas educacionais nas ações desenvolvidas em Escolas de Educação Básica, relacionados às Políticas educacionais (SAEB, ENEM, PNLD e PIBID). A partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante terá a sua disposição sugestões, recomendações e um conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor utilização das Políticas Educacionais em práticas escolares que poderá fazer uso.

**Direito de Confidencialidade**

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Para evitar sua identificação, utilizaremos códigos e números. Além disso, trechos da entrevista que comprometam o anonimato da fonte não serão divulgados na pesquisa.

**Acesso às Informações da Pesquisa**

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. A transcrição de sua entrevista ficará arquivada no Núcleo de Educação em Ciências, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, telefone (55) 3220-8434, sob a responsabilidade do Coordenador do Projeto, à disposição do sujeito por 05 anos.

**Compromisso do(s) Pesquisador(es)**

Os pesquisadores utilizarão os dados e os materiais coletados somente para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

**Declaração da/o participante:**

Após a leitura do acima exposto, acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa **“Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”**.

Eu,

\_\_\_\_\_, discuti com a pesquisadora ANDRÉIA AURÉLIO DA SILVA sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso à pesquisa quando assim o desejar. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

**Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para sua participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudo

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela entrevista

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM.

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Campus Universitário - 97105-900 - Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362

- email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

# **Apêndice 04**

Quadro de sistematização de  
subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007



### Quadro de sistematização de subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2007

Nº	Item	Área 01/07	Área 02/07	Área 03/07	Área 04/07	Área 05/07
1.	Etapas da Educação Básica de atuação do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Fundamental/ Anos Finais</li> <li>Ensino Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Fundamental/ Anos Iniciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio</li> </ul>
2.	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar interações escolares área disciplinar de referência, mediadas pelas TIC;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desencadear ações facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem na área disciplinar de referência, através da utilização de temas transversais, para o exercício consciente da cidadania, por meio do conhecimento de conceitos básicos e das implicações sociais dos mesmos na área disciplinar de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de um campo de atuação de educadores, em formação inicial, que contemple a prática educacional nas escolas selecionadas e o desenvolvimento, no interior de cada escola, de estratégias inovadoras voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos na área disciplinar de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de oficinas nas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar ações articuladas que colaborem para reduzir as principais causas do baixo desempenho dos alunos de Ensino Médio na área disciplinar de referência</li> </ul>
3.	Metas/ Resultados pretendidos/ esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar um conjunto de atividades curriculares na área, com os OEH, nas EEB participantes do PIBID;</li> <li>Estabelecer uma cultura colaborativa nas EEB, explicitada pelos OEH de divulgação científico tecnológica, produzidos colaborativamente pelos BS e BID.</li> <li>Estabelecer uma prática de liberdade no ensino aprendizagem na área disciplinar de referência, mediado pelas TIC, explicitada pela natureza livre dos OEH, manipulados e reelaborados pelos BS e BID, e pelas atividades comunicativas no fórum, chat e mensagens registradas no moodle;</li> <li>Elaborar um conjunto de registros eletrônicos, das experiências metodológicas de investigação escolar implementadas e das práticas docentes, elaborados individualmente, como auto-reflexão pelos BS e BID;</li> <li>Resolver, de colaborativa entre BS, BID e alunos do ensino médio, nas aulas da área disciplinar de referência, situações-problema, que envolvem conhecimentos área disciplinar de referência, do ENEM, mediante elaboração de soluções do tipo aberta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar os acadêmicos do curso de licenciatura da área disciplinar de referência para atuarem no Ensino Médio;</li> <li>Despertar o interesse dos acadêmicos de licenciatura na área disciplinar de referência para as questões referentes ao ensino da área disciplinar de referência;</li> <li>Proporcionar a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, na área disciplinar de referência no ensino médio;</li> <li>Promover um envolvimento técnico, científico e educacional entre os acadêmicos do curso de licenciatura, na área disciplinar de referência, o supervisor da escola, a escola, a coordenação do subprojeto e os demais professores da área disciplinar de referência nas escolas envolvidas;</li> <li>Ativação e reativação dos laboratórios das escolas;</li> <li>Inclusão das atividades experimentais e/ou demonstrativas na prática docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um campo de atuação de educadores, em formação inicial que contemple a prática educacional nas escolas selecionadas;</li> <li>Conseguir desenvolver estratégias inovadoras voltadas ao processo de ensino e da aprendizagem das área disciplinar de referência como as previstas neste subprojeto;</li> <li>Contribuir para o processo de formação inicial dos bolsistas envolvidos no projeto;</li> <li>Contribuir, pela ação concreta dos bolsistas, nos processos de ensino e aprendizagem, da área disciplinar de referência, dos alunos das escolas envolvidas no subprojeto;</li> <li>Promover a interdisciplinaridade como processo de ensino e de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualificação da formação inicial e continuada dos bolsistas envolvidos no subprojeto;</li> <li>Melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intensificação do interesse dos licenciandos pelas questões de ensino</li> </ul>
4.	Pressupostos do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de TIC como possibilidade de promover a melhoria do ensino na área disciplinar de referência.</li> <li>Investigação-ação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de temas transversais para o ensino da área disciplinar de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa-ação</li> <li>Assimilação solidária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamentos didáticos elaborados de acordo com três momentos pedagógicos</li> <li>Investigação-ação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>

Nº	Item	Área 01/07	Área 02/07	Área 03/07	Área 04/07	Área 05/07
5.	Funcionamento das equipes de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões mensais para planejamento de atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões mensais da coordenação do subprojeto, dos bolsistas supervisores e bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>Reuniões semanais dos bolsistas do subprojeto;</li> <li>Será formado um único grupo de trabalho que será dividido após o planejamento para atuar em cada escola envolvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões semanais de cada dupla de bolsistas com professor supervisor em cada escola;</li> <li>Reuniões mensais de área, com participação do coordenador do subprojeto, dos professores supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões semanais de planejamento das oficinas;</li> <li>Reuniões mensais da equipe do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões semanais para estudo/atualização e fórum para discussão e decisão;</li> <li>Reuniões gerais mensais para troca de informações e avaliação de atividades.</li> </ul>
6.	Estrutura geral da organização das atividades do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de atividades curriculares na área disciplinar de referência.</li> <li>Implementação das atividades planejadas</li> <li>Avaliação e reformulação de atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação inicial das escolas;</li> <li>Levantamento bibliográfico sobre temas a serem abordados nas atividades curriculares</li> <li>Planejamentos de ações a serem desenvolvidas nas escolas</li> <li>Adequação e organização de instrumentos e espaços para realização das atividades;</li> <li>Aplicação de atividades na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades do subprojeto serão norteadas pela temática 'a educação da área disciplinar de referência e o mundo a nossa volta'.</li> <li>As etapas indicadas são: diagnóstico da realidade escolas, planejamento de atividades, realização das atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção dos bolsistas</li> <li>Delimitação das escolas e professores supervisores</li> <li>Mapeamento dos conteúdos da área disciplinar de referência, junto às classes dos bolsistas supervisores, que poderiam ser abordados por meio de oficinas e outras ações;</li> <li>Organização de oficinas por bolsistas;</li> <li>Realização de oficinas, palestras, seminários, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contato com escolas para indicação de professores para processo seletivo</li> <li>Planejamento semanal de atividades;</li> <li>Conhecimento da realidade escolar;</li> <li>Execução mensal de atividades na escola.</li> </ul>
7.	Mecanismos previstos para avaliação do desenvolvimento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de registros eletrônicos no moodle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de relatório ao final de cada atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reavaliação periódica de cada atividade do subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliações do subprojeto, ao final de cada ano, com confecção de relatórios</li> </ul>
8.	Participação de membros das escolas envolvidas na organização e no desenvolvimento das atividades do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação da direção das escolas na definição do cronograma de execução de atividades, a serem realizadas nas mesmas</li> <li>Indicação de professores para processo seletivo</li> </ul>
9.	Seleção de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPES, incluindo o item: <ul style="list-style-type: none"> <li>dispor de, no mínimo, 12 horas semanais para dedicação ao subprojeto.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPES, incluindo outros itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>estar regularmente matriculados no terceiro ao sexto semestre dos cursos de licenciatura em área disciplinar de referência</li> <li>apresentar memorial</li> <li>apresentar uma oficina que envolva conteúdos escolares de ciências naturais para avaliação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPES, incluindo o item: <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrar, através de comprovante de matrícula, de possibilidade de horários para participação no subprojeto sem prejuízo à conclusão do curso.</li> </ul> </li> </ul>	

Nº	Item	Área 01/07	Área 02/07	Área 03/07	Área 04/07	Área 05/07
10.	Seleção de bolsistas supervisores do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPEs, incluindo outros tens: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ atuar no projeto 4 horas consecutivas (um turno por semana).</li> <li>▪ ter experiência com estagiários, da área disciplinar de referência, nas suas turmas de ensino médio.</li> <li>▪ ter experiência com a utilização de TIC, pelo menos comunicação assíncrona através de e-mail.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPEs, incluindo outros tens: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ter atuado nas três séries do ensino médio na área de química;</li> <li>▪ apresentar formalmente o interesse em participar do PIBID UFSM;</li> <li>▪ dispor de, no mínimo, 4 horas semanais consecutivas no contra-turno para dedicação ao projeto.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPEs, incluindo outros tens: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dispor de, pelo menos, um turno semanal (04 horas) para às atividades do subprojeto na escola;</li> <li>▪ Elaborar memorial com no máximo 03 páginas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPEs, incluindo o tem: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dispor de 04 horas consecutivas semanais em atividades do subprojeto.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há explicitação dos procedimentos de seleção, mas apenas repetição dos critérios de seleção existentes no edital PIBID/CAPEs, incluindo outros tens: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ser indicado pela escola;</li> <li>▪ dispor de um turno na semana par atividades do subprojeto.</li> </ul> </li> </ul>
11.	Atividades de Iniciação à Docência previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de materiais didáticos baseados na utilização de TIC</li> <li>• Implementação de atividades, mediante ensino à distância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de instrumentos para transposição de conteúdos básicos da área disciplinar de referência para o cotidiano;</li> <li>• Utilização de plantas dos jardins da escola para elaboração de atividades relacionadas à área disciplinar de referência e a sociedade;</li> <li>• Elaboração de atividades demonstrativas, experimentais ou interativas que contemplem as temáticas propostas;</li> <li>• Elaboração de instrumentos de avaliação para acompanhar a inserção das atividades envolvidas no contexto sócio cultural e político social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de diagnóstico dos problemas e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em cada escola envolvida no subprojeto;</li> <li>• Elaboração de materiais didáticos</li> <li>• Estudo e discussão de textos de educação matemática</li> <li>• Implementação de uma atividade por mês em cada escola (palestra, minicurso, oficina, mesa-redonda, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapeamento dos conteúdos da área disciplinar de referência passíveis de serem abordados;</li> <li>• Organização de oficinas;</li> <li>• Realização de oficinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das realidades das EPEB envolvidas mediante: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ visitas às escolas;</li> <li>▪ observação de aulas;</li> <li>▪ entrevistas com alunos e professores;</li> </ul> </li> <li>• Preparação e execução de atividades mensais nas escolas. Os tipos de atividades são: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ oficinas;</li> <li>▪ práticas;</li> <li>▪ experimentos;</li> <li>▪ utilização de ferramentas de informática.</li> </ul> </li> </ul>
12.	Ideias associadas à Iniciação à Docência presentes/subjacent e ao texto do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nas atividades de ensino/aprendizagem, incluindo a dimensão de elaboração de planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nas atividades de ensino/aprendizagem, incluindo a dimensão de elaboração de planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nas atividades de ensino/aprendizagem, incluindo a dimensão de elaboração de planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nas atividades de ensino/aprendizagem, incluindo a dimensão de elaboração de planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nas atividades de ensino/aprendizagem</li> </ul>
13.	Papel indicado no subprojeto, para a atuação do bolsista supervisor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não está explícito.</li> <li>• Contudo, para caracterização das atividades é enfatizado o caráter de colaboração entre os envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola.</li> <li>• Mediar a relação da equipe do subprojeto com a escola, buscando adequar as atividades do mesmo, às necessidades e peculiaridades da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar e orientar o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola</li> </ul>
14.	Contribuições previstas ao processo de interação universidade/escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um envolvimento técnico, científico e educacional entre os acadêmicos do curso de licenciatura, o supervisor da escola, a escola, a coordenação do subprojeto e os demais professores da área disciplinar de referência das escolas envolvidas.</li> <li>• Ativação e reativação dos laboratórios das escolas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de um campo de atuação de educadores em formação nas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicita.</li> </ul>

Nº	Item	Área 01/07	Área 02/07	Área 03/07	Área 04/07	Área 05/07
15.	Contribuições previstas para a formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os acadêmicos do curso de química licenciatura para atuarem no ensino médio;</li> <li>• Despertar o interesse dos acadêmicos de licenciatura área disciplinar de referência para as questões de Ensino de área disciplinar de referência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação da formação dos licenciandos em área disciplinar de referência envolvidos no subprojeto permitindo-lhes repensar a prática na educação área disciplinar de referência enquanto processo de se educar pela área disciplinar de referência e não, simplesmente , se educar para a área disciplinar de referência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria da aprendizagem dos alunos na área foco do subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento dos interesse dos licenciandos pelas questões de ensino</li> </ul>
16.	Contribuições previstas para o trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de uma cultura de utilização de TIC em atividades curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação e reativação dos laboratórios das escolas;</li> <li>• Inclusão das atividades experimentais e/ou demonstrativas na prática docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montagem de material pedagógico visando à criação de um laboratório de educação matemática nas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar atividades inovadoras em relação à prática educacional realizada nas escolas</li> </ul>
17.	Referência a exigências de organização do PIBID/CAPES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios para seleção de bolsistas</li> <li>• Organização inicial de grupo de trabalho único, de modo, a seguir recomendação de se evitar dispersão de esforços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios para seleção de bolsistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios para seleção de bolsistas</li> <li>• Adequação a etapas da educação básica indicadas</li> <li>• Objetivos gerais PIBID</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios para seleção de bolsistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios para seleção de bolsistas</li> </ul>
18.	Referências bibliográficas indicadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica referências sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ orientações para ensino da área disciplinar de referência;</li> <li>▪ edital PIBID/CAPES;</li> <li>▪ atas de EAC da área disciplinar de referência;</li> <li>▪ utilização de TIC na educação e/ou ensino da área disciplinar de referência;</li> <li>▪ metodologia de pesquisa em educação;</li> <li>▪ ensino/aprendizagem.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica referências sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PAC que tratam do ensino na área disciplinar de referência;</li> <li>▪ implicações da área disciplinar de referência na sociedade</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica referências sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metodologia de ensino da área disciplinar de referência;</li> <li>▪ metodologia de pesquisa;</li> <li>▪ educação em geral.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica referências sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metodologia de ensino da área disciplinar de referência;</li> <li>▪ metodologia de pesquisa;</li> <li>▪ educação em geral.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há indicação de referências.</li> </ul>

# **Apêndice 05**

Quadro de sistematização de  
subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2009



## Quadro de Sistematização de subprojetos PIBID/CAPES UFSM 2009

Nº	Item	Área 01/09	Área 02/09	Área 03/09	Área 04/09	Área 05/09
1.	Etapas da Educação Básica de atuação do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio;</li> <li>Ensino Fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio;</li> <li>Ensino Fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Médio;</li> <li>Ensino Fundamental – Anos Finais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino Fundamental – Anos Iniciais.</li> </ul>
2.	Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um campo de atuação de educadores, em formação inicial, que contemple a prática educacional nas escolas selecionadas e o desenvolvimento, de estratégias inovadoras na área do subprojeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um campo de atuação de educadores, em formação inicial, que contemple a prática educacional nas escolas selecionadas e o desenvolvimento, de estratégias inovadoras na área do subprojeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir relações de parceria entre a UFSM e algumas escolas da rede pública estadual e municipal de Santa Maria, de modo a possibilitar a experiência de uma prática docente refletida e criativa, dos futuros professores de área disciplinar de referência e dos professores, já em ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar atividades que problematizem os conteúdos previstos para o ensino de área disciplinar de referência e a prática dos professores em serviço e em formação inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir espaços de reflexão-ação-reflexão para qualificar as práticas docentes e promover o desenvolvimento pleno dos processos de ensino/aprendizagem, envolvendo toda a comunidade escolar, como sujeitos destas atividades.</li> </ul>
3.	Metas/ Resultados pretendidos/ esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar de novas estratégias para aprendizagem, mediante realização de intervenções área disciplinar de referência;</li> <li>Proporcionar a interação dos licenciandos, com as escolas e comunidades, bem como, com licenciandos de outras áreas;</li> <li>Complementar a formação inicial e a formação dos professores em serviço com atividades práticas e de fundamentação teórica sobre um tópico específico da área disciplinar de referência, não contemplado no curso de formação inicial ofertado pela UFSM;</li> <li>Revitalização de espaços públicos escolares pela comunidade escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção de laboratório de prática de docência escolar supervisionada com acadêmicos de graduação em área disciplinar de referência, alunos, professores, equipes diretivas, funcionários e comunidade escolar com o objetivo de refletir, problematizar, discutir, reconstruir a presença da cultura área disciplinar de referência no universo escolar;</li> <li>Organização de grupos de estudo semanais na escola e na universidade;</li> <li>Ampliação de programa de práticas área disciplinar de referência /formativas no turno inverso escolar como complementação das aulas de área disciplinar de referência;</li> <li>Proporcionar mudanças de relacionamento efetivo e social no convívio com as diferentes ações da cultura área disciplinar de referência escolar;</li> <li>Realização de eventos área disciplinar de referência nas escolas envolvidas nos subprojetos;</li> <li>Integração das ações do subprojeto ao projeto político pedagógico, ao plano de estudo da componente curricular área disciplinar de referência e as atividades práticas área disciplinar de referência;</li> <li>Produção de relatórios e trabalhos de divulgação das atividades dos subprojetos tanto para a comunidade acadêmica, como para agência de fomento da escola e dirigentes políticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhoria da qualidade das aulas da área disciplinar de referência nas escolas;</li> <li>Fortalecimento de uma formação criadora e responsável dos futuros professores;</li> <li>Estabelecimento de novas práticas docentes e discentes com estabelecimento de conexões com outras áreas do saber;</li> <li>Construção de material didático para aulas da área disciplinar de referência, no ensino médio;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualificação da formação dos docentes que atuarão nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Superar diagnóstico das dificuldades elencadas pelo IDEB das escolas;</li> <li>Consolidar qualidade nas relações entre as ações do subprojeto e possíveis inovações nas propostas curriculares das escolas;</li> <li>Transformar os ateliês de reflexão dos professores em momentos de reflexão acerca das práticas de ensino-aprendizagem;</li> <li>Instaurar um processo de permanente reflexão-ação-reflexão entre os sujeitos envolvidos;</li> </ul>
4.	Pressupostos do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades com ênfase em tópico da área disciplinar de referência</li> <li>Discussões público/privado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ideia de criação de uma cultura de práticas de atividades relacionadas à área disciplinar de referência na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamentos didáticos organizados em quatro momento pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa participante</li> </ul>
5.	Funcionamento das equipes de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho semanal dos bolsistas de iniciação à docência com alunos das escolas, nas aulas dos bolsistas supervisores;</li> <li>Reuniões semanais para planejamento e avaliação de atividades UFSM;</li> <li>Reuniões mensais da equipe do subprojeto com direção e comunidade escolar;</li> <li>Intervenções com temas, relacionados à área disciplinar de referência, em ambientes públicos extraescolares semestrais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões semanais de estudo</li> <li>Atividades contínuas nas escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões quinzenais da equipe do projeto na escola ou universidade;</li> <li>Reuniões semanais de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões de discussão e avaliação de cada ação do subprojeto;</li> <li>Reuniões de estudo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões semanais do grupo de bolsistas de iniciação à docência e coordenação do subprojeto;</li> <li>Ateliês semanais desenvolvidos por bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>Reuniões de formação de professores quinzenalmente;</li> <li>Reuniões bimestrais com a comunidade escolar.</li> </ul>

Nº	Item	Área 01/09	Área 02/09	Área 03/09	Área 04/09	Área 05/09
6.	Estrutura geral da organização das atividades do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção de bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>Planejamento das atividades;</li> <li>Estudos de aprofundamento teórico e levantamento de materiais didáticos, para sala de aula, de modo a constituir acervo escolar;</li> <li>Intervenções com temas, relacionados à área disciplinar de referência, no ambiente escolar e em outros ambientes do município de Santa Maria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de diagnóstico situacional sobre a realidade da cultura área disciplinar de referência da escola;</li> <li>Aplicação e avaliação de programa de prática área disciplinar de referência /formativa escolar</li> <li>Estruturação/organização de materiais/espacos físicos para práticas área disciplinar de referência /formativas escolares;</li> <li>Organização de eventos área disciplinar de referência</li> <li>Organização de eventos de convivência comunitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção de bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>Definição das estratégias e ações a serem implementadas;</li> <li>Planejamento e implementação de oficinas.</li> <li>Realização de seminários internos do subprojeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção de bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>Apresentação de subprojeto as escolas e definição de bolsistas supervisores;</li> <li>Identificação de temas que permeiam o ensino de história;</li> <li>Projeção, organização e realização de oficinas nas escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção de bolsistas;</li> <li>Mapeamento da realidade de cada escola;</li> <li>Planejamento e organização de propostas de trabalho;</li> <li>Realização de atividades nas escolas (ateliers com professores e alunos)</li> </ul>
7.	Mecanismos previstos para avaliação do desenvolvimento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatos orais feitos por bolsistas em reuniões semanais;</li> <li>Elaboração de relatórios de atividades de bolsistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coleta de dados mensal com todos os envolvidos nas atividades do subprojeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatos em reuniões;</li> <li>Realização de seminários internos anuais</li> <li>Elaboração de relatórios individuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação ao final de cada oficina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões bimestrais com sujeitos envolvidos.</li> </ul>
8.	Participação de membros das escolas envolvidas na organização e no desenvolvimento das atividades do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação em decisões sobre espaços escolares a serem utilizados e calendário de realização de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação em grupos de estudo;</li> <li>Participação na organização e no desenvolvimento das atividades do subprojeto.</li> <li>Participação das equipes gestoras das escolas na seleção, em conjunto com coordenação dos subprojetos, dos bolsistas supervisores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de atividades a serem realizadas na escola com equipe pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação das equipes gestoras das escolas na seleção, em conjunto com coordenação dos subprojetos, dos bolsistas supervisores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não explicita.</li> </ul>
9.	Seleção de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> </ul>
10.	Seleção de bolsistas supervisores do subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> <li>Existe a indicação de duas escolas para realização de atividades e, tomando por base o fato que os bolsistas de iniciação à docência deverão realizar atividades nas aulas dos professores supervisores, os últimos devem ser pertencentes a estas escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> <li>Existe a indicação de três escolas para desenvolvimento do subprojeto, o que restringe a escolha bolsistas supervisores a professores pertencentes ao quadro de docentes das mesmas.</li> <li>Existe a indicação de que a seleção desses professores acontecerá de forma conjunta com as equipes gestoras das escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> <li>Existe a indicação de duas escolas para desenvolvimento do subprojeto, o que restringe a escolha bolsistas supervisores a professores pertencentes ao quadro de docentes das mesmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> <li>Existe a indicação de duas escolas para desenvolvimento do subprojeto, o que restringe a escolha bolsistas supervisores a professores pertencentes ao quadro de docentes das mesmas.</li> <li>Existe a indicação de que a seleção desses professores acontecerá de forma conjunta com as equipes gestoras das escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há explicitação dos procedimentos, nem dos critérios de seleção.</li> <li>Existe a indicação de três escolas para desenvolvimento do subprojeto, o que restringe a escolha bolsistas supervisores a professores pertencentes ao quadro de docentes das mesmas.</li> </ul>
11.	Atividades de Iniciação à Docência previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação semanal de aulas, sobre tópico da área disciplinar de referência, com imagens e problematização;</li> <li>Realização de intervenções com temas, relacionados à área disciplinar de referência, em ambientes escolares e extraescolares;</li> <li>Realização de estudos para aprofundamento teórico sobre tópico da área disciplinar de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização e realização de diagnóstico situacional;</li> <li>Organização e realização de programa de práticas área disciplinar de referência no turno inverso escolar;</li> <li>Organização de eventos na escola e entre escolas envolvidas no subprojeto;</li> <li>Elaboração de relatórios e trabalhos acadêmicos sobre atividade do subprojeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir do PPP da escola propor novos objetivos para as aulas da área disciplinar de referência no ensino médio;</li> <li>Participar de reuniões de estudo;</li> <li>Planejamento de atividades a serem realizadas nas escolas;</li> <li>Realização de atividades: ampliação do uso da biblioteca das escolas, realização de sessões de leitura; organização de oficinas de leitura e escrita; organização de ciclo de cinema na escola; organização de peças teatrais nas escolas, organização de cafés área disciplinar de referência nas escolas, constituição de acervos de materiais didáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração e realização de oficinas nas escolas;</li> <li>Produção de material didático;</li> <li>Reuniões de estudo sobre ensino de história e educação;</li> <li>Participar de eventos científicos tanto para apresentação de trabalhos, como para atualização de outras temáticas pertinentes ao campo da educação e da área disciplinar de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de atividades pedagógicas com crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem;</li> <li>Visitação de moradias de alunos;</li> <li>Participação em ateliers de estudo;</li> <li>Levantamento de dados sobre características da realidade escolar.</li> </ul>

Nº	Item	Área 01/09	Área 02/09	Área 03/09	Área 04/09	Área 05/09
12.	Ideias associadas à Iniciação à Docência presentes/subjacente ao texto do subprojeto	• Centrada na atividade de ensino, mas existe a ideia de ampliação para situações de educação não-formal.	• Contempla atividades de ensino, contudo, a proposta para ser extrapolar essas atividades a escola e a outros momentos escolares, para além daqueles destinados as aulas de área disciplinar de referência.	• Contempla atividades de ensino, mas tem a perspectiva de ampliação dos espaços em que essas atividades acontecem.	• Não fica claro para quem são as oficinas se são com alunos e nem o formato das mesmas. • Daí não podermos definir que ideia de iniciação a docência se tem pelo projeto.	• Atividades de ensino/aprendizagem e trabalho com comunidade escolar
13.	Papel indicado no subprojeto, para a atuação do bolsista supervisor.	• Mediador da relação da equipe do subprojeto com a escola	• Não explicita.	• Não explicita.	• Não explicita.	• Não explicita.
14.	Contribuições previstas ao processo de interação universidade/escola	• Complementar a formação inicial e a formação dos professores em serviço, com atividades práticas e de fundamentação teórica, sobre tópico da área disciplinar de referência, não contemplado no curso de formação inicial ofertado pela UFSM.	• Aproximação da escola do que está sendo realizado na universidade em termos de produção na área do subprojeto. • Aproximar a formação inicial do cotidiano das escolas.	• Estabelecimento de parceria com escolas	• Não explicita	• Fortalecer as relações universidade/escola, entendendo esta última com espaço no qual as práticas pedagógicas e curriculares ganham significados.
15.	Contribuições previstas para a formação de professores	• Complementar a formação inicial e a formação dos professores em serviço com atividades práticas e de fundamentação teórica tópico da área disciplinar de referência, um campo das artes que não está contemplado no curso de formação inicial ofertado pela UFSM.	• Modificação na forma de se conceber à área disciplinar de referência na escola.	• Não explicitada.	• Formar professores com vistas a sua autonomia e a liberdade com os estudantes a partir do conhecimento histórico.	• Articular teoria e prática, e saber acadêmico e saber popular; • Contribuir com metodologias diversificadas na formação inicial dos acadêmicos participantes e na formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.
16.	Contribuições previstas para o trabalho escolar	• Revitalização de espaços escolares pela comunidade escolar; • Intervenções com temas, relacionados à área disciplinar de referência, de modo a propiciar discussões sobre dicotomia público/privado.	• Modificação na forma de se conceber área disciplinar de referência na escola, entendendo-a como espaço de possibilidade de mudança na forma dos alunos e comunidade escolar encararem a escola e o espaço escolar, como não sendo restrito apenas as atividades educativas escolares, mas para atividades de lazer, convivência com demais membros da comunidade etc.	• Disponibilização de acervo virtual e impresso de materiais para ensino da área disciplinar de referência; • Proposição de novas formas de realização de conselhos de classe, com participação efetiva de professores e alunos;	• Não explicita.	• Construir ambientes pedagógicos que possibilitem a experimentação metodológica e o fazer pedagógico, bem como, a complementação as atividades escolares dos alunos; • Consolidar o atendimento individualizado aos alunos que por ventura não estiverem se beneficiando somente com o atendimento nos grupos; • Estabelecer como conteúdo escolar as habilidades básicas necessárias ao pleno desenvolvimento da aprendizagem da lecto-escrita, do conhecimento lógico-matemático, da corporeidade e da localização espaço-temporal.
17.	Referência a exigências de organização do PIBID/CAPES	• Objetivos do PIBID/CAPES • Adequação aos níveis escolares	• Objetivos do PIBID/CAPES • Adequação aos níveis escolares	• Adequação aos níveis escolares	• Adequação aos níveis escolares	• Adequação aos níveis escolares
18.	Referências bibliográficas indicadas	• Não há indicação de referências	• Indicação de referências sobre: ▪ documentos legais do Estado do Rio Grande do Sul sobre atividades nas escolas; ▪ metodologia de ensino da área disciplinar de referência.	• Não há indicação de referências.	• Indicação de referências sobre: ▪ trabalho com oficinas; ▪ metodologia de ensino da área disciplinar de referência;	• Não há indicação de referências.



# **Apêndice 06**

## Roteiro de Entrevista 01



## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA MEMBROS EQUIPE GESTORA**

### **BLOCO 01: Inserção de alunos de Cursos de Licenciatura nas escolas**

#### A. Recepção e aceitação de licenciandos

- 1) Porque a escola recebe alunos de Cursos de Licenciatura para realizar atividades em suas turmas? Elenque os seus motivos:
- 2) Como esses licenciandos entram em contato com a escola?
- 3) O que é necessário para a escola aceitar trabalhar com eles?
- 4) Que critérios ou regras a escola possui para orientar esse processo de aceitação e recepção de licenciandos?
- 5) Quem é o responsável por comunicar essas normas aos licenciandos? Como ocorre?

#### B. Realização e acompanhamento das atividades dos licenciandos nas escolas

- 6) Em geral, que atividades esses licenciandos vem realizar na escola?  
Com quais disciplinas, dos cursos de licenciatura, estão relacionadas essas atividades?  
De que Instituições de Ensino Superior (IES) são esses cursos e quais são eles?
- 7) Os licenciandos costumam participar de outras atividades, diferentes das previstas inicialmente, na escola?  
De que atividades participam?  
Quem solicita a sua participação?  
Por quê?
- 8) Como acontece o acompanhamento dessas atividades?  
Com que frequência esse acompanhamento é realizado?  
Que instrumentos/procedimentos são utilizados para realizar esse acompanhamento?
- 9) O professor da IES, responsável pela inserção do licenciando na escola, realiza algum contato com a escola durante o desenvolvimento das atividades do licenciando na escola?  
Quem solicita esse contato?  
Em que momento(s) e local(is) acontece?  
Em que consiste?

#### C. Finalidade das atividades de inserção de licenciandos nas escolas

- 10) Quando a escola recebe esses licenciandos que expectativas têm em relação ao trabalho que irão realizar?
- 11) Que papel você acha que tem na formação profissional desses licenciandos?
- 12) Que ações você realiza para exercer esse papel?

### **BLOCO 02: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**

A. Participação nos projetos institucionais PIBID/UFMS

- 13) Como ficaram sabendo do PIBID na escola?  
Que informações vocês tinham sobre o PIBID antes de um dos seus professores se tornar Bolsista Supervisor?
- 14) Quem decidiu sobre o envolvimento da escola no PIBID? Em que momento isso aconteceu?
- 15) Que subprojetos/áreas PIBID tem atuação na escola?
- 16) Como aconteceu o processo pelo qual um dos seus professores se tornou Bolsista Supervisor?  
Que procedimentos foram solicitados e/ou realizados pela escola para o desenvolvimento de atividades do PIBID?  
Que etapas constituíram o processo de seleção e que critérios foram utilizados para a realização do mesmo?
- 17) Que informações a escola recebeu sobre o PIBID após um de seus professores se tornar bolsista supervisor do PIBID?  
Quem forneceu essa orientação?  
Que informações recebeu sobre o PIBID?  
Que informações recebeu sobre o PIBID/UFMS e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor?
- 18) Como essas informações auxiliaram a organização do trabalho da escola em relação ao PIBID?
- 19) Que outras informações você sentiu necessidade de saber ao longo do desenvolvimento das atividades do PIBID na escola?

B. Realização e acompanhamento das atividades nas escolas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/UFMS

- 20) Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/UFMS?  
Quem realiza (ou realizou) essas atividades?  
Quem participa (ou participou) delas?
- 21) Como essas atividades são (ou foram) planejadas?  
Quem participa (ou participou) desse planejamento?  
Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades?  
Existiram adaptações em função de negociações com a escola?
- 22) Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola?  
Como se realiza esse acompanhamento?  
Com que frequência isto é feito?
- 23) Como é feito acompanhamento das atividades dos Bolsistas Supervisores na escola?  
Como se realiza esse acompanhamento?  
Com que frequência isto é feito?

C. Avaliação das atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/UFMS

- 24) Como você avalia a forma de organização do trabalho do PIBID em equipes compostas por alunos de cursos de licenciatura, professores de educação básica e professores de IES?  
Que pontos positivos você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho?  
Que dificuldades você percebe ou percebeu nessa forma de organização das equipes de trabalho?
- 25) Como você avalia a interação entre IES e EEB no PIBID?  
Que pontos positivos você percebe nesta forma de organização da relação entre as duas instituições?  
Que aspectos devem ser melhorados ou modificados no PIBID para que se promova efetiva cooperação entre IES e EEB?
- 26) Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que essa forma de organizar o trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de inserção de licenciandos nas escolas possa se estabilizar no âmbito da política PIBID?
- 27) Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que o modelo de organização de trabalho entre os sujeitos envolvidos, no PIBID, possa ser utilizada nas demais atividades que exigem a inserção de licenciandos nas escolas?

D. Modificações no trabalho escolar relacionadas à participação nos projetos institucionais PIBID/UFSM

- 28) Que modificações você percebe no trabalho escolar, a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID/UFSM em sua escola? Em que âmbitos elas aconteceram?
- 29) Muito tem se falado que o trabalho no PIBID tem proporcionado, aos professores de Escolas de Educação Básica, entrar em contato com inovações pedagógicas ou estratégias inovadoras de ensino.  
Como essas inovações eram trabalhadas na escola antes do PIBID?  
Como o PIBID auxiliou os professores a inserir essas inovações em suas atividades?  
Que inovações foram utilizadas até o momento nas atividades escolares (extra PIBID)?  
Que inovações pretendem utilizar futuramente?
- 30) Que modificações a participação da escola no PIBID auxiliou a perceber como necessárias na forma de organizar o trabalho com licenciandos?  
O que já foi possível realizar até o momento e como se realizou?  
O que pretendem realizar e como irar fazer isso?

E. Contribuições para a Formação Profissional

- 31) Como a participação da escola no PIBID contribui para a formação profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência?
- 32) Como a participação da escola no PIBID contribui para a formação profissional dos membros da equipe docente?  
Que contribuições você percebe?  
Em que se baseia para realizar esse julgamento?



# **Apêndice 07**

## Roteiro de Entrevista 02



**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**  
**BOLSISTAS SUPERVISORES PIBID/CAPES UFSM**

**BLOCO 01: Vivências profissionais, como professor da Educação Básica, em processos de inserção de alunos de Cursos de Licenciatura nas escolas**

A. Recepção e aceitação de licenciandos

- 1) Porque você recebe alunos de Cursos de Licenciatura para realizar atividades em suas turmas?  
Elenque os seus motivos:
- 2) Como esses licenciandos entram em contato com você?
- 3) O que é necessário para você aceitar trabalhar com eles?
- 4) Sua escola possui critérios ou regras para orientar esse processo de aceitação e recepção de licenciandos?  
Como você as utiliza?

B. Realização e acompanhamento das atividades realizadas pelos licenciandos nas escolas

- 5) Em geral, que atividades esses licenciandos vem realizar na escola?  
Com quais disciplinas, dos cursos de licenciatura, estão relacionadas essas atividades?  
De que Instituições de Ensino Superior (IES) são esses cursos e quais são eles?
- 6) Como você acompanha essas atividades?  
Com que frequência realiza esse acompanhamento?  
Que instrumentos/procedimentos utiliza para realizar esse acompanhamento?
- 7) Que atividades você costuma realizar conjuntamente com esses licenciandos?  
Elenque as atividades:  
Porque realiza atividades conjuntas com eles?
- 8) Em que momento a escola é informada sobre as atividades a serem realizadas pelos licenciandos?  
Que informações são repassadas a escola nesse momento?  
Quem realiza esse procedimento?  
Por quê?
- 9) Os licenciandos costumam participar de outras atividades, diferentes das previstas inicialmente, na escola?  
De que atividades participam?  
Quem solicita a sua participação?  
Por quê?
- 10) Ao longo do desenvolvimento das atividades dos licenciandos a escola é informada sobre as mesmas?  
Que informações são repassadas a escola nesse momento?  
Com que frequência?

Quem realiza esse procedimento?

Por quê?

Para quem?

- 11) O professor da IES, responsável pela inserção do licenciando na escola, realiza algum contato com você durante o desenvolvimento das atividades do licenciando na escola?  
Quem solicita esse contato?  
Em que momento(s) e local(is) acontece?  
Em que consiste?

**C. Finalidade das atividades de inserção de licenciandos nas escolas**

- 12) Quando você recebe esses licenciandos que expectativas têm em relação ao trabalho que irão realizar?
- 13) Quando você recebe esses licenciandos que expectativas têm em relação a contribuições que possam dar para seu trabalho?
- 14) Que papel você acha que tem na formação profissional desses licenciandos?
- 15) Que ações você realiza para exercer esse papel?

**BLOCO 02: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**

**F. Participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM**

- 16) Como ficou sabendo do PIBID?  
Que informações você tinha sobre o PIBID antes de se tornar Bolsista Supervisor?
- 17) Como aconteceu o processo pelo qual você se tornou Bolsista Supervisor?
- 18) Como aconteceu sua orientação sobre procedimentos para atuar como Bolsista Supervisor?  
Quem forneceu essa orientação?  
Que informações recebeu sobre o PIBID?  
Que informações recebeu sobre o PIBID/CAPES UFSM e sobre o subprojeto no qual é Bolsista Supervisor?
- 19) Como essas informações auxiliaram sua atuação como Bolsista Supervisor?
- 20) Que outras informações você sentiu necessidade de saber devido ao desenvolvimento de suas atividades?
- 21) Se você tivesse que traçar um perfil para definir um Bolsista Supervisor, que características deveriam compor esse perfil?

**G. Atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM como bolsista supervisor**

- 22) Que atividades você realiza (ou realizou) como Bolsista Supervisor?  
Elenque essas atividades:

- 23) Que atividades conjuntas com a coordenação da área você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/CAPES UFSM?  
Elenque essas atividades:
- 24) Que atividades conjuntas com Bolsistas de Iniciação à Docência você realiza (ou realizou) no âmbito do PIBID/CAPES UFSM?  
Elenque essas atividades:
- 25) Em que local acontecem (ou aconteceram) essas atividades?  
Com que frequência?

H. Atividades realizadas na escola no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM

- 26) Que atividades são realizadas (ou foram realizadas) em sua escola no âmbito do PIBID/CAPES UFSM?  
Quem realiza (ou realizou) essas atividades?  
Quem participa (ou participou) delas?
- 27) Como essas atividades são (ou foram) planejadas?  
Quem participa (ou participou) desse planejamento?  
Com que objetivo são (ou foram) organizadas essas atividades?
- 28) Como você acompanha (ou acompanhou) as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência na escola?  
Como realiza (ou realizou) esse acompanhamento?  
Com que frequência isto é (ou foi) feito?
- 29) Em que se baseia para realizar esse acompanhamento?  
Em orientações da coordenação de área?  
Em experiências anteriores em atividade semelhante?
- 30) Como a escola acompanha (ou acompanhou) as atividades que são (ou foram) desenvolvidas no PIBID/CAPES UFSM?  
Com que frequência é (ou foi) feito esse acompanhamento?  
Quem é a pessoa responsável pelo mesmo?

I. Avaliação das atividades realizadas no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM

- 31) Como você avalia a forma de organização do trabalho do PIBID em equipes compostas por alunos de cursos de licenciatura, professores de educação básica e professores de IES?  
Que pontos positivos você percebe nessa forma de organização das equipes de trabalho?  
Que dificuldades você percebe nessa forma de organização das equipes de trabalho?
- 32) Como você avalia a interação entre IES e EEB decorrentes da participação no PIBID?  
Que pontos positivos você percebe na forma de organização para organizar de forma equilibrada a relação entre as duas instituições?  
Que aspectos devem ser melhorados ou modificados no PIBID para que promova interação entre IES e EEB, caracterizada pela efetiva cooperação institucional?

- 33) Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que essa forma de organizar o trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de inserção de licenciandos nas escolas possa se estabilizar no âmbito da política PIBID?
- 34) Que aspectos devem ser melhorados, modificados e/ou mantidos para que essa forma de organizar o trabalho dos sujeitos envolvidos, nos processos de inserção de licenciandos nas escolas, possa ser utilizada nas demais atividades que exigem essa inserção?

J. Modificações no trabalho escolar e docente relacionadas à participação nos projetos institucionais PIBID/CAPES UFSM

- 35) Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias em seu trabalho?  
O que já foi possível realizar até o momento e como realizou?  
O que pretende realizar e como irar fazer isso?
- 36) Muito tem se falado que o trabalho no PIBID tem proporcionado, aos professores de Escolas de Educação Básica, entrar em contato com inovações pedagógicas ou estratégias inovadoras.  
Como essas inovações eram trabalhadas por você antes do PIBID?  
Como o PIBID te auxiliou a inserir essas inovações?  
Que inovações utilizou até o momento em suas atividades escolares (extra PIBID)?  
O que e como pretende utilizar essas inovações futuramente?
- 37) Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias em seu trabalho com seus colegas professores?  
O que já foi possível realizar até o momento e como realizou?  
O que pretende realizar e como irar fazer isso?
- 38) Que modificações sua participação no PIBID auxiliou a perceber como necessárias na forma de organizar seu trabalho com licenciandos que o procuram na escola?  
O que já foi possível realizar até o momento e como realizou?  
O que pretende realizar e como irar fazer isso?
- 39) Que modificações você percebe no trabalho escolar, a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID/CAPES UFSM em sua escola? Em que âmbitos elas aconteceram?

K. Contribuições para a Formação Profissional

- 40) Como sua participação no PIBID contribui para a formação profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência?  
Que contribuições realizou?  
Em que se baseia para realizar esse julgamento?
- 41) Como sua participação no PIBID contribui para sua formação profissional?  
Que contribuições você percebe?  
Em que se baseia para realizar esse julgamento?

# **ANEXOS**



# **Anexo 01**

Portaria Normativa MEC nº 38,  
de 12/12/2007





## Ministério da Educação

### GABINETE DO MINISTRO

#### PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007

Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

§ 1º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - 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;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- a) licenciatura em física;
- b) licenciatura em química;
- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;

III - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas.

Art. 2º O PIBID será implementado por convênios específicos, a serem celebrados entre as instituições federais de educação superior e a CAPES.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput, as instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.

Art. 3º Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.

Art. 4º O PIBID será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência.

§ 1º As bolsas de estudo serão concedidas a instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID.

§ 2º O instrumento de chamada pública disporá sobre os requisitos e as condições de participação, os procedimentos de seleção e os critérios para aprovação dos projetos apresentados.

§ 3º Os colégios de aplicação das instituições contempladas, quando for o caso, deverão colaborar com a formulação e com o acompanhamento do projeto.

§ 4º Serão critérios para seleção de projetos, sem prejuízo de outros julgados pertinentes:

I - os resultados obtidos pela instituição no SINAES nos cursos pertinentes;

II - as escolas em que os bolsistas atuarão;

III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal;

IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas.

§ 5º A atuação dos bolsistas deverá ser planejada de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços.

§ 6º Serão selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

§ 7º Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Art. 5º O bolsista de iniciação à docência deverá:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas no § 2º do art. 1º desta Portaria;

II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e

III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Parágrafo único. As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Art. 6º A coordenação dos projetos institucionais será feita por área do conhecimento.

§ 1º O professor coordenador deverá:

I - pertencer ao quadro efetivo da instituição;

II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;

III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e

IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica.

§ 2º As bolsas para o professor coordenador serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais.

§ 3º As bolsas para o professor supervisor serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006.

Art. 7º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º O PIBID será avaliado anualmente pela CAPES e pela SESu.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD



# **Anexo 02**

Portaria MEC nº 1.504, de 11/12/2008



**PORTARIA Nº 1.504, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2008**

Altera a Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID".

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com redação dada pela Lei nº 11.502, 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve

Art. 1º Alterar os artigos 6º e 7º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art 6º .....

§ 1º .....

§ 2º As bolsas para o professor coordenador serão concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, no valor R\$ 1.200,00 (hum mil e duzentos reais) mensais;

§ 3º As bolsas para o professor supervisor serão concedidas pela CAPES, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006.

Art. 7º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma de legislação orçamentária e financeira".

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES



# **Anexo 03**

Resolução FNDE/CD nº 22, de  
24/04/2009





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO DELIBERATIVO**

**RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 22 DE 24 DE ABRIL DE 2009.**

Delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

Constituição Federal de 1988

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006

Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, art. 12

Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007

Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, arts. 11 e 12

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009

**O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE**, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14 do Capítulo V, Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 6.319, de 20 de dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008 e pelos artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003.

**CONSIDERANDO** a ampliação das atribuições regimentais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no sentido de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica, na forma do disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007;

**CONSIDERANDO** que os recursos para pagamento das ações previstas nos programas destinados a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, na forma do disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, foram alocados no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, a quem compete a supervisão dessas ações;

**CONSIDERANDO** o disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que *“Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”*; e

**RESOLVE “AD REFERENDUM”:**

Art. 1º Fica delegada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por tempo indeterminado, vedada subdelegação, a competência atribuída pelo art. 1º. da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, para a concessão das seguintes modalidades de bolsas de estudo e pesquisa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID:

I – a participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

II – a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – a professores que atuem em programas de formação profissional inicial e continuada; e

IV – a professores participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**FERNANDO HADDAD**

# **Anexo 04**

Portaria Normativa CAPES nº 122, de  
16/09/2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº 122 , DE 16 de setembro de 2009

**Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.**

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Inciso II, do art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20/12/07, publicado no DOU de 21 subsequente, e com base na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, em observância às prescrições dos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e considerando, ainda, o disposto na Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009 e na Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tomando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

- a) Para o ensino médio:
  - I. licenciatura em Física;
  - II. licenciatura em Química;
  - III. licenciatura em Filosofia;

- IV. licenciatura em Sociologia;
  - V. licenciatura em Matemática;
  - VI. licenciatura em Biologia;
  - VII. licenciatura em Letras-Português;
  - VIII. licenciatura em Pedagogia;
  - IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
- b) Para o ensino fundamental:
- I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
  - II. licenciatura em Ciências;
  - III. licenciatura em Matemática;
  - IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
  - V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
- c) De forma complementar:
- I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira;
  - II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
  - III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;
  - IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

Art. 2º A iniciação à docência será praticada exclusivamente em instituições de ensino da rede de educação básica dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal, vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola.

Art. 3º Poderão apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas de educação superior, federais e estaduais, que:

- a) possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;
- b) participem de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas;
- c) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

Art. 4º O PIBID será implementado por meio de convênios e instrumentos específicos a serem celebrados entre as instituições selecionadas e a CAPES.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no *caput*, as instituições federais e estaduais de educação superior participantes do PIBID deverão celebrar convênios, acordos de cooperação ou instrumentos equivalentes com as redes de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, estabelecendo a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e aprendizagem de escolas públicas.

Art. 5º O PIBID abrange a concessão de bolsa de projeto de iniciação à docência nas seguintes modalidades:

- a) para professor coordenador institucional;
- b) para professor coordenador de área;
- c) para professor supervisor; e
- d) para os estudantes de licenciatura plena que atendam aos requisitos tratados nesta Portaria Normativa.

§ 1º Coordenador institucional é um professor da instituição federal ou estadual responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade.

§ 2º Coordenadores de área são os professores da instituição federal ou estadual responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação.

§ 3º Professor supervisor é o docente das escolas públicas estaduais e municipais participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes.

§ 4º Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID.

§5º As atribuições e os requisitos do professor coordenador institucional e de área bem como as do professor supervisor e dos bolsistas serão definidos em edital, segundo as normas da CAPES.

Art. 6º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

§ 1º As bolsas para os professores coordenadores – institucionais e de área -terão o valor mensal de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais);

§2º As bolsas para os professores supervisores terão o valor mensal de R\$ 600,00 (seiscentos reais).

§3º As bolsas de iniciação à docência terão o valor mensal de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais).

§ 4º Os projetos aprovados farão jus às seguintes verbas de custeio:

- I. no valor de até R\$15.000,00 (quinze mil reais) por ano, para projetos em parceria com escolas de educação básica das redes públicas de ensino, estaduais, municipais e do Distrito Federal; ou
- II. no valor de até R\$ 21.000,00 (vinte e um mil reais), por ano, para projetos em parceria com escolas de educação básica das redes públicas de ensino, estaduais, municipais e do Distrito Federal, localizadas em comunidades indígenas, em comunidades dos remanescentes quilombolas e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- III. esses valores serão concedidos por área de conhecimento, sendo permitida a multiplicação do valor pelo número de *campi* que envolver atividades do PIBID.

Art. 7º A seleção de projetos terá como base esta Portaria e critérios e procedimentos definidos em edital, e será feita por comissão de especialistas formalmente constituída pela CAPES.

Art. 8º As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

§ 1º A atuação dos bolsistas deverá ser planejada e acompanhada de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem.

§ 2º O bolsista de iniciação à docência deverá assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Art. 9º Será exigida das Instituições Estaduais de Ensino Superior a contrapartida financeira de, no mínimo, 15% (quinze por cento) do orçamento do projeto. O valor correspondente deverá ser depositado a crédito na conta específica aberta no Banco do Brasil, em nome da proponente (conveniente) e vinculada ao objeto do projeto selecionado em edital.

Art. 10 As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo esta compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 11 O PIBID será acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

**JORGE ALMEIDA GUIMARÃES**

**Presidente**

# **Anexo 05**

Portaria Normativa MEC nº 16, de  
23/12/2009





DEPARTAMENTO DE CONTROLE DO ESPAÇO  
AÉREO

PORTARIA DECEA Nº 255/DGCEA, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2009

Approva a criação do Comitê Técnico entre o Departamento de Controle do Espaço Aéreo e a Agência Nacional de Aviação Civil.

O DIRETOR-GERAL DO DEPARTAMENTO DE CONTROLE DO ESPAÇO AÉREO, em conformidade com o previsto no art. 11, inciso IV, do Regulamento do DECEA, aprovado pela Portaria nº 1.212/GC3, de 27 de dezembro de 2006, resolve:

Art. 1º Aprovar a criação do Comitê Técnico entre o Departamento de Controle do Espaço Aéreo e a Agência Nacional de Aviação Civil, que com esta baixa.

Art. 2º Este Comitê Técnico fica estabelecido, a partir da data de publicação desta Portaria.

Art. 3º Os termos de referência que enfatizam o histórico, o objetivo, as definições, a organização, os recursos, a avaliação dos trabalhos e a solução de disputas estão contidos no Anexo a esta Portaria.

Ten-Brig Ar RAMON BORGES CARDOSO

ANEXO

Termos de referência do Comitê Técnico DECEA - ANAC 1. HISTÓRICO

Durante vários anos, todas as atividades da aviação civil brasileira eram concentradas em organizações do Comando da Aeronáutica, as quais coordenavam entre si os assuntos técnicos pertinentes. Com a criação da ANAC e a divisão de responsabilidades entre a Autoridade Aeronáutica e a Autoridade de Aviação Civil, torna-se necessária a existência de um fórum que seja investido da função de discutir os assuntos técnicos de forma controlada.

2. OBJETIVO

Criar um Comitê Técnico entre o DECEA, do Comando da Aeronáutica, e a ANAC, com a finalidade de elaborar procedimentos comuns, estabelecer ações, coordenar estudos, discutir propostas de regulamentos e desenvolver outras atividades para assegurar a segurança operacional das atividades da aviação civil brasileira e para assegurar conformidade com os protocolos da OACI.

3. DEFINIÇÕES

ANAC - Agência Nacional de Aviação Civil  
CENIPA - Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos

COMAR - Comando Aéreo Regional

DECEA - Departamento de Controle do Espaço Aéreo

OACI - Organização de Aviação Civil Internacional

4. ORGANIZAÇÃO

O comitê será composto por um grupo executivo e por grupos técnicos.

O grupo executivo terá como função avaliar os trabalhos executados com vistas a sua adoção. Poderá, de acordo com a necessidade, criar subgrupos, os quais serão responsáveis pela execução de uma ou várias tarefas, dentro de um cronograma e recursos predefinidos. Será composto por Adjuntos aos Chefes dos Subdepartamentos do DECEA e por Superintendentes da ANAC envolvidos nas atividades de segurança operacional.

Os subgrupos técnicos serão criados com a definição de seu programa de trabalho e serão formados por representantes das duas Organizações (DECEA/ANAC). Coordenário, de forma independente, os trabalhos junto ao grupo de representantes técnicos.

5. RECURSOS

É de responsabilidade de cada organização prover recursos humanos, financeiros e materiais para viabilizar as atividades de sua organização no Comitê.

6. AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS

O grupo executivo, segundo as necessidades de cada Organização (DECEA/ANAC), determinará a elaboração de relatórios anuais das atividades realizadas, nos quais deverão ser incluídos o balanço dos recursos humanos utilizados e das tarefas executadas.

7. SOLUÇÃO DE DISPUTAS

No caso de não haver um acordo técnico sobre um tema dentro do Comitê, o caso deverá ser deliberado pela Diretora-Presidente da ANAC e pelo Diretor-Geral do DECEA.

Art. 1º Passa a denominar-se PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Programa instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tendo por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

§ 1º As ações do PIBID serão implementadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, na forma definida nesta Portaria.

§ 2º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;  
II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;  
III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - 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;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

§ 3º Considerando a carência de professores licenciados nas escolas da rede pública, o PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- licenciatura em física;
- licenciatura em química;
- licenciatura em matemática;
- licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- licenciatura em ciências;
  - licenciatura em matemática;
- III - de forma complementar:
- licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - licenciatura em educação musical e artística; e
  - demais licenciaturas.

§ 4º A iniciação à docência será praticada exclusivamente no magistério da educação básica pública, vedada a alocação de estudantes bolsistas do PIBID em atividades de suporte administrativo ou operacional da escola.

Art. 2º Os recursos do PIBID serão aplicados nos projetos das instituições federais de educação superior, selecionados por comissão de especialistas na forma disciplinada pela CAPES, observando as prescrições desta Portaria Normativa.

§ 1º Somente serão apoiados pelo PIBID os projetos das instituições federais de educação superior que possuem convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, contemplando a atuação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem das respectivas escolas públicas.

§ 2º Os projetos aprovados farão jus às seguintes verbas de custeio:

I - no valor de até R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por ano, para projetos em parceria com escolas de educação básica das redes públicas de ensino, estaduais, municipais e do Distrito Federal;

II - esses valores serão concedidos por área de conhecimento, sendo permitida a multiplicação do valor pelo número de campi que envolver atividades do PIBID.

Art. 3º O PIBID abrange a concessão das seguintes modalidades de bolsa:

- para professor coordenador institucional de projeto de iniciação à docência;
- para professor coordenador de área de projeto de iniciação à docência;
- para professor supervisor de projeto de iniciação à docência; e
- de iniciação à docência, para os estudantes que atendam aos requisitos tratados nesta Portaria Normativa.

§ 1º As bolsas para o professor coordenador serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais.

§ 2º As bolsas para o professor supervisor serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais.

§ 3º As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, no valor mensal de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais.

§ 4º Professor coordenador institucional é o professor da instituição federal responsável por:

I - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica;

II - responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IES e a CAPES; garantir e acompanhar o planejamento, organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;

III - elaborar e encaminhar à CAPES relatório anual das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo; e

IV - articular-se aos demais docentes das licenciaturas visando à formação interdisciplinar dos estudantes e à organização de projetos integrados na escola conveniada.

§ 5º O professor coordenador institucional deverá:

I - ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;

II - estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;

III - ser docente de curso de licenciatura - das práticas e estágios;

IV - ter experiência comprovada na formação de estudantes;

V - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior, conforme o disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

§ 6º Professor coordenador de área é o professor da instituição federal responsável por:

I - responder pela coordenação geral dos subprojetos na área e localidade em que está situado e perante a coordenação institucional;

II - garantir, acompanhar e registrar o planejamento, organização e execução das atividades previstas no subprojeto;

III - orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência assim como atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;

IV - constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas e supervisores para atuar no subprojeto; e

V - apresentar ao coordenador institucional relatório técnico contendo:

- avaliação do desempenho de cada bolsista;
- descrição das atividades efetivamente desenvolvidas pelo bolsista;
- a descrição dos progressos resultantes do trabalho desenvolvido nas escolas da rede pública com a implementação do Programa.

§ 7º O professor coordenador de área deverá:

I - ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;

II - estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;

III - ser docente de curso de licenciatura - das práticas e estágios;

IV - ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos na área de conhecimento do subprojeto proposto; e

V - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior, conforme o disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

§ 8º Professor supervisor é o docente da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Art. 4º São requisitos à concessão individual e manutenção de bolsa de iniciação à docência:

I - ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;

II - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura alcançado por projeto selecionado para apoio do PIBID;

III - não manter vínculo empregatício e dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;

IV - estar em dia com as obrigações eleitorais;

V - ser selecionado e indicado pelo coordenador de área do projeto apoiado pelo PIBID;

VI - executar o plano de atividades aprovado;

VII - estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado; e

VIII - apresentar os resultados parciais e finais da experiência docente, sob a forma de painel ou exposição oral, acompanhados de relatório, nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição, condição para a renovação do projeto neste Programa.

Parágrafo único - É vedada a indicação de bolsistas de iniciação à docência para exercer atividades indiretas, como apoio administrativo ou operacional.

Art. 5º A seleção de projetos será feita ponderando-se com base nos critérios definidos neste artigo, sem prejuízo de outros julgados pertinentes:

I - os resultados obtidos pela instituição no SINAES nos cursos pertinentes;

II - as escolas em que os bolsistas atuarão;

III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal;

IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas, a qual deverá ser planejada de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços;

V - a priorização na seleção de bolsistas de iniciação à docência de alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio; e

VI - o envolvimento dos colégios de aplicação das instituições contempladas, na formulação e no acompanhamento do projeto.

Art. 6º Pelo menos metade do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprido em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB ou em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.

Art. 7º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à Capes e ao FNDE, devendo a CAPES compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º O PIBID será acompanhado e avaliado anualmente pela CAPES e pelo FNDE.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 10º Revoga-se a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e, a Portaria nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008.

FERNANDO HADDAD



# **Anexo 06**

**Editais MEC/CAPES/FNDE 01/2007**





## **EDITAL MEC/CAPES/FNDE**

### **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, conforme as condições a seguir estabelecidas.

#### **1. INTRODUÇÃO**

A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

#### **2. OBJETIVOS**

Esta Chamada Pública selecionará projetos no âmbito do PIBID, a fim de cumprir os seguintes objetivos do Programa:

- 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) valorização do 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.

### **3. ELEGIBILIDADE DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES**

Poderão apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. Cada instituição deverá apresentar um único projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas.

### **4. FINANCIAMENTO**

O programa será executado por meio do financiamento de projetos de iniciação à docência pela concessão de bolsas de iniciação à docência a estudantes, bolsas de coordenação aos professores coordenadores e bolsas de supervisão aos professores supervisores, a fim de cumprir os objetivos do presente Edital.

As propostas deverão contemplar: (i) 1 (um) professor coordenador por área do conhecimento; (ii) 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência, no máximo, por área do conhecimento; e (iii) 1(um) professor supervisor por escola da rede pública conveniada.

Observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira, as despesas do PIBID serão custeadas pelas dotações orçamentárias consignadas:

- a) à CAPES, no Programa "1448 - Qualidade na Escola", Ação "009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID";
- e
- b) ao FNDE, no Programa "1061 - Brasil Escolarizado", Ação "0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica".

O financiamento dos projetos do PIBID observará os seguintes limites máximos:

- a) R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por projeto; e
- b) R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no exercício de 2008, observada a alínea anterior.

São itens financiáveis no âmbito do PIBID: as bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão; e a parcela de custeio destinada à execução do Projeto.

#### **4.1. Bolsas**

Serão concedidas bolsas de iniciação à docência aos estudantes participantes dos projetos aprovados, que observem as regras do Programa e que atendam aos seguintes requisitos:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- c) estar em dias com as obrigações eleitorais;
- d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
- e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e
- g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Serão concedidas bolsas de coordenação aos professores coordenadores dos projetos aprovados, que observem as regras do Programa e que atendam aos seguintes requisitos:

- a) pertencer ao quadro efetivo da instituição;
- b) estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública;
- c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; e
- d) possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Os professores coordenadores deverão selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência.

As bolsas de coordenação serão concedidas pelo FNDE no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários.

As bolsas de supervisão serão concedidas aos professores supervisores do PIBID, que observem as regras do Programa e que sejam profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula. As bolsas de supervisão serão concedidas pelo FNDE no valor de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários. Durante a execução do Projeto, será permitida a substituição do bolsista, mediante prévia aprovação da CAPES, tendo em vista a justificativa apresentada pela Proponente e desde que a substituição não comprometa a execução do Projeto.

#### **4.2. Custeio**

Será concedido o montante de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por área de conhecimento no Projeto aprovado, a título de verba de custeio para sua execução.

A verba de custeio será transferida pela CAPES ao professor coordenador por meio de solicitação de auxílio individual a pesquisador, depositada em conta específica e será gerida sob sua responsabilidade.

### **5. CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA**

Os projetos apresentados, sendo necessariamente único por instituição, deverão conter:

- a) indicação do professor coordenador do projeto, responsável por sua execução perante a instituição;
- b) indicação do professor coordenador de cada área de formação de professores contemplada no Projeto.

c) descrição detalhada do objeto do projeto institucional de iniciação à docência, contendo:

- i) indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participarão do projeto;
- ii) plano de trabalho de iniciação à docência, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços;
- iii) descrição das escolas da rede pública de educação básica participantes e apresentação dos respectivos convênios ou acordos de cooperação, firmados com as redes públicas de educação básica, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública;
- iv) metodologia a ser utilizada;
- v) cronograma das atividades previstas, a partir do início da execução do projeto; e
- vi) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante.

d) indicação dos critérios para seleção dos professores supervisores, responsáveis pela supervisão da atuação dos bolsistas nas escolas, ou, se for o caso, indicação dos professores supervisores já selecionados, bem como os critérios utilizados;

e) currículo (plataforma Lattes) dos candidatos às bolsas de professor coordenador;

f) apresentação, em uma página, dos critérios do processo de seleção dos alunos bolsistas do PIBID;

g) aprovação do órgão máximo da instituição proponente, apontando o interesse institucional no projeto; e

h) outras informações julgadas relevantes, inclusive quanto a eventuais fontes adicionais de recursos a serem utilizados na execução do PIBID.

O plano de trabalho deverá indicar o número de estudantes de graduação e o número de alunos da rede pública de educação básica participantes do PIBID.

O plano de trabalho deverá abranger atividades para período de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.

A prorrogação depende de:

- a) aprovação, por comissão constituída pela CAPES e pela SESu, do relatório de atividades do período já cumprido;
- b) parecer técnico do coordenador do projeto;
- c) manifestação formal da Proponente com os fundamentos para a renovação do Projeto.

## **6. PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO**

### **6.1. Apresentação das Propostas**

As propostas deverão ser enviadas à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em meio eletrônico, em formulário específico para esta Chamada Pública, a ser disponibilizado no endereço eletrônico: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), conforme regulamentação própria.

Não serão aceitas propostas em papel. No caso de documentos exclusivamente disponíveis em forma impressa e indispensáveis à avaliação da proposta, estes deverão ser entregues diretamente à CAPES, pessoalmente ou por remessa postal registrada, sob a referência "CHAMADA PÚBLICA MEC/CAPES/FNDE no 01/2007", para o seguinte endereço:

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
- CAPES  
Diretoria de Programas - "Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID"  
SHS, Quadra 5, Bloco "B", projeção 7, 1o andar  
CEP: 70.315-000 - Brasília/DF

### **6.2. Avaliação**

As propostas serão analisadas em duas etapas: (i) pré-qualificação e (ii) avaliação de mérito, no prazo de noventa dias contados de seu protocolo eletrônico.

#### **6.2.1. Pré-qualificação**

A pré-qualificação consiste na verificação do cumprimento dos seguintes requisitos prévios de admissibilidade da proposta, conforme definidos nesta Chamada Pública:

- a) elegibilidade das instituições;
- b) atendimento ao objetivo desta Chamada Pública;
- c) preenchimento completo do Formulário de Apresentação de Propostas - FAP, disponível no sítio oficial da CAPES, segundo as instruções aplicáveis;
- d) encaminhamento regular da proposta.

A pré-qualificação será realizada pela CAPES, em caráter terminativo. A proposta apresentada com documentação incompleta será imediatamente reprovada.

#### **6.2.2. Avaliação de Mérito**

A avaliação de mérito consiste na análise dos aspectos substanciais do projeto de iniciação à docência, na forma do item 5. Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

- a) para o ensino médio:
  - i) licenciatura em física;
  - ii) licenciatura em química;
  - iii) licenciatura em matemática; e
  - iv) licenciatura em biologia;
  
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
  - i) licenciatura em ciências; e
  - ii) licenciatura em matemática;
  
- c) de forma complementar:
  - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - ii) licenciatura em educação musical e artística; e
  - iii) demais licenciaturas.

Deverão ser selecionados Projetos que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

A avaliação de mérito será realizada por comissão de avaliação do PIBID composta por consultores ad hoc indicados pela CAPES e pela SESu, especificamente para os fins deste Edital. Os consultores elaborarão parecer acerca da proposta levando em conta o atendimento aos objetivos do Programa. A comissão de avaliação do PIBID poderá determinar o cumprimento de diligências, formais e substanciais, inclusive quanto à adequação orçamentária do projeto, antes de consolidar o julgamento final da proposta.

### **6.3. Seleção e aprovação**

As decisões da comissão de avaliação do PIBID serão comunicadas aos interessados, para fins de pedido de reconsideração. Caberá pedido de reconsideração à comissão de avaliação do PIBID em até 15 (quinze) dias contados do recebimento da comunicação oficial. Nesse caso, poderá ser designado novo consultor ad hoc, a fim de fundamentar a apreciação do pedido de reconsideração, se for o caso.

Aprovado o Projeto, a instituição terá, no máximo, 60 (sessenta) dias para iniciar sua execução.

## **7. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

As instituições participantes deverão formular e encaminhar relatórios sobre o andamento das atividades e resultados obtidos com a periodicidade de 1 (um) ano, além de prestar informações ao Ministério da Educação e à CAPES sempre que requeridas.

## **8. DA PRESTAÇÃO DE CONTAS**

A prestação de contas e os relatórios técnicos dos Projetos aprovados e executados no âmbito do PIBID serão apresentados à CAPES e ao FNDE no final de cada ano de vigência do Projeto, de acordo com instruções próprias.

## **9. DISPOSIÇÕES GERAIS**

A presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada a qualquer tempo, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza. A comissão de avaliação do PIBID se reserva o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas na presente Chamada Pública.

Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília/DF, para dirimir eventuais questões oriundas da execução da presente Chamada Pública.

Brasília, 12 de Dezembro de 2007.

**FERNANDO HADDAD**

Ministro da Educação

# **Anexo 07**

**Editais CAPES/DEB 02/2009**





**CHAMADA PÚBLICA**  
**EDITAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE**  
**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

**FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES**  
**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**  
**EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**

**A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES,** torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, às normas deste Edital e à legislação em vigor aplicável à matéria.

## **1 – DISPOSIÇÕES GERAIS**

### **1.1 Objetivo**

Este Edital tem por objetivo orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, conforme a Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009, que institui o PIBID no âmbito da CAPES.

### **1.2 Cronograma**

<b>Atividade</b>	<b>Data</b>
Lançamento do Edital no Diário Oficial da União e no sítio da CAPES	25/09/2009
Data e horário limite para submissão das propostas	9/11/2009 (até as 20h)
Divulgação do resultado no Diário Oficial da União e no sítio da CAPES	30/11/2009
Prazo de recursos contra o resultado	1º/12/2009
Data e horário limite do encerramento dos recursos	7/12/2009 (até as 23h59)
Resultado dos recursos no Diário Oficial da União e no sítio da CAPES	até 18/12/2009

### 1.3 Recursos Orçamentários e Financeiros

1.3.1 O valor global a ser aplicado pela CAPES, no âmbito do PIBID 2009, será de **de** R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) a serem executados conforme a disponibilidade orçamentária e financeira.

1.3.2 As despesas com o objeto deste Edital, no presente exercício, correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa "1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)".

1.3.3 As despesas nos exercícios subsequentes correrão à conta dos respectivos orçamentos, conforme legislação aplicável.

1.3.4 As propostas a serem apresentadas deverão ter seu valor compatível com as Planilhas que compõem os Anexos I e II, ficando a cargo da Diretoria de Educação Básica Presencial, da CAPES, consideradas as análises técnicas e de mérito e a disponibilidade orçamentária e financeira, a definição do valor final a ser concedido.

### 1.4 Itens Financiáveis

1.4.1 São itens financiáveis no âmbito dos projetos PIBID:

- a) **Bolsas de estudo** com prazo de implementação e duração igual ao da vigência do instrumento de convênio ou congênere firmado entre as IPES e a CAPES, nas seguintes modalidades e condições:
  - I. **de iniciação à docência** – permitida a concessão de até 140 (cento e quarenta) bolsas nesta modalidade, por projeto, no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais. Cada área de conhecimento deverá contemplar o mínimo de 10 e o máximo de 24 bolsas;
  - II. **de coordenação institucional** – permitida a concessão de uma bolsa por instituição para o coordenador institucional, no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais;
  - III. **de coordenação de área** – permitida a concessão de até 6 bolsas, por projeto institucional, para coordenador de área contemplada no projeto, no valor unitário de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais; e
  - IV. **de supervisão** – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até o máximo de 10 alunos por supervisor, no valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais e até 14 bolsas por projeto institucional.
- b) **Verba de Custeio** – a verba de custeio do PIBID destina-se, **exclusivamente**, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, tais como: concessão de passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional. Será concedida da seguinte forma:
  - I. Para projetos desenvolvidos com escolas de educação básica da rede pública de ensino, será concedido o valor de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) por aluno-bolsista, limitado ao montante de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por subprojeto, a ser concedido a cada período de 12 (doze) meses;
  - II. Para projetos que envolvam atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a verba de custeio, por subprojeto poderá ser acrescida do percentual de 40% (quarenta por cento), limitado ao montante de R\$ 21.000,00 (vinte e um mil reais), a ser concedido a cada período de 12 (doze) meses

1.4.1.1 Havendo disponibilidade orçamentária, nos termos previstos no subitem 1.3 deste Edital, os quantitativos máximos de que tratam os incisos anteriores poderão ser alterados, com a finalidade de apoiar o maior número de subprojetos.

## **1.5 Itens não financiáveis**

1.5.1 Não são financiáveis no âmbito do PIBID, despesas:

- a) de capital como equipamentos e mobiliário;
- b) com contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal);
- c) de rotina como luz, água, telefone, correios, as quais são entendidas como despesas de contrapartida obrigatória da Instituição executora;
- d) com crachás, pastas e similares, certificados, ornamentação, coquetel, jantares, *shows* ou manifestações artísticas de qualquer natureza;
- e) com obras civis;
- f) com pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assistência técnica, conforme determina a Lei de Diretrizes Orçamentárias da União e o Decreto Federal nº 5.151 de 22/04/2004; e
- g) despesas, de qualquer tipo, que não sejam utilizadas, estritamente para aplicação no projeto institucional apoiado.

## **2. CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS**

As propostas apresentadas deverão, obrigatoriamente, atender aos requisitos abaixo. O não atendimento resultará na desqualificação da proposta.

### **2.1 Quanto aos objetivos do PIBID**

As propostas contendo os projetos institucionais deverão atender aos objetivos do PIBID de:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

## 2.2 Quanto aos Proponentes

2.2.1 Podem apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas de educação superior, federais e estaduais que, cumulativamente:

- a) possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;
- b) participem de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind, o ProCampo e formação de professores para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; e
- c) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

2.2.2 As FES que possuem projetos do PIBID em andamento poderão apresentar proposta complementar de licenciatura ainda não apoiadas pelo Programa no âmbito da instituição. Neste caso, as propostas enquadradas terão o mesmo coordenador institucional do projeto em vigor e todas as exigências documentais deste Edital deverão ser atendidas.

## 2.3 Quanto aos Projetos

2.3.1 Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo.

2.3.2 Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena das IPES.

2.3.3 As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica.

2.3.4 É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

2.3.5 Serão prioritariamente atendidos os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

- a) Para o ensino médio:
  - I. licenciatura em Física;
  - II. licenciatura em Química;
  - III. licenciatura em Filosofia;
  - IV. licenciatura em Sociologia;
  - V. licenciatura em Matemática;
  - VI. licenciatura em Biologia;
  - VII. licenciatura em Letras-Português;

- VIII. licenciatura em Pedagogia;
- IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

b) Para o ensino fundamental:

- I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
- II. licenciatura em Ciências;
- III. licenciatura em Matemática;
- IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
- V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
- IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

2.3.6 Cada projeto institucional deverá apresentar a relação dos subprojetos elencados em ordem de prioridade. Serão considerados, indistintamente, como subprojeto:

- a) cursos de licenciatura ofertados na sede; e
- b) cursos de licenciatura ofertados nos *campi*.

2.3.6.1 Para ambos os casos previstos acima será considerado o disposto no subitem 2.3.1 deste Edital, ou seja, cursos que contemplem a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e para a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo.

## **2.4 Quanto às propostas**

2.4.1 As propostas deverão conter detalhamento do Projeto Institucional de iniciação à docência, contendo:

- a. nome e o CNPJ da IPES proponente;
- b. título do projeto;
- c. categoria administrativa (federal ou estadual)
- d. indicação das licenciaturas, do *campus* (quando for o caso), dos níveis de ensino e o número de bolsistas de iniciação à docência e supervisores que participarão do projeto;
- e. nome, CPF, Departamento/Curso/Unidade de atuação, endereço, telefones, *e-mail* e *link* para o Currículo Lattes do professor coordenador institucional do projeto;

- f. plano de trabalho, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços. Descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo";
- g. nome e o endereço das escolas da rede pública de educação básica participantes do projeto, com aceite do diretor;
- h. número de alunos matriculados na escola conveniada da rede pública de educação básica participante do PIBID dentro do nível de ensino (ensino médio ou ensino fundamental) que a licenciatura engloba;
- i. apresentação do número do(s) convênio(s) ou termo(s) de cooperação firmado(s) entre a IPES e a Secretaria de Educação;
- j. ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante;
- l. cronograma de execução das atividades previstas, a partir da data de início da execução do projeto até a sua data final;
- m. indicação de outros critérios do processo de seleção dos professores supervisores, responsáveis pela supervisão da atuação dos alunos bolsistas de iniciação à docência nas escolas ou, se for o caso, indicação dos professores supervisores já selecionados;
- n. indicação de outros critérios do processo de seleção dos alunos bolsistas de iniciação à docência e da forma de controle de frequência e resultado do trabalho desses bolsistas;
- o. justificativa para a escolha das áreas de conhecimento, explicitando as necessidades formativas identificadas pelo estado/região para a formação de professores, com base nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente ou de outros documentos oficiais da Secretaria de Educação;
- p. plano de aplicação da verba de custeio total (2 anos) detalhando os valores por natureza de despesa;
- q. outras informações julgadas relevantes, inclusive quanto a eventuais fontes adicionais de recursos a serem utilizados na execução do PIBID; e
- r. documentos obrigatórios indicados no subitem 3.2.

2.4.2 Além do Projeto Institucional, as propostas deverão contemplar o detalhamento dos Subprojetos para cada licenciatura participante, contendo:

- a. número de alunos bolsistas de iniciação à docência e supervisores participantes do subprojeto;
- b. nome, CPF, Departamento/Curso/Unidade de atuação, endereço completo, telefones, *e-mail e link* para o Currículo Lattes do professor coordenador de área do subprojeto;
- c. plano de trabalho, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços. Descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto

político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo";

- d. nome, endereço e último IDEB, quando houver, das escolas da rede pública de educação básica participantes do subprojeto.
- e. número de alunos matriculados da escola conveniada da rede pública de educação básica participantes do PIBID dentro do nível de ensino (ensino médio ou ensino fundamental) que a licenciatura do subprojeto engloba;
- f. ações previstas e os resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante;
- g. cronograma de execução das atividades previstas, a partir da data de início da execução do subprojeto até a sua data final;
- h. previsões das ações que serão implementadas com a verba de custeio; e
- i. outras informações julgadas relevantes.

## 2.5 Quanto à definição e aos requisitos dos bolsistas

a) **Bolsistas de iniciação à docência** são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional que atendam aos seguintes requisitos:

- i. ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- ii. estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- iii. estar em dia com as obrigações eleitorais;
- iv. estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;
- v. apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente;
- vi. dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- vii. ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;
- viii. executar o plano de atividades aprovado; e
- ix. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

b) **Bolsistas coordenadores institucionais de projeto e coordenadores de área de conhecimento** - os coordenadores institucionais de projeto são os docentes das instituições federais e estaduais que coordenam o projeto institucional. Só haverá um coordenador institucional por IPES. Os coordenadores de área, por sua vez, são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas IPES. São requisitos dos coordenadores:

- i. ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;
- ii. estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
- iii. ser docente de curso de licenciatura plena;
- iv. ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino; e
- v. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

### b.1 Caberá aos coordenadores institucionais de projeto:

- i. responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;

- ii. garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;
- iii. negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;
- iv. selecionar os coordenadores de área;
- v. identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;
- vi. ser o titular do Auxílio Financeiro à Pesquisador - AUXPE concedido pela CAPES para atender as despesas de custeio de todas as áreas de conhecimento abrangidas no projeto;
- vii. elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;
- viii. articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;
- ix. responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;
- x. homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;
- xi. informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;
- xii. elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;
- xiii. garantir a capacitação dos coordenadores de área nas normas e procedimentos do PIBID;
- xiv. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do Programa;
- xv. participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e
- xvi. enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.

## **b.2 Caberá aos bolsistas coordenadores de área:**

- i. responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no *campus* em que estiver situado, perante a coordenação institucional;
- ii. garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;
- iii. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;
- iv. orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;
- v. apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;
- vi. manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;
- vii. elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;
- viii. garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;
- ix. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica;

- x. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e
  - xi. enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.
- c) **bolsistas de supervisão** – são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. São requisitos desses bolsistas:
- I. ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública;
  - II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula; e
  - III. participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.

#### **c.1 Caberá ao bolsista supervisor:**

- I. informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;
- II. coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa;
- III. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES;
- IV. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e
- V. elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

## **2.6. Quanto à distribuição de recursos por instituição**

2.6.1 O montante de recursos destinado a este Edital prevê o atendimento de até 6 (seis) subprojetos por IPES.

2.6.2 Caso tal montante não seja alcançado na primeira seleção, os recursos restantes serão redistribuídos entre as IPES que apresentarem subprojetos complementares. Estes subprojetos serão apresentados em área específica do Formulário de Propostas, no limite de 6 (seis) subprojetos, onde a ordem de apresentação será considerada prioridade.

2.6.3 Após a fase de recursos, as propostas complementares serão avaliadas pelo comitê *ad hoc*, e serão escolhidas as licenciaturas dos subprojetos que conseguirem maior pontuação e o seu resultado divulgado no Diário Oficial da União e no sítio da Capes conforme cronograma do subitem 1.2.

2.6.4 As instituições estaduais deverão observar as regras para utilização da contrapartida previstas no item 10 deste Edital.

## **3. APRESENTAÇÃO E ENVIO DAS PROPOSTAS (Projeto/Subprojetos)**

3.1. A proposta deverá ser submetida à CAPES pela Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente da Instituição, conforme o subitem 1.2 deste Edital, tanto em formato impresso quanto em formato eletrônico para os seguintes endereços:

### 3.1.1 formato impresso:

Os documentos elencados devem ser encaminhados à CAPES, por remessa postal registrada, impreterivelmente até a data limite prevista no subitem 1.2 deste Edital, sob a referência “**Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID**”, para o seguinte endereço:

**Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**  
**Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB**  
**Setor Bancário Norte – Quadra 02, Bloco L – Lote 6 – 4º andar**  
**CEP: 70040-020 – Brasília - DF**

### 3.1.2 formato eletrônico:

- a) As propostas devem ser apresentadas por meio do Formulário de Proposta *on line*, disponível na página [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) e encaminhados à CAPES obedecendo à data estipulada no cronograma deste Edital.
- b) Os documentos obrigatórios descritos no subitem 3.2.1 devem ser gerados em formato “PDF”, limitando-se a 5 MB (cinco megabytes). Recomenda-se evitar o uso de figuras, gráficos, ou outros que comprometam a capacidade do arquivo, pois documento que exceda o limite de 5 MB não será recebido pelo guichê eletrônico da CAPES.
- c) Após o envio, cada proponente receberá, imediatamente, recibo eletrônico, que servirá de comprovante da transmissão e relacionará os documentos originais que deverão ser postados ou entregues na CAPES, em formato impresso, até 5 (cinco) dias úteis após o envio da proposta eletrônica.

3.1.3 A CAPES não se responsabilizará por propostas não recebidas em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamentos. Caso a proposta seja remetida fora do prazo de submissão, ela não será aceita pelo sistema eletrônico.

## 3.2 Quanto aos documentos obrigatórios

3.2.1 O projeto institucional e os subprojetos devem ser apresentados à CAPES acompanhados de:

- a) documento expedido pelo órgão máximo da instituição proponente, aprovando o desenvolvimento do projeto e designando seu Coordenador Institucional;
- b) documento indicando a forma de acompanhamento institucional do projeto;
- c) convênio ou instrumento congênere firmado entre a Instituição Pública de Educação Superior (IPES) e a Secretaria de Educação, no Diário Oficial do Estado, do Município ou do Distrito Federal, indicando as escolas de educação básica do sistema de ensino público onde serão desenvolvidas as atividades dos bolsistas, publicado. Caso não tenha firmado o convênio ou instrumento, apresentar declaração formal de que tal providência está sendo tomada ou juntar cópia da minuta;
- d) termo de adesão de cada dirigente de escola da rede pública, concordando em participar do Projeto Institucional;
- e) documento indicando a forma colegiada escolhida pela instituição para o desenvolvimento integrado e articulado do trabalho das áreas de conhecimento, em conjunto com a(s) escola(s) pública(s); e
- f) documento indicando a aprovação pelo(s) colegiado(s) do(s) curso(s) de licenciatura(s) envolvido(s) no Projeto.

3.2.2 Para projetos realizados nas comunidades do campo, quilombolas e indígenas, deverá ser apresentado, além do convênio ou instrumento congênere especificado na alínea “c”, cópia do documento de reconhecimento da comunidade pelos órgãos competentes nos termos da legislação vigente.

#### 4. PROCESSO DE ANÁLISE E DO JULGAMENTO

4.1 A análise e o julgamento das propostas submetidas à CAPES, em atendimento a este Edital, será realizada em três etapas:

- i. Análise Técnica;
- ii. Análise de Mérito; e
- iii. Aprovação e Homologação pela Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES.

##### 4.1.1 Etapa I – Análise pela Área Técnica da DEB - Enquadramento

As propostas serão analisadas pela equipe técnica da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, com a finalidade de verificar o atendimento às características obrigatórias, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e condições contidas neste Edital. As propostas com documentação incompleta, encaminhadas fora do prazo previsto e/ou em desacordo com as respectivas instruções deste Edital serão automaticamente desclassificadas pela CAPES.

##### 4.1.2 Etapa II – Análise de Mérito – Avaliação e Classificação

4.1.2.1 Consistirá na análise e julgamento de mérito e relevância educacional das propostas, a ser realizada por um comitê *ad hoc* especificamente instituído para tal finalidade e constituído por consultores indicados pelos coordenadores de área da CAPES, levando-se em consideração a pré-análise da área técnica da DEB e os seguintes aspectos:

- i. atendimento aos objetivos do PIBID especificados no subitem 2.1 deste Edital;
- ii. adequação da proposta ao disposto no subitem 2.4 deste Edital.

4.1.2.1.1 São os seguintes os critérios para enquadramento das propostas quanto ao mérito pedagógico:

Item	Critérios de análise e julgamento	Nota
Elegibilidade da IPES	Subitem 3.2	até 10 pontos
Atendimento dos objetivos do Edital	Subitem 2.1	até 12 pontos
Avaliação de mérito	Subitem 2.4	até 22 pontos

4.1.2.2 Os critérios serão pontuados com notas entre 0 (zero) e 2 (dois).

4.1.2.3 A pontuação final de cada projeto será aferida pelo somatório das notas.

4.1.2.4 A pontuação final indicará a ordem de prioridade para atendimento das propostas recomendadas. As instituições que não conseguirem o mínimo de 22 (vinte e dois) pontos não serão aprovadas.

4.1.2.5 Após a análise de mérito e relevância de cada proposta institucional, o comitê *ad hoc*, obedecido os limites orçamentários estipulados no Edital, poderá recomendar:

- a) Aprovação integral; ou
- b) Aprovação parcial com ajustes; ou
- c) Não aprovação.

4.1.2.6 Após a conclusão do julgamento, o comitê *ad hoc* elaborará um Relatório Final contendo quantitativos de projetos, assim como outras informações julgadas pertinentes.

- 4.1.2.7 O parecer dos especialistas será registrado em formulário próprio, devidamente assinado pelo parecerista, contendo as pontuações aplicadas, as recomendações estipuladas acima e, outras informações e recomendações julgadas pertinentes.
- 4.1.2.8 Para propostas não aprovadas, serão emitidos pareceres contendo a justificativa para a não aprovação.
- 4.1.2.9. A pontuação final indicará a ordem de classificação dos projetos aprovados, os quais serão atendidos de acordo com a disponibilidade de recursos previstos para este Edital.
- 4.1.2.10 Os membros do comitê *ad hoc* não poderão fazer parte de equipes de quaisquer propostas apresentadas.

#### **4.1.3 Etapa III – Aprovação e Homologação pela CAPES**

O resultado da avaliação do comitê *ad hoc* será encaminhado à Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, que emitirá documento dirigido ao Presidente da CAPES para a homologação com a decisão sobre a aprovação das propostas a serem contratadas, observado o limite orçamentário deste Edital.

### **5. DO RESULTADO DO JULGAMENTO**

5.1 A relação das propostas aprovadas com recursos financeiros no âmbito do presente Edital será divulgada na data apazada no cronograma, na página da CAPES na internet [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), além de publicado o resultado no Diário Oficial da União.

5.2 Todos os proponentes do presente Edital tomarão conhecimento do parecer sobre sua proposta por meio de correspondência enviada pela DEB, por remessa postal, preservada a identificação dos pareceristas.

### **6. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS**

6.1 Caso o proponente tenha justificativa para contestar o resultado deste Edital, a CAPES aceitará recurso no prazo de 5 (cinco) dias úteis, a contar da divulgação do resultado do julgamento no DOU e no sítio da CAPES.

6.2 O parecer do comitê *ad hoc* poderá ser encaminhado por meio eletrônico, mediante solicitação do proponente.

6.3 O recurso deverá ser encaminhado à CAPES, por meio de ofício ao Diretor da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB para o endereço eletrônico [pibid2009@capes.gov.br](mailto:pibid2009@capes.gov.br) ou endereço constante do subitem 3.1.1 deste Edital.

6.4 Neste caso, será designado outro integrante do comitê *ad hoc* que, após exame, fundamentará a apreciação do pedido de reconsideração.

### **7. DOS PRAZOS DE EXECUÇÃO DOS PROJETOS**

7.1 O prazo de execução dos projetos no âmbito deste Edital é de 24 (vinte e quatro) meses, a contar da data de vigência do convênio ou instrumento congênere firmado entre a CAPES e a IPES.

### **8. DA CONTRATAÇÃO DAS PROPOSTAS/PROJETOS APROVADOS**

8.1 A contar da data do ofício comunicando a aprovação das propostas/projetos, as instituições têm o prazo de até 90 (noventa) dias, para selecionar os bolsistas e encaminhar a documentação necessária para a implementação do projeto por meio de instrumento legal

(convênio, Termo de Concessão de Auxílio Financeiro a Pesquisador – AUXPE ou outro instrumento que vier a ser adotado pela CAPES).

8.2 As instituições que, por motivo de força maior - como período de férias, greves ou situações emergenciais que suspendam aulas nas escolas públicas ou nas universidades -, não puderem iniciar suas atividades, deverão apresentar justificativa fundamentada, solicitando o adiamento necessário, que não poderá exceder a 150 (cento e cinquenta) dias da data do ofício acima referido.

8.3 Projetos não iniciados no prazo máximo indicado no item 8.2 serão excluídos do Programa.

8.4 O pagamento das bolsas será efetuado diretamente ao beneficiário

## **9. DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DOS PROJETOS**

9.1 O acompanhamento do projeto dar-se-á por intermédio da análise de relatório de atividade contendo a descrição das principais ações desenvolvidas e em andamento. Os relatórios de atividades dos projetos devem ser:

- a) Parciais – elaborados e encaminhados à CAPES a cada 6 (seis) meses após o início do projeto, ou quando do pedido de renovação; e
- b) Final – elaborado e encaminhado à CAPES até 2 (dois) meses após o encerramento da vigência do instrumento de convênio ou equivalente.

9.2 Visitas técnicas de servidores da CAPES e uso de ambiente virtual serão também recursos utilizados para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

## **10. DA CONTRAPARTIDA**

10.1 Nos termos da legislação vigente, será exigida das Instituições Estaduais de Ensino Superior a contrapartida de, no mínimo, 15% (quinze por cento) do orçamento do projeto. As Instituições poderão firmar acordo de cooperação com a Secretaria de Educação a fim de agregar ao projeto outras atividades curriculares e extracurriculares que o enriqueçam.

10.2 Os recursos que compõem a contrapartida deverão ser depositados em conta a crédito na conta específica aberta no Banco do Brasil, em nome da proponente (conveniente) e vinculada ao objeto do projeto selecionado neste Edital, até 30 (trinta) dias após o início das atividades dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas.

## **11. DA PRESTAÇÃO DE CONTAS**

11.1 Os titulares de auxílio no âmbito do PIBID deverão apresentar, anualmente, em conformidade com o Termo de Concessão e Aceitação de Apoio Financeiro à Pesquisador, os seguintes documentos:

- a) prestação de contas financeira, incluindo todos os formulários, conforme Manual de Concessão e de Prestação de Contas de Auxílio Financeiro a Pesquisador;
- b) notas fiscais e demais comprovantes originais das despesas efetuadas com a verba de custeio dos projetos institucionais;
- c) extratos bancários; e
- d) relatório técnico de execução anual.

11.2 A prestação de contas final deverá ser apresentada no prazo de até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do instrumento de convênio ou equivalente, em conformidade com as normas de Prestação de Contas de AUXPE disponíveis no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/prestacao-de-contas>.

## 12. DAS DIPOSIÇÕES FINAIS

12.1 Durante a fase de execução do projeto, toda e qualquer comunicação com a CAPES deverá ser feita por meio de correspondência eletrônica à Coordenação responsável pelo edital, no endereço [pibid2009@capes.gov.br](mailto:pibid2009@capes.gov.br).

12.2 Qualquer alteração relativa à execução do projeto deverá ser solicitada por ofício, numerado e assinado, por seu coordenador institucional à CAPES, acompanhado da devida justificativa e deverá ser autorizada pela equipe técnica antes de sua efetivação.

12.3 Ao final de cada exercício financeiro, o proponente deverá apresentar a prestação de contas financeira e o relatório técnico, de acordo com instruções específicas da CAPES.

12.4 A CAPES poderá enviar equipe técnica para avaliação *in loco* e supervisão da execução das atividades do projeto, solicitar documentação e informações adicionais, entre outras ações de acompanhamento e avaliação, durante o período de execução do projeto.

12.5 Caso os resultados do projeto ou até o relatório tenham valor comercial ou possam levar ao desenvolvimento de um produto ou método envolvendo o estabelecimento de uma patente, a troca de informações e a reserva dos direitos, em cada caso, dar-se-ão de acordo com o estabelecido na Lei de Inovação nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005.

12.6 O presente Edital regula-se pelos preceitos de direito público e, em especial, pelas disposições da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e, no que couber, pelas normas internas da CAPES.

12.7 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília/DF para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente Edital.

12.8 À Diretoria Colegiada da CAPES reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente Edital.

## 13. DAS INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Os esclarecimentos e informações adicionais acerca do conteúdo deste Edital e sobre o preenchimento do Formulário de Proposta *on line* poderão ser obtidos por intermédio do endereço eletrônico [pibid2009@capes.gov.br](mailto:pibid2009@capes.gov.br) ou pelo telefone 0800616161.

Brasília, 25 de setembro de 2009.

---

**Jorge Almeida Guimarães**

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

ANEXO I

Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL

1. Nome da IPES		UF	CNPJ	
2. Título do Projeto				
3. Categoria administrativa: ( ) Federal ( ) Estadual				
4. Licenciatura (enumerar todas as participantes do projeto institucional)	Campus (quando for o caso)	Nível de Licenciatura <sup>1</sup>	Número de bolsistas por área (de 10 até 24)	Número de supervisores
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
5. Coordenador do projeto institucional				
Nome:		CPF:		
Departamento/Curso/Unidade:				
Endereço completo:				
CEP:				
Telefones: DDD ( )				
E-mail:				
Link para o Currículo Lattes:				

<sup>1</sup> Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar

6. Plano de trabalho		
7 Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do projeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura	Nº Convênio / Acordo
Nome		
Endereço		
Nome		
Endereço		
Nome		
Endereço		
Nome		
Endereço		
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de escolas.		
8 Ações Previstas		
9 Resultados Pretendidos		
10. Cronograma		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de atividades.		

11. Outros critérios que serão utilizados para a seleção de professores supervisores (além dos critérios presentes no Edital)

--

12. Outros critérios que serão utilizados para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência (além dos critérios presentes no Edital) e para o controle de frequência e resultado do trabalho desses bolsistas

--

13. Justificativa para a escolha das áreas, explicitando as necessidades formativas identificadas pelo estado/região para a formação de professores, com base nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente ou de outros documentos oficiais da Secretaria de Educação

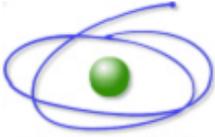
--

14. Plano de aplicação da verba de custeio total (2 anos) detalhando os valores por natureza de despesa

Natureza da Despesa	Valor (R\$)
Material de Consumo	
Passagem e Despesas com Locomoção	
Serviços de Terceiros – Pessoa Física	
Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica	
Obrigações Tributárias e Contribuições	
<b>Total da Verba de Custeio</b>	

15. Outras informações relevantes (quando aplicável)

--

 <b>C A P E S</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> <b>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b> <b>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB</b>
---	---

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

**ANEXO II**

**Detalhamento de SUBPROJETO (Licenciatura)**

<b>1. Subprojeto de licenciatura em:</b>	
<b>2. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto (de 10 até 24):</b>	<b>3. Número de supervisores participantes do subprojeto:</b>
<b>3. Coordenador de área do Subprojeto:</b>	
<b>Nome:</b>	<b>CPF:</b>
<b>Departamento/Curso/Unidade:</b>	
<b>Endereço completo:</b>	
<b>CEP:</b>	
<b>Telefone: DDD (    )</b>	
<b>E-mail:</b>	
<b>Link para o Currículo Lattes:</b>	
<b>4. Plano de trabalho</b>	

5. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura <sup>2</sup>	Último IDEB (quando houver)
Nome		
Endereço		
Nome		
Endereço		
Nome		
Endereço		

\*Inserir linhas de acordo com a quantidade de escolas.

#### 6. Ações Previstas

--

#### 7. Resultados Pretendidos

--

#### 8. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de atividades.		

<sup>2</sup> Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar

<b>9. Previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio</b>
<b>10. Outras informações relevantes (quando aplicável)</b>

---

# **Anexo 08**

Exemplo Subprojeto  
PIBID/CAPES UFSM





Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Ministério da Educação – Anexos I e II – 2º andar Caixa Postal 365  
CEP - 70359-970 – Brasília, DF - Brasil

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

#### Detalhamento de SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Subprojeto de licenciatura em: [REDACTED]	
2. Coordenador do Subprojeto:	
Nome: [REDACTED]	
Departamento/Curso/Unidade: [REDACTED]	
Endereço: [REDACTED]	
CEP: [REDACTED]	
Telefone: [REDACTED]	
E-mail: [REDACTED]	
Currículo Lattes: [REDACTED]	
3. Plano de trabalho	
<p>Este projeto tem como objetivo desencadear ações facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem em [REDACTED] através, principalmente da utilização de temas transversais para o exercício consciente da cidadania por meio do conhecimento de conceitos básicos e das implicações sociais da [REDACTED].</p> <p>Na área de [REDACTED] a transposição de conhecimentos básicos ministrados em sala de aula, para o cotidiano dos estudantes, é de fundamental importância para o entendimento do mundo que os cerca, portanto este projeto propõe a elaboração de ações que contribuam para a formação do estudante como cidadão através da aplicação e desenvolvimento de atividades pautadas em temáticas que possam ser elaborados em conjunto com o supervisor na Escola. Meio Ambiente, Reciclagem, Lixo, Plantas, Alimentos, Medicamentos, Perfumes, etc... são exemplos de temáticas que podem relacionar a Química com o cotidiano bem como com as demais áreas de conhecimento deste projeto.</p> <p>A coordenação do projeto PIBID na área de [REDACTED] juntamente com o supervisor de cada escola e o grupo de alunos bolsistas deverão reunir-se periodicamente, pelo menos uma vez por mês, para organizarem, planejarem e discutirem as estratégias a serem implementadas para o desenvolvimento do projeto nas escolas selecionadas.</p> <p>Será formado um único grupo de trabalho, que deverá após planejamento ser distribuído nas escolas para implementação do projeto junto com o supervisor obedecendo as peculiaridades de cada Escola.</p> <p>As atividades deverão ser aplicadas em horários extra-classe, de acordo com as necessidades e disponibilidade de espaço físico de cada escola detectados pelo grupo de trabalho.</p> <p>As atividades do grupo, na área de [REDACTED] serão desenvolvidas considerando que o conhecimento do campo de atuação do grupo poderá ser obtido através de visitas periódicas às escolas e sob orientação do supervisor.</p> <p>O projeto PIBID- [REDACTED] poderá ser aplicado nas três séries do Ensino Médio.</p> <p>A importância da atualização dos conhecimentos através de pesquisa e revisão bibliográfica, deverá pautar o início das atividades dos bolsistas.</p> <p>O estabelecimento de diretrizes, estratégias metodológicas e de políticas de atuação deverão ser pauta constante das reuniões e discussões do grupo [REDACTED].</p>	
4. Descrição das Escolas de Educação Básica (enumerar todas as participantes deste subprojeto)	Nº Convênio / Acordo
1. Colégio Estadual Manoel Ribas	Protocolo de Intenções (Expediente administrativo nº 54733-1900/08-2)
2. Instituto Estadual Padre Caetano	
3. Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo	
4. Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso	
5. Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha	
6. Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	
7. Escola Estadual de Ensino Médio Dr Walter Jobim	
8. Escola Básica Estadual Cicero Barreto	
9. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	
10. Escola Básica Estadual Érico Veríssimo	
11. Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	
12. Colégio Estadual Coronel Pilar	

13. Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes
14. Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão
15. Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi
16. Colégio Estadual Tancredo Neves
17. Escola Básica Estadual Dr Paulo Devanier Lauda CIEP

#### 5. Ações Previstas

1. Construção de instrumentos para transposição de conteúdos básicos de [redacted] para o cotidiano, utilizando previamente estabelecidas pelo grupo de trabalho da área de [redacted]
2. Utilização do espaço escolar como jardins, plantas ornamentais, plantas aromatizantes, temperos e especiarias de conhecimento da comunidade para elaboração de atividades relacionadas a [redacted] e Sociedade
3. Elaboração de atividades demonstrativas, experimentais ou interativas que contemplem as temáticas propostas.
4. Elaboração de instrumentos de avaliação para acompanhar a inserção das atividades envolvidas no contexto sócio cultural e político social.

#### 6. Metodologia

As atividades propostas no projeto PIBID [redacted] prevê a construção de instrumentos que auxiliem tanto o ensino como aprendizagem, no ensino pela atuação dos bolsistas tendo contato com o seu campo de atuação profissional e na aprendizagem através da avaliação dos instrumentos aplicados. Portanto o desenvolvimento deste projeto deverá utilizar a seguinte metodologia.

- Reunião semanal de todos bolsistas da área de [redacted] para planejamento e discussões e pelo menos uma reunião geral mensal com todos os participantes do projeto
- Avaliação inicial do campo de trabalho (Escola).
- Levantamento bibliográfico sobre os temas a serem abordados.
- Planejamento das ações e estratégias a serem desenvolvidas, estas poderão ser demonstrativas, experimentais e ou interativas através de textos, palestras, jogos etc..
- Interação com o supervisor da escola para elaboração e planejamento das atividades, as quais dependerá da adequação, aplicabilidade e interesse da Escola participante
- Montagem dos instrumentos a serem desenvolvidos e implementados nas escolas.
- Aplicação dos instrumentos em cada Escola .
- Avaliação
- Elaboração de relatório sobre o trabalho desenvolvido.

#### 7. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Início	Fim
Seleção dos alunos bolsistas, escolha das Escolas participantes e definição dos supervisores	Início do projeto	Conforme cronograma geral
Conhecimento das escolas e supervisores através de visitas agendadas	Início do projeto	Mês 1
Planejamento das atividades a serem desenvolvidas, escolha dos temas Reunião geral do grupo PIBID [redacted]	Mês 1	Mês 3
Interação com o supervisor da Escola para elaboração e planejamento das ações propostas	Mês 1	Final do projeto
Levantamento bibliográfico e investigação de estratégias a serem aplicadas	Mês 2-5	Mês 5
Montagem da atividade a ser implementada nas escolas	Mês 5-8	Mês 8
Avaliação da atividade e planejamento para continuidade das atividades no próximo ano	Mês 12	Continua ate o final do projeto
Elaboração de relatório sobre o trabalho desenvolvido.	Final do mês 12	Final do ultimo mês de vigência do projeto

#### 8. Resultados Pretendidos

Um dos objetivos propostos neste projeto é o de incentivar os acadêmicos do curso de [redacted] Licenciatura, para atuarem no Ensino médio, proporcionando aos futuros professores a participação em diferentes experiências metodológicas. Desta forma espera-se que este projeto venha despertar o interesse destes acadêmicos para as questões do [redacted], colocando-os frente a realidade educacional, preparando-os para enfrentar os desafios que se apresentarem e colaborar na sua formação não só para atuar como educador na área de [redacted], mas também para ser um cidadão ético e em consonância com seu tempo e consciente de seu papel na sociedade.

Outro objetivo deste projeto é a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem na área de [redacted] no Ensino médio. Portanto esperamos promover um envolvimento técnico, científico e educacional entre os acadêmicos de [redacted] Licenciatura da UFSM, o supervisor da Escola, a Escola, a coordenação deste projeto e os demais professores da área de [redacted] das escolas envolvidas.

Obter resultados palpáveis através das ações desenvolvidas na Escola, auxiliando efetivamente na superação de

problemas tais como a ativação ou reativação de laboratórios. Incluir atividades experimentais e/ou demonstrativas na prática docente para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Obter maior envolvimento do aluno do Ensino médio com as atividades propostas, oportunizando uma correlação da [REDACTED] com o seu cotidiano.
<b>9. Critérios de seleção do professor supervisor</b> -Ser profissional em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula. (cf. edital pg.4) -Possuir formação na área do projeto. -Ter atuado nas três séries do Ensino Médio na área de [REDACTED] - Apresentar formalmente o interesse em participar do projeto PIBID-UFSM. -Disponibilidade de no mínimo 4 horas semanais consecutivas no contra-turno para dedicação ao projeto.
<b>10. Critérios de seleção dos alunos bolsistas</b> 1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no país. 2. Estar regularmente matriculado no curso de [REDACTED] Licenciatura. 3. Possuir tempo disponível ( no mínimo 12 h semanais) para dedicação ao projeto. 4. Apresentar histórico escolar com bom coeficiente de rendimento. 5. Apresentar carta de motivação, justificando o seu interesse em atuar futuramente no Ensino fundamental ou médio da rede pública.
<b>11. Outras informações relevantes (quando aplicável)</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> 

