



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELE MARTELET

**O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
E A QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Porto Alegre
2015**

MICHELE MARTELET

**O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
E A QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2015

M376p

Martelet, Michele

O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores / Michele Martelet – Porto Alegre, 2015.

157 f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 2. Educação Superior - qualidade 3. Educação Superior - formação continuada I. Morosini, Marília Costa II. Título

CDU 371.13


MICHELE MARTELET

**O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
E A QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em 14 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:



Marília Costa Morosini, Profª. Drª. – PUCRS



Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Profª. Drª. – PUCRS



Elisiane Machado Lunardi, Profª. Drª. – UNIFRA

Dedico esse trabalho aos meus queridos pais, Renan e Odila, e a todo o amor recebido deles ao longo de minha vida. Esse sentimento, que ecoa no meu ser, move minhas buscas, conquistas, dedicação profissional e as minhas convicções por um mundo melhor através da educação, do saber e do amor.

AGRADECIMENTOS

Ao contrário do que se possa pensar, uma dissertação não é feita somente pelo pesquisador(a). Muitas mãos auxiliam, apoiam, amparam, estendem-se antes e no decorrer da elaboração do estudo numa demonstração fraterna de companheirismo e compartilhamento de saberes.

Agradeço, primeiramente, a Deus presença de luz constante e perceptível em cada oportunidade, em cada pessoa e em cada caminho escolhido em minha vida. Pelo conforto e pela paz necessária em momentos de insegurança e incertezas.

À minha amada família, meus pais Renan e Odila, minha irmã Ariane, meu cunhado Volnei e a pequena Lívia pela compreensão nos momentos de ausência, pelo sorriso, carinho, zelo e apoio incondicional no decorrer dessa etapa, o meu amor e gratidão eternos.

Aos meus avós Aldemar, Júlia e Therezinha (in memoriam), co-responsáveis pela minha educação e formação enquanto pessoa. Em especial ao meu avô Benoni, ainda conosco nessa existência, pelo exemplo de pessoa, pai e educador que sempre foi inspirando-me na tomada de atitudes responsáveis, éticas, morais e justas. Um amor pra sempre...

Aos queridos tios Dilceu, Senhorinha, Margarida pelo apoio de sempre e em especial, as tias Vane e Jane pela preocupação constante com o meu bem estar e pelos agrados e “mimos” que elevaram minha auto estima em momentos de cansaço e desânimo.

Aos primos irmãos que a vida me presenteou Rodrigo e Daniel, pela parceria, pelo carinho, pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente e pelo amor constante que nos une. Amo vocês!

Ao meu amor Samuel, pelo incentivo, apoio e carinho nos momentos difíceis dessa etapa e por desprender boa parte de suas noites à espera da minha chegada; aos seus pais Derli e Vera, que me acolheram no seu paraíso para que ali pudesse descansar e redigir boa parte desse estudo. Vocês são especiais! Muito obrigada.

À querida educadora, orientadora, conselheira e amiga Marília Costa Morosini pela oportunidade a mim concedida de ser sua orientanda, pela confiança no meu trabalho e pelas contribuições que geraram aprendizagens significativas no decorrer

dessa etapa. À você, querida professora, toda a minha admiração e apreço pela pessoa que és e por ter instigado a construção de saberes que promoveram crescimento tanto pessoal, quanto profissional. Seu exemplo como pessoa e profissional será para toda a minha vida!

À Professora Elisiane Lunardi, grande inspiradora dessa pesquisa e exemplo de competência e profissionalismo, que sinalizou a possibilidade de realizar os estudos de mestrado na PUCRS. Mais do que co-orientadora nesse processo és uma amiga que tenho incomum apreço e profundo carinho e gratidão. Muito obrigada. Sem o seu apoio esse sonho não seria possível.

À Professora Cleoni Barboza Fernandes, pela acolhida junto à PUCRS, amizade e carinho antes mesmo do meu ingresso como pós-graduanda nessa instituição.

À Professora Miriam Pires Correa de Lacerda, pela forma carinhosa com que recebeu o convite para participar como avaliadora desse trabalho. Certamente sua competência e profissionalismo irão contribuir e muito para tornar essa pesquisa ainda melhor.

À Amiga, colega, companheira, irmã de alma Profa. Meri Antonello pelo apoio incondicional dedicado a mim e ao meu trabalho e pela compreensão da importância desses estudos para a caminhada profissional. À você, todo o meu carinho e gratidão.

À Professora Andréia Forgiarini Cechin (UFSM), professora do curso de Pedagogia, pelo exemplo, amizade, apoio, convivência e oportunidades de aprendizagem durante a graduação que me instigaram na caminhada enquanto professora. Você me ensinou a estar sempre em busca de novos conhecimentos. À você, minha admiração e meu muito obrigado.

À Professora Carmen Meneghello (Escola Fundamental Riachuelo) por ter aberto as portas para atuação junto à gestão da escola, o que contribuiu para ampliar a percepção sobre o trabalho pedagógico e a formação continuada docente. Igualmente pelo carinho de “mãe” a mim dedicado, sempre incentivando a seguir os estudos e continuar me aprimorando enquanto educadora. Meu saudoso e sincero obrigado.

À amiga e colega Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli a quem compartilhei e confiei algumas ideias dessa pesquisa e pela incansável parceria na faculdade, na escola e na vida. Obrigada pela paciência e pelas reflexões construídas que oportunizaram novos olhares sobre a educação.

À minha irmã, colega e companheira Zoraia de Aguiar Bittencourt, pelo apoio, carinho e amizade que nasceram junto aos estudos de mestrado e que pretendo levar para a vida toda. Obrigada por ser essa parceria maravilhosa, pelas aprendizagens oportunizadas, conversas, exemplos e experiências que juntas vivemos. Você é especial.

À amiga e colega Fernanda Marquezan pelo incentivo, pela parceria nas viagens e demais contribuições ocorridas ao longo do mestrado. Sua companhia e presença constantes me motivaram a não desanimar e alegraram meus dias. Obrigada por tudo!

Aos professores, coordenadores e alunos do Subprojeto PIBID/Pedagogia pelas relevantes aprendizagens compartilhadas e construídas na trajetória profissional e que motivaram esse estudo.

Aos colegas de mestrado e doutorado Fernanda Nogueira, Sônia, Viviane, Jordelina, Roberto e demais amigades conquistadas nesse período que também ajudaram na construção desse trabalho de pesquisa. Foi importante a contribuição de vocês na convivência e nas discussões teóricas. Muito obrigada!

À todos os colegas das escolas em que trabalhei, e em especial aos colegas do CAIC onde trabalho atualmente, os quais tive a oportunidade de compartilhar, dividir, refletir e dialogar sobre alguns pontos desse trabalho [re]significando minhas percepções sobre a educação e a Formação Continuada de professores.

E por fim A todos os meus amigos, de perto ou de longe...de agora ou de ontem...pessoas que iluminam (ou iluminaram) a minha caminhada... que de alguma forma passaram, contribuíram ou ainda estão na minha vida mostrando-me que não podemos ser mais que ninguém se não formos um exemplo de amor na vida de alguém!

Todo conhecimento começa com o sonho.
O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada.
Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. [...]. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID constitui-se como uma possibilidade dentro do campo das políticas públicas para a formação de professores com a finalidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de Educação Superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica. Tendo em vista essas questões a dissertação tem como objetivo investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012. A relevância desta pesquisa está na reflexão sobre quais elementos estão intrínsecos ou perpassam este programa e contribuem para a qualidade da Formação Continuada dos envolvidos. A metodologia proposta tem enfoque quali-quantitativo, caracterizando-se como um estudo de caso e uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva; seu *corpus* é constituído por regulamentações e diretrizes para o PIBID, enquanto política pública, bem como pelas impressões coletadas junto aos professores supervisores sobre os indicadores propostos para avaliar a qualidade da Formação Continuada oferecida junto ao programa a partir do que sugere Isaia, Bolzan e Maciel (2012). Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, um questionário composto por perguntas a serem avaliadas em escala do tipo Likert, com assertivas que configuram indicadores de qualidade na área da Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional. A interpretação dos dados coletados fundamenta-se na Análise Textual Discursiva, sugerida por Moraes (2003). O referencial teórico é embasado por autores cujos estudos abordam temáticas relacionadas ao PIBID, à Formação Continuada e às políticas públicas, tais como Cunha (2012), Fernandes e Cunha (2013), Garcia (1995), Imbernón (2010), Isaia e Bolzan (2007, 2008), Isaia, Bolzan e Maciel (2012), Morosini (2006) dentre outros. Como resultados temos que, na prática, o PIBID busca estabelecer relações com o contexto educativo e no lócus do Ensino Superior, na busca pelo atendimento aos desafios e as necessidades formativas dos professores. Essas percepções apoiam-se na validade dos indicadores de qualidade para a Formação Continuada de Professores no que tange o PIBID e sua relação com a Formação Continuada, entre a teoria e prática docente, a Interatividade e aspectos formativos institucionais, a pesquisa e a diversidade.

Palavras-chave: PIBID. Indicadores de qualidade. Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Educação superior.

ABSTRACT

The Institutional Program Initiation Grant to Teaching - PIBID was established as a possibility within the field of public policies for teacher training in order to support the initiation to teaching full undergraduate students of higher education institutions, aiming to improve the training of teachers, enhance the teaching and contribute to raising the standard of basic education quality. In light of these issues the dissertation aims to investigate the perception of supervising teachers on the quality for its Continuing Education from the experience with the PIBID of a IES Community in Santa Maria / RS, 2010-2012. The relevance of this research is in the reflexion about which elements are intrinsic or run through this program and contribute to the quality of Continuing Education of those involved. The proposed methodology has qualitative and quantitative approach, it characterized as a case study and a survey of exploratory and descriptive; his corpus consists of regulations and guidelines for PIBID, as a public policy, as well as the impressions collected from the supervising teachers on the proposed indicators to assess the quality of Continuing Education offered by the program from suggesting Isaia, Bolzan and Maciel (2012). Therefore, bibliographic and documentary research has been done, a questionnaire with questions to be evaluated in Likert scale, with assertions that set quality indicators in the area of Continuing Education and Professional Development. The interpretation of the data collected is based on the Textual Analysis Discourse, suggested by Moraes (2003). The theoretical framework is grounded by authors whose studies address issues related to PIBID, the Continuing Education and public policies, such as Cunha (2012), Fernandes and Cunha (2013), Garcia (1995), Imbernon (2010), Isaia and Bolzan (2007,2008), Izaia, Bolzan and Maciel (2012), Morosini (2006) among others. As a result we have, in practice, the PIBID seeks to establish relations with the educational context and the locus of Higher Education, in the pursuit of meeting the challenges and training needs of teachers. These perceptions rely on the validity of the quality indicators for Continuing teacher training regarding the PIBID and its relation to Continuing Education, between theory and teaching practice, Interactivity and institutional training aspects, research and diversity.

Keywords: PIBID. Quality Indicators. Continuing Education. Professional Development. Higher Education.

LISTA DE FIGURA E GRÁFICO

Figura 1 – Localização da IES investigada.....	32
Gráfico 1 – Divisão dos cursos participantes do PIBID da IES investigada por escola estadual/municipal	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Indicadores de qualidade identificados para a área da formação e desenvolvimento profissional	29
Quadro 2	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).....	34
Quadro 3	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).....	34
Quadro 4	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES(2012).....	35
Quadro 5	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).....	35
Quadro 6	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).....	35
Quadro 7	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES(2012).....	36
Quadro 8	– Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).....	36
Quadro 9	– Subprojetos e número de bolsistas nas escolas participantes PIBID na IES (2012).....	36
Quadro 10	– Sujeitos da pesquisa (2013).....	37
Quadro 11	– Objetivos e/ou ações pedagógicas dos subprojetos PIBID/UNIFRA. .	63
Quadro 12	– Categorias e indicadores.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Faixa etária do grupo de 20 professores supervisores pesquisados e atuantes no PIBID da IES:	37
Tabela 2	– Curso de formação inicial (por área de conhecimento)	38
Tabela 3	– Tipo de instituição em que foi realizado o curso de formação inicial	38
Tabela 4	– Tempo de conclusão do curso de formação inicial.....	38
Tabela 5	– Tipo de instituição em que desenvolve atividade docente	38
Tabela 6	– Tempo que exerce atividade docente na mesma instituição de ensino.....	39
Tabela 7	– Nível de pós-graduação	39
Tabela 8	– Tempo de atuação como professor supervisor do Subprojeto/PIBID ...	39
Tabela 9	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	75
Tabela 10	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	76
Tabela 11	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	76
Tabela 12	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	77
Tabela 13	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	78
Tabela 14	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	79
Tabela 15	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	81
Tabela 16	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	81
Tabela 17	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	82
Tabela 18	– Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.....	83

Tabela 19 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática.....	85
Tabela 20 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática.....	85
Tabela 21 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática.....	86
Tabela 22 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática.....	88
Tabela 23 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre teoria e prática.....	88
Tabela 24 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	91
Tabela 25 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	91
Tabela 26 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	92
Tabela 27 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	92
Tabela 28 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	93
Tabela 29 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais	94
Tabela 30 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.....	99
Tabela 31 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.....	102
Tabela 32 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.....	102
Tabela 33 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.....	104
Tabela 34 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.....	104
Tabela 35 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 1.....	106
Tabela 36 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 2.....	108
Tabela 37 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 4.....	110

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento para coleta de dados.....	128
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade	137
APÊNDICE D – Editais de seleção de bolsistas PIBID/2010 – 2012.....	139
APÊNDICE E – Projeto Institucional PIBID/UNIFRA 2013	151

LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMES	– Conferência Mundial sobre a Educação Superior
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEIES	– Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM
PNE	– Plano Nacional de Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	– Pró-Reitoria de Graduação
RS	– Rio Grande do Sul
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Justificativa	22
1.2	Objetivos	24
1.2.1	Objetivos específicos	24
2	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1	Sobre os métodos	25
2.2	Encaminhamentos da pesquisa	28
2.3	Sujeitos da pesquisa	31
2.4	CrITÉrios de seleÇão	43
2.5	Aspectos éticos	44
3	REFERENCIAL TEÓRICO	46
3.1	A FormaÇão Continuada de professores no Brasil	46
3.1.1	O ponto de partida: concepÇões teóricas	47
3.1.2	Abordagens de FormaÇão Continuada centradas na figura do professor	49
3.1.3	Abordagem de FormaÇão Continuada centrada em espaÇos colaborativos de aprendizagem	50
3.1.4	Reflexões e consideraÇões envolvendo a temática proposta	51
3.2	A FormaÇão Continuada de professores: das políticas públicas à universidade no Contexto Emergente	54
3.3	FormaÇão Continuada de professores: indicadores de qualidade e o programa institucional de bolsas de iniciaÇão à docência em uma instituiÇão de ensino superior	61
4	INDICADORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	70
4.1	O PIBID e sua relaÇão com a FormaÇão Continuada	74
4.2	RelaÇão entre teoria e prática	84
4.3	Interatividade e aspectos formativos institucionais	89
4.4	Pesquisa e diversidade	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	127

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa não é feita ao acaso. Ela é resultado de um processo constitutivo, profissional e pessoal, em que se entrelaçam a experiência docente aos elementos que foram a ela agregados no decorrer de um dado período de tempo. Desse processo, mediado pela ação-reflexão da prática educativa, é que surge o interesse pelo estudo e o aprofundamento de um determinado tema, nesse caso o PIBID¹ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência enquanto possibilidade de tornar-se política pública para a Formação Continuada de professores.

Para a compreensão do contexto que envolve o interesse pelo estudo da temática em questão, acredito ser necessário apresentar minha trajetória docente e alguns elementos a ela relacionados.

A docência passou a fazer parte de minha vida por opção. Das brincadeiras de infância até o momento da decisão pela área de atuação profissional, a qual seguiria após prestar vestibular, uma única certeza: nasci para exercer a atividade docente. Dessa forma, ingressei no Curso de Pedagogia, da UFSM, na primeira seleção realizada e, pioneiramente, na primeira turma de ingressantes nessa universidade via Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), no primeiro semestre letivo de 1998. Após o curso de formação inicial, concluído em 2002, outras oportunidades para eu seguir os estudos foram surgindo. Primeiramente, realizei o curso de Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria/RS, no ano de 2005. Nesse curso, desenvolvi a pesquisa² sobre a questão do currículo e dos temas transversais e tezi alguns argumentos embasados nas considerações de Donald Schön (1992, 2000), Paulo Freire(1998), dentre outros. A partir disso, fui delineando algumas perspectivas do trabalho docente quanto à necessidade do envolvimento dos professores com a reflexão constante sobre a prática educativa, numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação. No ano de 2009, tive a oportunidade de ingressar como tutora do curso de pedagogia à distância da UFSM. Nesse contexto, o trabalho de orientação

¹ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, sob coordenação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituído a partir da portaria nº 72, de 9 de abril de 2010.

² *O Currículo e os temas Transversais: realidade ou Utopia?* SM: PPGE, UFSM,2005.

e reflexão construído na disciplina de seminário integrador I, II e III, colocou-me em contato com saberes e fazeres oriundos do contexto dos alunos, que me proporcionaram um repensar sobre o meu próprio fazer docente.

Durante o ano de 2010, surgiu a possibilidade de me tornar professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), na EMEF J/AO CAIC Luizinho de Grandi, onde atuo como docente. A partir do ingresso no PIBID/UNIFRA, muitas vivências significativas ocorreram. Enquanto grupo de bolsistas, construímos coletivamente os pressupostos que vêm consolidando este trabalho e [re]inventando metodologias e novas práticas na tentativa de aproximar o saber teórico-prático da realidade educativa na qual estamos desenvolvendo o projeto.

Sendo assim, percebo que essa oportunidade tem me instigado e inquietado, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, diferentemente de outros momentos que constituíram o processo de formação inicial e continuada. Até então, as experiências vivenciadas pareciam estar à parte de minha atuação profissional e sinalizavam o [re]pensar de algumas temáticas presentes na prática educativa. A participação como co-orientadora do trabalho realizado pelos alunos bolsistas na escola, a postura de professora-pesquisadora, assumida a partir dos olhares possíveis sobre os saberes e fazeres que constituem a aprendizagem docente, no que diz respeito à formação inicial e continuada dos envolvidos e a vivência do trabalho desenvolvido, pautado na tríade ensino-pesquisa e extensão, têm fortalecido e transformado de maneira significativa minha prática educativa, provocando a busca pelo entendimento das relações estabelecidas nesse contexto.

No decorrer da participação junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) /Pedagogia foi possível perceber, então, que o fazer docente pautado na reflexão somado ao exercício da pesquisa influenciada por momentos resultantes da formação inicial e continuada, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional docente. Essas questões apontaram para a possibilidade de eu investigar a constituição da identidade reflexiva na formação de professores – pesquisadores, participantes de Programas de Iniciação à Docência. No entanto, ao analisar a significância que a prática das atividades no referido projeto tem proporcionado não somente a mim mas também aos demais professores bolsistas, percebi que essa seria uma

oportunidade para eu aprofundar o estudo sobre as temáticas envolvidas na Formação Continuada de professores. Nesse sentido, buscou-se uma resposta à seguinte questão norteadora da pesquisa: *qual a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade de sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma Instituição de Ensino superior Comunitária de Santa Maria/RS?*

Considerando o problema da pesquisa e a dissertação em foco, priorizou-se como objetivo geral investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade de sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012.

Com essa perspectiva investiu-se em um estudo de caso exploratório-descritivo de cunho quali-quantitativo onde se buscou conhecer, na representatividade de uma Instituição de Ensino Superior comunitária privada, a opinião dos professores supervisores participantes do PIBID sobre a qualidade de sua Formação Continuada e as questões que balizam a relação existente entre essa formação, o Programa e a qualidade das ações propostas no Ensino Superior.

A partir disso, apresenta-se de forma essa dissertação está estruturada e organizada.

Na introdução priorizou-se explicitar a trajetória de professora pesquisadora entrelaçando-a às proposições dessa pesquisa de mestrado em educação e ao problema e objetivos propostos para esse trabalho de pesquisa. De maneira geral também é apresentada a forma como a dissertação estará estruturada e o que constituirá cada um dos capítulos propostos.

No capítulo intitulado “*encaminhamentos metodológicos*” apresentou-se o marco teórico que fundamenta os aspectos metodológicos adotados pelo estudo bem como de que forma se deu esse percurso e a escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa. Também é apresentada as características que envolvem os contextos formativos e profissionais em que atuam os atores participantes desse estudo.

O capítulo 3, que tem como título “*referencial teórico*”, traz alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam esse estudo baseados em trabalhos de pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas aprofundadas no decorrer do curso de mestrado em educação e desenvolvidas na dissertação. Também é apresentada a realidade onde desenvolveu-se a pesquisa, contextualizando o

Programa PIBID e a sua relação com a Formação Continuada de professores e a qualidade dos programas oferecidos pelo Ensino Superior.

No quarto capítulo, intitulado “Indicadores de qualidade para a Formação Continuada de professores em Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, apresentou-se os indicadores de qualidade propostos para a Formação Continuada de professores junto ao programa PIBID , bem como os resultados e as análises da pesquisa a partir da escolha de quatro categorias [co]relacionando-as nas discussões que envolvem a qualidade dos programas oferecidos junto ao Ensino Superior.

Nas considerações finais realizou-se uma retomada das principais questões que permearam esse estudo na busca por refletir sobre as temáticas abordadas, aproximando-as dos elementos que foram sendo descobertos no decorrer dessa pesquisa e que compõe o campo da Formação Continuada de professores e sua relação com as políticas públicas desenvolvidas para o setor.

1.1 Justificativa

O PIBID constitui-se hoje como uma nova possibilidade dentro do campo das políticas públicas para a formação de professores. Em 2010, a CAPES lança a Portaria nº 72, de 9 de abril, com o objetivo de Instituir o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID cuja finalidade é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de Educação Superior federais, estaduais, municipais e comunitárias, ou seja, sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica. Aberto para as universidades de todo o Brasil, esse documento dispõe precedentes para que as IES possam construir seus projetos e enviar suas propostas para a implementação deste Programa em suas realidades. Tal edital foi complementado pela Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, que trata sobre Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e sobre os principais elementos a serem contemplados nesses projetos. A partir disso, temos a constituição de um campo de pesquisa significativo em universidades que foram contempladas com o funcionamento do referido Programa no que diz respeito à Formação Continuada dos professores bolsistas que nele atuam, já que o trabalho é desenvolvido de maneira diferenciada em cada IES.

Aliada a descrição e fundamentação teórica que consta nos documentos oficiais que se referem ao Programa, trazemos a concepção de Formação Continuada a qual acreditamos estar vinculada aos principais objetivos e direcionamentos do mesmo e que também permeará esse estudo. Nesse sentido, corroboramos com a concepção de Formação Continuada encontrada em Cunha (2006, p. 354), que assim a descreve:

[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Nesse contexto, ao investigar questões referentes à Formação Continuada de Professores, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, torna-se relevante na busca pela reflexão sobre quais indicadores estão intrínsecos ou perpassam este projeto e contribuem para Formação Continuada dos envolvidos. Ao identificá-los temos contato com as fragilidades na constituição e na prática dessas propostas, ou ainda, intensificamos saberes, fazeres ou outros procedimentos, legitimados como significativos na opinião dos sujeitos participantes do estudo, enquanto contribuição para o desenvolvimento profissional contínuo.

As reflexões, que se constituíram, a partir do desvelamento da temática apresentada, tornam-se pertinentes na medida em que nos proporcionam um olhar mais subjetivo sobre os elementos que vêm constituindo as práticas e as vivências junto ao PIBID/CAPES e sobre o próprio campo de atuação dos professores bolsistas que, partindo da reflexão sobre sua prática pedagógica, assumem-se como profissionais que [re]significam os saberes que são construídos a partir de sua realidade educativa.

Além dessa perspectiva, nos propomos adentrar no campo das políticas públicas, ligadas à Formação Continuada de professores, visitar a qualidade das ações desenvolvidas por IES privadas de ensino frente a essa realidade e ampliar nossa percepção sobre a forma como essas temáticas apresentam-se no Contexto Emergente.

Dessa forma, acreditamos estar redimensionando, também, as perspectivas sobre o modo como o Ensino Superior, através dos projetos que propõe, contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos sujeitos que estão engajados nessas propostas e, assim, [re]significando os processos formativos nesse espaço.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

A partir das questões apresentadas esse estudo tem como objetivo geral investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012.

1.2.2 Objetivos específicos

- Propor indicadores de qualidade relacionados à Formação Continuada dos professores supervisores do PIBID, com base no referencial encontrado em Isaia, Bolzan e Maciel (2012);
- Analisar a qualidade para a Formação Continuada dos professores supervisores do PIBID, a partir da avaliação dos indicadores de qualidade propostos.
- Refletir sobre as possíveis relações existentes entre os indicadores de qualidade, a Formação Continuada e a qualidade dos programas oferecidos pelas IES.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Sobre os métodos

A possibilidade da pesquisa delinear-se ao encontro das respostas a que seus objetivos se propõem a desvelar deve contemplar uma metodologia coerente e alinhada a esse fim. Para atender aos objetivos propostos, optamos por um estudo de caso exploratório-descritivo de cunho quanti-qualitativo.

O estudo de caso é um tipo de estudo no qual uma situação e seus contornos estão pontualmente e claramente definidos. Para Lüdke e André (2012), o interesse está naquilo que há de único e particular, mesmo que existam semelhanças com outros casos e situações posteriormente. Ainda sobre as características do referido estudo, as autoras colocam que

[...] a preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (p. 21).

A abordagem que complementa este estudo é a quanti-qualitativa (COOK; REICHARDT, 1986). A utilização de tal abordagem caracteriza-se como uma metodologia mista e sua escolha justifica-se porque nela há a análise comparativa entre os elementos que propomos a observar e o aprofundamento de aspectos relevantes para uma melhor compreensão do objeto em questão.

A pesquisa exploratória apresentou-se como um caminho possível, pois no campo a ser investigado há pouco conhecimento científico acumulado ou estruturado (VERGARA, 2000), como é o caso da temática discutida neste estudo, o PIBID, e as particularidades que acompanham esse contexto. A pesquisa descritiva oportunizou esse olhar, pois sua finalidade é expor as características de uma determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre suas variáveis e, assim, definindo sua natureza.

Para a análise e interpretação dos elementos que permearam esse estudo, contamos com a proposta de Moraes (2003), que descreve como possibilidade a Análise Textual Discursiva. Segundo o autor, ela pode ser compreendida

[...] como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três

componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 192).

Nessa perspectiva, temos uma abordagem de análise pautada em três elementos principais: a) Desmontagem dos textos: consta do exame dos materiais existentes, resultando na sua fragmentação na busca por atingir unidades constituintes e enunciados que se dirigem aos fenômenos estudados; b) Estabelecimento de relações: também chamado de categorização, resulta da construção das relações existentes entre as categorias de base, aproximando-as da combinação e classificação dos elementos unitários, compreendendo como eles podem estar reunidos em conjuntos com maior complexidade, ou seja, as categorias; c) Captando o novo emergente: ao adentrar nos materiais de análise, pelos dois processos anteriores, surge uma compreensão renovada do todo como possibilidade. Ao oportunizar a comunicação dessa nova compreensão, do ponto de vista crítico ou de sua validação, temos o ciclo dessa abordagem de análise sendo completado e cumprindo com as finalidades às quais se propõe.

No intuito de complementar as referências que subsidiaram a interpretação dos dados que foram discutidos e refletidos no decorrer desse estudo, destacamos a necessidade de incluir, também, as contribuições da abordagem do ciclo das políticas, proposto por Mainardes (2006), como referencial teórico-analítico para o estudo das políticas educacionais.

A análise proposta perpassa pela compreensão da trajetória das políticas ou programas educacionais tendo em sua base cinco contextos do ciclo de políticas, formulada por Ball & Bowe (1992): o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Nessa proposta, na qual o ciclo é contínuo e formado pelos três primeiros contextos descritos (contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática) não existem limitações quanto à temporalidade, sequencialidade e linearidade. Cada lócus apresenta-se como um lugar onde grupos de interesse podem estar envolvidos em disputas e embates.

O contexto em que as políticas e os discursos políticos são criados, chama-se contexto da influência. As redes sociais dentro e ao entorno de partidos políticos, do governo e do legislativo fazem parte desse contexto. As ideias mais recentes de Ball & Bowe (1992), nesse sentido, contribuem para o entendimento de que existe uma

influência significativa de ordem global e internacional na formulação das políticas nacionais. Essas influências estão sendo constantemente reformuladas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Isso reflete-se em uma interação dialética entre o local e o global e, segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] mostram que a globalização promove a migração das políticas, mas esta migração não é uma mera transposição [...]” já que as políticas são recontextualizadas dentro de realidades nacionais específicas.

Sobre o contexto da prática, os autores referidos afirmam que é a partir dela que a política é interpretada e recriada da mesma forma como podem ser evidenciadas as consequências e os efeitos que mudariam e transformariam de maneira significativa a política original. Mainardes (2006, p. 53) complementa essa ideia:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

No contexto dos resultados, a preocupação central está nas questões que envolvem justiça, igualdade e liberdade individual. Assim, o entendimento de que as políticas têm efeitos, ao invés de resultados, pode ser considerada mais apropriada. A avaliação das políticas, dessa forma, passa por um impacto e por interações com as desigualdades existentes. Esse impacto produz efeitos de ordem geral e também específicos. Quando se analisam os aspectos específicos da mudança de uma política e seu conjunto de respostas é analisado e agrupado, os efeitos gerais da política tornam-se evidentes.

Sobre o último ciclo descrito, Mainardes (2006, p. 55) coloca que

[...] esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Tendo em vista a discussão sobre essas questões que tecem um horizonte metodológico para a pesquisa compreendemos que ao adentrar na realidade de uma comunidade universitária, que desenvolve o programa PIBID, na busca pela compreensão dos indicadores de qualidade, nos aproximou do entendimento dos envolvidos sobre o PIBID e sua relação com os processos de Formação Continuada, a relação entre teoria e prática, a interatividade e aspectos formativos institucionais e

sobre a pesquisa e diversidade. Os resultados encontrados para cada uma dessas categorias propostas nos aproximam da realidade vivenciada em outras IES, que oferecem o programa PIBID, ratificando a relevância dessa pesquisa e de sua contribuição nesse sentido.

2.2 Encaminhamentos da pesquisa

De acordo com Lüdke e André (2012, p. 38), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para compor os resultados dessa pesquisa foram realizados estudos documentais e bibliográficos que fundamentaram sua estrutura, contribuindo para a realização das etapas propostas. Esses estudos foram constituídos pela análise da bibliografia existente sobre as temáticas que permeiam a pesquisa tais como Indicadores de qualidade, Formação Continuada e o PIBID, documentos de base legal bem como as teorias propostas pelos autores cujas obras estavam relacionadas a este trabalho. Como resultado desta etapa temos as considerações feitas a posteriori nas quais são explicitados os principais conceitos e teorias que permearam o estudo.

Assim, ela constituiu-se na tarefa fundamental a ser cumprida pela pesquisa por contribuir com o conhecimento das questões que envolvem o estudo e o campo a ser investigado e, igualmente, com as discussões e com outras premissas que estão sendo delineadas nesse sentido.

Ao complementar as considerações metodológicas que deram corpus a esta pesquisa, tornou-se relevante a percepção sobre os elementos presentes na compreensão e no contexto dos atores com relação à formulação e à implantação da política analisada, representados por professores supervisores das escolas em que o PIBID faz-se presente via parceria com a IES alvo do estudo. Nesse sentido, no segundo momento da pesquisa, foi aplicada uma enquete educativa com o uso de uma escala do tipo Likert com assertivas contendo indicadores a serem avaliados para a qualidade da Formação Continuada de professores. Esse tipo de escala foi criada por Rensis Likert, no ano de 1932 e é formada por um conjunto de assertivas em que os participantes da pesquisa são solicitados a atribuir um valor de 1 (menos

importante) a 5 (extremamente importante), na busca por levantar atitudes frente a um conjunto de assertivas (SIMON, 2004).

As categorias e os indicadores de qualidade para a Formação Continuada dos professores supervisores, participantes do PIBID, foram propostos a partir da leitura e fundamentação encontradas em Isaia; Bolzan e Maciel (2012, p. 170-171), onde constam quatro categorias e os indicadores de qualidade na área de formação e desenvolvimento profissional conforme mostra o quadro a seguir:

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Os docentes engajados no processo formativo pelo qual são responsáveis atendem às demandas dos campos acadêmicos e profissionais, nos quais atuam.
	Os docentes conscientes da docência como profissão aceitam os desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação.
	Os docentes demonstram compreensão autêntica dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às suas respectivas áreas profissionais.
	Os docentes das diversas áreas de formação e seus estudantes recombina experiências e conhecimentos para uma atuação profissional autônoma.
	A docência universitária envolve espaços e tempos de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional.
	O modo como é vivida a trajetória docente determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo.
2. AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL/ DOCENTE	A instituição investe na construção de pedagogias universitárias, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.
	A instituição promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica.
	A instituição promove políticas e espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, favorecendo ao bem-estar e à realização profissional.
	A organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade do processo formativo.
	A criação de redes interativas favorece a interlocução entre pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
3. APRENDIZAGEM DOCENTE E INTERATIVIDADE	A aprendizagem docente efetiva-se por meio de colaboração e reflexão entre pares, repercutindo em autonomia profissional.
	Os docentes gerativos desenvolvem a si mesmo e ao seu grupo de alunos, na interlocução com outros do mundo acadêmico.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais com seus estudantes como componentes dos processos de ensinar e aprender.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais como componentes da formação e desenvolvimento como pessoa e profissional.
	Os processos de reflexão individual e grupal favorecem a conscientização da prática educativa, promovendo o desenvolvimento profissional docente.
4. INCLUSÃO E DIVERSIDADE	As políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente consideram as demandas da diversidade dos estudantes, dos contextos e do mundo do trabalho.
	As instituições de ensino superior estão preparadas para atender as demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.
	Os docentes estão preparados para atender as demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.

Quadro 1 – Indicadores de qualidade identificados para a área da formação e desenvolvimento profissional

Fonte: Isaia, Bolzan e Maciel, 2012.

Esses indicadores de qualidade foram utilizados como referência na tentativa de envolver aspectos qualitativos e quantitativos acerca da Formação Continuada de professores e o seu movimento dentro das ações e demais atividades propostas junto ao PIBID da IES analisada.

A utilização e a análise desses indicadores, segundo as autoras, levam em conta, ao mesmo tempo, parâmetros objetivos derivados da enquete com os sujeitos envolvidos passando pelo viés subjetivo e interpretativo. Sua relevância justifica-se, então, pelo fato de ambas as dimensões refletirem indicadores de qualidade relacionados às temáticas abordadas, sobre os quais nos propusemos fazer a contextualização, análise e a reflexão no decorrer desta pesquisa.

Assim sendo, os participantes especificaram o nível de concordância com cada afirmativa que constava na enquete afim de mensurar o grau de intensidade das suas atitudes e opiniões a respeito da Formação Continuada sob o ponto de vista do PIBID, na IES investigada da qual fazem parte. As alternativas propostas como respostas na enquete foram apresentadas da seguinte forma: (1) Não concordo; (2) Não concordo parcialmente; (3) Sem opinião; (4) Concordo parcialmente; (5) Concordo plenamente. Nesse instrumento também foram colocadas questões referentes as características profissionais e formativas dos sujeitos da pesquisa afim de conhecê-los com maior propriedade. Os resultados dessa parte da pesquisa será apresentada no item dedicado aos *“sujeitos da pesquisa”*. O instrumento utilizado encontra-se como apêndice “A”, desta dissertação.

A aplicação dos questionários deu-se entre os meses de março e junho de 2014, pela pesquisadora. Para tanto, foi necessário contatar os professores supervisores, que tivessem desempenhado suas atividades junto ao PIBID, entre o ano de 2010 e 2012. Assim, foram feitos telefonemas às escolas parceiras do PIBID dessa IES em busca desses professores.

A intenção inicial foi de entrar em contato com as escolas, deixar os questionários a serem respondidos pelos professores e, numa nova visita, recolhê-los. No entanto, diante da dificuldade colocada por algumas escolas, de não haver pessoal para mediar o contato com os professores decidiu-se encontrar pessoalmente cada um dos professores supervisores, apresentar-lhe a proposta de pesquisa e fazer-se presente no momento da realização dos questionários com a

pretensão de dar suporte às dúvidas e/ou outras questões que viessem a surgir no momento da realização do mesmo.

Assim sendo, foi realizado um novo contato com a coordenação pedagógica das escolas solicitando um agendamento de horário com esses professores para que os mesmos pudessem ser esclarecidos sobre o estudo e assim, se optassem pela sua participação livre e espontânea, responder às questões propostas.

Com as enquetes já respondidas, e à disposição da pesquisadora, passamos para a fase de análise dos dados que permitiram emergir deste cenário a discussão das categorias a partir dos indicadores de qualidade que relacionaram-se à Formação Continuada. A análise dos dados foi feita com base nos índices observados, em tabelas de distribuição de frequência de variáveis quantitativas, construídas a partir da opinião dos professores supervisores sobre as questões propostas. Segundo Barbosa (2013, p. 01) uma distribuição de frequência para variáveis quantitativas é “[...] uma tabela que mostra o número de ocorrências (frequência), a porcentagem (frequência relativa) de cada classe (dado numérico) de variável analisada em uma amostra”. O resultado, dessa forma, contempla a frequência acumulada (quantidade de vezes) em que se deu essa variável. Com isso, foram encontrados elementos junto às tabelas e em destaque, os quais nos propusemos a apresentar e a refletir como resultados neste estudo.

Assim o diálogo que emergiu desse processo foi organizado com base na mediação entre a perspectiva teórica e as categorias de análise decorrentes do estudo empírico.

2.3 Sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa investigado foi uma IES Comunitária situada em Santa Maria/RS. Localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul a cidade possui cerca de 300 mil habitantes, sendo que boa parte de sua população é constituída por estudantes universitários.

Essa IES localiza-se na zona central da cidade e está distribuída em quatro conjuntos, conforme mostra a figura abaixo:

- Conjunto ① - Rua dos Andradas 1614 - Bairro Centro
 Conjunto ② - Rua Silva Jardim 1295 - Bairro Rosário
 Conjunto ③ - Rua Silva Jardim 1175 - Bairro Rosário
 Conjunto ④ - José Bonifácio 2377 - Bairro Centro

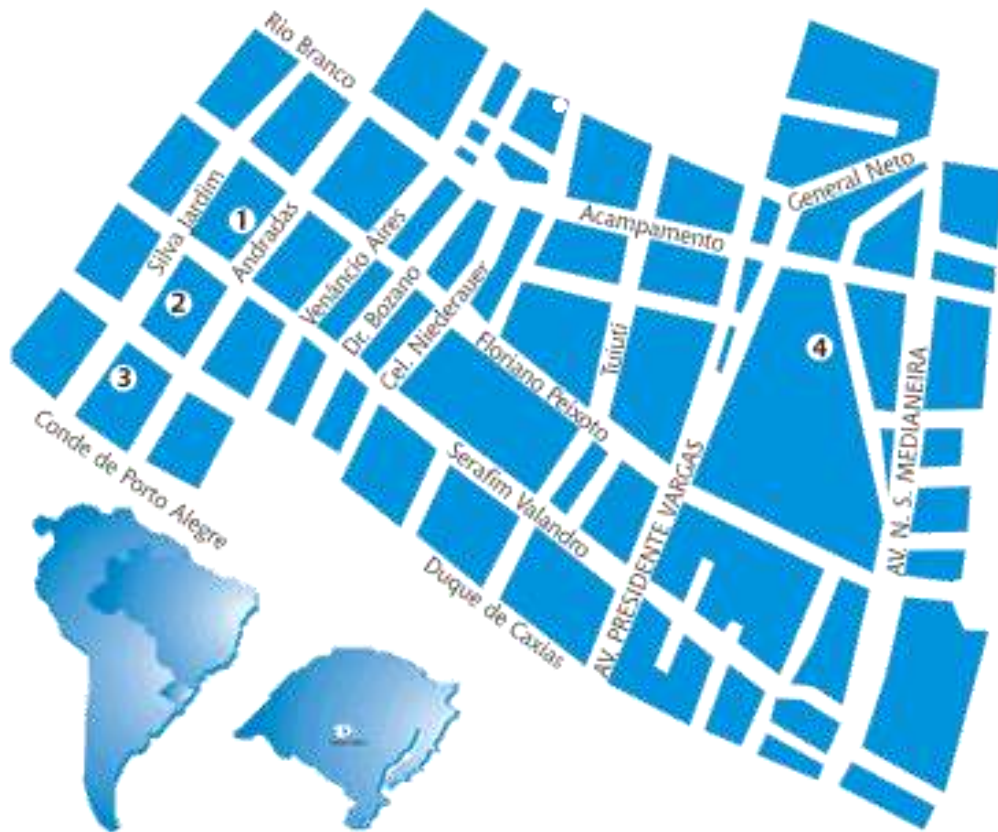


Figura 1 – Localização da IES investigada

Fonte: <http://www.unifra.br/50anos/localizacao.asp>

A IES³ é mantida pela congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, pertencente à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte (SCALIFRA-ZN). Essa entidade, de âmbito internacional, foi fundada na Holanda, em 1835, pela Madre Madalena Daemen. Estabeleceu-se no Rio Grande do Sul, em 1872, constituindo-se em sociedade civil (1903) e se tornando mantenedora de diversas instituições de ensino.

Em 1905 a instituição iniciou suas atividades educativas no município fundando o colégio Sant'Anna promovendo o atendimento do ensino primário e secundário. Tendo novas escolas sob sua responsabilidade, a sociedade inicial desmembrou-se, instituindo em 31 de julho de 1951, a SCALIFRA-ZN, com sede na cidade de Santa Maria, RS.

³ Dados coletados junto ao site: <http://www.unifra.br>.

Mais tarde, em 19 de dezembro de 1953, a sociedade caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA-ZN) assumiu a pedido da ASPES (Associação Pró-Ensino Superior de Santa Maria), a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Oficialmente regularizada a partir de 21 de março de 1955, pelo parecer 40/55, da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, e autorizado o seu funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição – (FIC), com os cursos de Pedagogia e Letras Anglo-germânicas em 31 de março do mesmo ano pelo presidente Café Filho, através do decreto nº 37.103/55, iniciou-se a caminhada dessa instituição em prol da dinamização do Ensino Superior para a cidade de Santa Maria e suas regiões de abrangência.

Durante quatro décadas, a FIC e Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM) ofereceram exclusivamente os cursos de licenciatura citados e o curso superior em Enfermagem, incluindo também o ensino nos níveis auxiliar e técnico em enfermagem. A partir de 1976 os cursos de pós-graduação *lato sensu* passaram a também funcionar junto à instituição, devido ao surgimento da demanda da atualização dos professores com vistas às mudanças que vinham delineando-se na área educacional

Tanto a FIC quanto a FACEM funcionaram independentes, cada qual com seu regimento, até o ano de 1995. Com a portaria nº 1.402, de 14 de novembro de 1995 ambas foram unificadas e passaram a denominar-se Faculdades Franciscana (FAFRA). A partir desse período iniciou-se um processo de crescimento pela ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação e também pela estrutura física da instituição, além da capacitação dos docentes o que foi sugerindo a transformação da mesma em Centro Universitário. Isso ocorreu através do decreto presidencial de 30 de setembro de 1998 e publicado no Diário Oficial da União no dia 1º de outubro de 1998. Surgia, assim, a referida IES, mantido pela SCALIFRA-ZN, com sede em Santa Maria/RS.

A IES, desse modo, constitui-se em um espaço educativo com mais de meio século de dedicação à Educação Superior. Alinhada à sua concepção institucional visa desenvolver a produção e divulgação do conhecimento, a promoção da cultura e contribuir com o desenvolvimento técnico-científico e social tendo como base os princípios e preceitos franciscanos.

Atualmente a IES, alvo desse estudo, constitui-se em um complexo educacional que oferece o Ensino Superior e pós-graduação *stricto-sensu* para

aproximadamente sete mil duzentos e quarenta (7240) estudantes. Possui 32 cursos abertos e oferecidos à comunidade, dentre os quais 8 deles participaram do PIBID, entre os anos de 2010 a 2012, nas áreas de Pedagogia, Matemática, Filosofia, Letras, História, Geografia e Inglês. O número de escolas que participaram do PIBID, em cada um dos cursos durante o referido período, variou de 3 a 5 sendo elas da Rede Pública Municipal e Estadual.

No intuito de conhecermos a realidade educativa atendida pelo Programa PIBID/UNIFRA, elaboramos os quadros a seguir que trazem as principais características referentes à participação do Programa em cada uma das instituições atendidas e sua identificação:

Escola A - Colégio Estadual Coronel Pillar

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
História	10	01
Geografia	04	01
Português	05	01
Filosofia	04	01
Química	05	01
Total de subprojetos na escola: 05	Total de alunos bolsistas na escola: 28	Total de professores supervisores na escola : 05

Quadro 2 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012).

Fonte: Elaborado pela autora.

ESCOLA B - Escola Municipal de Ensino Fundamental J/AO CAIC Luizinho de Grandi

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
História	10	01
Geografia	05	01
Pedagogia	08	01
Total de subprojetos na escola: 03	Total de alunos bolsistas na escola: 23	Total de professores supervisores na escola: 03

Quadro 3 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

ESCOLA C - Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Matemática	05	01
Filosofia	06	01
Português	05	01
Inglês	----	----
Total de subprojetos na escola: 4	Total de alunos bolsistas na escola: 16	Total de professores supervisores na escola: 03

Quadro 4 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES(2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

ESCOLA D - Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Matemática	05	01
Pedagogia	05	01
Português	05	01
Inglês	----	----
Química	05	01
Total de subprojetos na escola: 05	Total de alunos bolsistas na escola: 20	Total de professores supervisores na escola: 04

Quadro 5 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

ESCOLA E - Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Pedagogia	06	01
Matemática	05	01
Inglês	----	----
Total de subprojetos na escola: 03	Total de alunos bolsistas na escola: 11	Total de professores supervisores na escola: 02

Quadro 6 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

ESCOLA F - Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Filosofia	05	01
Total de subprojetos na escola: 01	Total de alunos bolsistas na escola: 05	Total de professores supervisores na escola: 01

Quadro 7 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES(2012)

Fonte: elaboração feita pela própria autora.

ESCOLA G - Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Português	05	01
Total de subprojetos na escola: 01	Total de alunos bolsistas na escola: 05	Total de professores supervisores na escola: 01

Quadro 8 – Subprojetos e características das escolas participantes PIBID na IES (2012)

Fonte: elaboração feita pela própria autora.

ESCOLA H - Escola Básica Estadual Érico Veríssimo

Subprojeto PIBID/IES oferecido na escola	Nº de alunos bolsistas atuantes no subprojeto	Nº de professores supervisores por subprojeto
Português	05	01
Inglês	----	----
Total de subprojetos na escola: 02	Total de alunos bolsistas na escola: 05	Total de professores supervisores na escola: 01

Quadro 9 – Subprojetos e número de bolsistas nas escolas participantes PIBID na IES (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

O referido Programa, em nível institucional, possui um Coordenador geral (denominado de institucional) e um coordenador por subprojeto, para gestar as ações desenvolvidas em cada um dos cursos participantes, dentre outros professores dos cursos chamados de colaboradores e que participam indiretamente do projeto.

Como sujeitos da pesquisa foram convidados a participarem deste estudo os 20 professores supervisores que atuaram no PIBID dessa IES entre o período de

2010 e 2012. Cada um deles respondeu a enquete proposta e, a partir dos dados coletados, fez-se a apreciação dos resultados. No quadro 10 é apresentada a composição da população:

Subprojeto	Nº de Professores Supervisores
História	2
Geografia	2
Matemática	3
Pedagogia	3
Filosofia	3
Química	2
Inglês	-----
Português	5
Total	20

Quadro 10 – Sujeitos da pesquisa (2013)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma melhor organização dos dados coletados, no primeiro semestre de 2014, e apresentar suas contribuições optou-se por não haver identificação dos pesquisados, utilizando, então, apenas de sua representatividade enquanto professores supervisores participantes dos subprojetos PIBID.

A seguir apresentaremos tabelas contendo aspectos gerais identificados como relevantes para esse estudo tais como faixa etária, formação, nível de atuação desses professores supervisores no intuito de caracterizar e conhecer os participantes.

Tabela 1 – Faixa etária do grupo de 20 professores supervisores pesquisados e atuantes no PIBID da IES:

Idade	Número de professores	%
20 a 25 anos	0	0%
25 e 30 anos	0	0%
30 e 35 anos	0	0%
35 e 40 anos	03	30%
Mais de 40 anos	17	70%
TOTAL	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Tabela 2 – Curso de formação inicial (por área de conhecimento)

Área de conhecimento	Número de professores	%
Ciências naturais	2	10%
Ciências exatas	5	25%
Ciências humanas	13	65%
Outra	-----	-----
TOTAL	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Tabela 3 – Tipo de instituição em que foi realizado o curso de formação inicial

Tipo de instituição	Número de professores	%
Pública	08	40%
Privada	12	60%
TOTAL	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Tabela 4 – Tempo de conclusão do curso de formação inicial

Período	Número de professores	%
Menos de 5 anos	0	0%
Entre 5 e 10 anos	2	10%
Entre 10 e 15 anos	8	40%
Entre 15 e 20 anos	4	20%
Mais de 20 anos	6	30%
Total	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Tabela 5 – Tipo de instituição em que desenvolve atividade docente

Tipo de instituição	Número de professores	%
Rede municipal	6	30%
Rede estadual	10	50%
Rede municipal e estadual	4	20%
Outra	0	0%
Total	20	100%

Fonte: Enquete dos professores (2014). Elaborado pela autora.

Tabela 6 – Tempo que exerce atividade docente na mesma instituição de ensino

Período	Número de professores	%
Menos de 5 anos	4	20%
Entre 5 e 10 anos	6	30%
Entre 10 e 15 anos	8	40%
Entre 15 e 20 anos	1	5%
Mais de 20 anos	1	5%
Total	20	100%

Fonte: Enquete dos professores (2014). Elaborado pela autora.

Tabela 7 – Nível de pós-graduação

Período	Número de professores	%
Especialização	18	85%
Mestrado	1	5%
Doutorado	0	0%
Não possui pós-graduação	2	10%
Total	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Tabela 8 – Tempo de atuação como professor supervisor do Subprojeto/PIBID

Período	Número de professores	%
Menos de 6 meses	0	0%
Entre 6 meses e 1 ano	1	5%
Entre 1 e 2 anos	10	50%
Entre 2 e 4 anos	8	40%
Desde o início do PIBID na IES	1	5%
Total	20	100%

Fonte: Enquete dos professores(2014). Elaborado pela autora.

Diante do que pode ser apurado acerca das características dos professores supervisores e sujeitos dessa pesquisa constatou-se que:

- A maioria dos professores supervisores possui mais de 40 anos de idade(70%);

- Grande parte dos professores supervisores formou-se a mais de dez anos, na área das ciências humanas e em instituições privadas de ensino (40%, 65% e 60% respectivamente);
- Boa parte dos professores supervisores (cerca de 50%) atua na rede estadual de ensino com um número expressivo que também atua na rede municipal de ensino (20%);
- Professores demonstram ter sólida vivência nas instituições nos quais exercem a atividade docente (40% deles atuam de dez a quinze anos na mesma instituição);
- A maioria dos professores supervisores possui pós-graduação em nível de especialização (85%) sendo que o número deles que seguem os estudos de mestrado e doutorado é praticamente nulo (1% e 0% respectivamente);
- Existe um número significativo de professores supervisores que já atuam no PIBID, sendo sua vivência junto ao programa de um a quatro anos (90%).

Essas percepções sugerem uma reflexão teórica pautada em estudos que tenham como foco de análise a formação continuada de professores, seus processos formativos e ciclos de vida docente. No entanto a maioria deles, segundo o que pode ser apurado junto a pesquisa bibliográfica nesse estudo, encontra-se centrada na figura do professor que atua especificamente no Ensino superior como sugerem Isaia & Bolzan (2007, 2008, 2012), Morosini (2000, 2006) em destaque como estudiosas dessa temática. Em decorrência desse fato as reflexões aqui desenvolvidas terão como fundamento a transposição de suas percepções teóricas no sentido de dar movimento e novos significados às suas teorias afim de identificá-las também junto a compreensão das questões que envolvem a formação de professores que atuam também na educação básica.

A partir desses esclarecimentos e em sintonia com as características apuradas junto ao grupo de professores supervisores alvo desse estudo, enfatizamos que mesmo divergindo no campo de atuação profissional, os docentes possuem uma mesma matriz de aprendizagem profissional, não generalizada, mas que necessita ser compreendida a partir dos elementos que constituem o contexto de atuação incluindo suas trajetórias e atividades formativas.

Para Isaia & Bolzan (2008, p. 513): “As noções de processo formativo e de trajetória estão interligadas e compreendem um conjunto amplo e complexo de elementos

decorrentes do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. Nesse sentido, as principais características que envolvem o contexto pessoal e profissional dos docentes apresentam-se como sinalizadores para a compreensão das questões que envolvem a realidade de atuação no Programa PIBID dessa IES.

A partir do que foi apurado podemos observar que os professores supervisores que participam do PIBID em média de 2 a 4 anos, tem mais de 40 anos de idade e são atuantes essencialmente em instituições públicas de ensino (municipais e/ou estaduais), com formação inicial em instituições privadas de ensino. Tais evidências apontam para a constituição de uma identidade docente junto o grupo de trabalho do PIBID, os quais apresentam características comuns e significativas para a constituição desse grupo. Por identidade profissional docente, corroboramos com a definição de GRILO (2006, p. 370) quando afirma que a mesma:

[...] é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. **Notas:** resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente.

A identidade profissional docente, no movimento de [re]construção permanente no decorrer das vivências junto ao projeto, passa a definir um perfil de professor supervisor próprio e de acordo o contexto de cada uma das instituições em que o PIBID é oferecido, já que as mesmas possuem propostas, diretrizes e políticas de atuação tornando, assim, esse processo particular, único e de acordo com as especificidades de cada instituição que venha a oferecê-lo.

Também é perceptível, entre o grupo de docentes que participaram desse estudo, que 85 % deles possuem pós-graduação em nível de especialização. Junto a esse dado foi possível levantar um fator que estaria diretamente relacionado a ele: a maioria dos professores supervisores também ingressam no PIBID dessa IES com a pretensão de buscar aperfeiçoamento profissional, no sentido de que ele contribua para sua formação continuada, e desejam que através das produções científicas construídas no desenvolvimento do Programa seja possível ingressar no mestrado dando, assim, continuidade aos estudos no nível de pós-graduação.

Diante do contexto descrito, e do dado acima discutido, deparamo-nos com perspectiva do *professor-reflexivo*. Assim definido por autores como Schon (2000), este profissional caracteriza-se pela disponibilidade constante de refletir sobre sua prática afim de torná-la um instrumento, articulador de saberes e habilidades, que servem para lidar com a complexa rede de elementos problematizadores que compõe a realidade educacional em que atuam.

Pensando sobre o conceito de *professor-reflexivo*, e sobre a característica de sua prática docente pautada na ação-reflexão-ação, podemos destacar que todo professor-reflexivo também é um professor-pesquisador, pois a necessidade da pesquisa surge a partir de questões levantadas sobre a problemática presente nas realidades observadas.

Neste sentido, reflexão e pesquisa estão intimamente relacionadas porque possuem os mesmos princípios, enraizados e descritos por Freire (1998, p. 32) quando coloca que "Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino". Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor se propor a pensar sobre algo. Na redundância deste processo dialético em que se encontram pesquisa e reflexão estão os conceitos que definem o professor-pesquisador e igualmente a necessidade do reconhecimento da temática como um saber necessário à prática educativa.

Imbernón (2010, p. 80), complementa essa discussão afirmando que:

Quando atuam como pesquisadores, os professores tem mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

A perspectiva do *professor-reflexivo* e do *professor-pesquisador* que acaba por compor a identidade e as necessidades dos professores supervisores do PIBID, sugerem que essencialmente reflexão e pesquisa são elementos fundamentais nas práticas educativas desses docentes e que sua atuação como pesquisadores torna-se, por esse motivo, evidentes nesse contexto.

Para além dos aspectos que dizem respeito a atuação profissional dos docentes, os dados coletados apontam para o conhecimento de tendências que envolvem as políticas públicas educacionais e internacionais. Cerca de 50% dos docentes investigados atuam na rede estadual de ensino, sendo que 20% deles

também atuam na rede municipal. Ainda, 40% deles atuam nesses níveis de ensino a mais de quinze anos.

Tais proposições nos sugerem que Programas como o PIBID, hoje desenvolvido essencialmente em instituições públicas de ensino, apresentam-se alinhados às expectativas propostas junto ao PNE (2014) , CONAE (2014) e ao processo de internacionalização de políticas educacionais para a Formação Inicial e Continuada. Para Libâneo (2012, p. 2):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países.

Akkari (2011) complementa essa análise salientando que o processo de internacionalização das políticas educacionais, iniciado em meados de 1980, disseminou novos paradigmas e conceitos às políticas educacionais trazendo maior eficácia a essas discussões. Diante dessa proposição podemos afirmar que políticas educacionais brasileiras, que fomentam Programas como o PIBID e imersas nesse contexto, assumem o desafio de desenvolver práticas educativas que não somente valorizem a formação de professores, mas também estejam comprometidas com a qualidade da educação da escola básica, superando também as dificuldades relacionadas a falta de recursos e aprendizagem dos discentes.

2.4 Critérios de seleção

Os critérios para seleção dos sujeitos desta pesquisa foram relacionados à participação deles como professores supervisores do PIBID nas áreas e cursos denominados anteriormente. A IES privada, onde é desenvolvido o Programa PIBID e o qual este estudo se propõe a investigar foi escolhida, em primeiro lugar, pelo vínculo que foi mantido com a pesquisadora por dois anos como professora supervisora do PIBID/Pedagogia. Acrescenta-se a isso o fato de haver o conhecimento da proposta a ser desenvolvida pelo Programa em nível Institucional e o acompanhamento de sua implementação e funcionamento desde o ano de 2010 na instituição. Além desses motivos, agrega-se o fato de haver o reconhecimento por sua excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão.

Os cursos e áreas escolhidos foram selecionados dentre os demais por estarem vinculados ao PIBID. Os critérios estabelecidos para a participação dos professores supervisores neste estudo segue a organização proposta abaixo:

- 1º) Que o professor supervisor tenha sido bolsista PIBID/CAPES entre os anos de 2010 e 2012 e que tenha participado regularmente das atividades do subprojeto a que esteja vinculado;
- 2º) Que o seu vínculo, como bolsista no referido Programa, tenha sido de no mínimo 1 ano a contar do ano de 2010 (ano de início do funcionamento do PIBID nessa IES).
- 3º) Que tenha demonstrado interesse em participar deste estudo, contribuindo com os objetivos a que ele se propõe.

Além dos critérios para a escolha dos sujeitos julgamos necessário não nos distanciarmos dos princípios que regem esta abordagem metodológica de pesquisa e a postura a ser mantida pela pesquisadora no espectro ora pesquisado. Lüdke & André (2012, p. 18) corroboram essa ideia ao colocarem que

os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. [...] novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

Nessa caminhada, houve uma atenção constante com os elementos que fizeram parte do estudo paralelamente, reforçando a percepção de que os mesmos puderam sinalizar novos conhecimentos os quais vieram a enriquecer, ainda mais, a pesquisa e as descobertas ora descritas e refletidas no decorrer do trabalho.

2.5 Aspectos éticos

Os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa foram esclarecidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexado como apêndice “B” na dissertação, que informou-lhes os detalhes do estudo desenvolvido.

A participação dos sujeitos neste estudo foi livre e suas identidades foram mantidas em sigilo, assim como a identidade da IES que serviu como cenário para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, os dados coletados, os resultados e

outros elementos colhidos no decorrer deste trabalho permanecerão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis pelo período de cinco anos. Nesse sentido, o estudo, ofereceu risco nulo no que tange ao desconforto ou à intimidação dos sujeitos participantes durante o preenchimento das enquetes. Mesmo assim, o entrevistado poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os dados coletados por meio das enquetes foram utilizados de forma anônima tendo como objetivo principal sua utilização para subsidiar nossa compreensão a respeito dos elementos que nos propomos a investigar, analisar e sobre os quais iremos refletir bem como futuras publicações acadêmicas dele resultantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Formação Continuada de professores no Brasil

A discussão, envolvendo a temática da Formação Continuada no Brasil, tem avançado à medida em que se busca maior entendimento sobre as políticas públicas educacionais, o contexto educativo e a formação de professores.

O que justifica tal necessidade é o avanço no sentido de se perceber que diante do processo de democratização do ensino, existe a possibilidade dos atores que se fazem presentes na realidade educativa [re]signifiquem seus papéis. Isso inclui, também, a figura do professor e a continuidade em sua formação.

Com relação às políticas públicas no setor, percebemos que no Brasil as reformas educacionais que foram constituindo-se a partir da década de 90 passaram a direcionar boa parte dos recursos disponíveis à formação e ao desenvolvimento dos docentes. Nesse viés, temos a emenda constitucional nº 14, de 12/09/1996 que implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) que passou a vigorar através da emenda constitucional nº 53, de 6/12/06. A partir disso, notamos certo impacto nas esferas administrativas, bem como nas secretarias estaduais e municipais de educação que passaram a realizar investimentos na formação de seus professores.

As normativas e os investimentos voltados para o aprimoramento no setor sugerem um novo olhar sobre o desenvolvimento profissional docente, foco central da formação contínua, suscitando uma parceria para que tais políticas tornem-se realidade e, assim, possam efetivarem-se com maior propriedade. O docente, sujeito ativo e responsável por sua prática pedagógica, portanto, contribui nesse processo na medida em que coloca as reais necessidades pessoais e profissionais a frente desse trabalho.

Para a real efetivação destas políticas públicas, o professor destaca-se como elemento fundamental para o sucesso ou o fracasso dessas propostas, como sugere Gatti (1999). Dessa forma, as mudanças podem ocorrer ou não nas realidades educativas se os profissionais que atuam nesses contextos tomarem por uma decisão, justamente por que o ensino só irá corresponder aos desafios atuais se os

docentes, a frente do processo, apresentarem características de criticidade e de reflexão sobre o trabalho que desenvolvem.

Na continuidade dessa proposta, destacamos que a descrição para o desenvolvimento profissional dar-se-á mediante a articulação entre a formação inicial e continuada numa perspectiva de evolução, na qual a tradicional compreensão de que ambas as formações simbioticamente se compõem possa ser superada, compreendendo-as individualmente como uma continuidade, relacionando elementos que compõe a vida profissional dos professores e incluindo suas características pessoais, seu contexto e suas condições de trabalho.

Como atores principais nesse processo de formação permanente, os profissionais da área da educação e os elementos que compõem sua prática tornam-se alvo de pesquisas na busca pela compreensão das principais implicações das políticas públicas na Formação Continuada e do que aparece como característica dos elementos que emergem nesses contextos.

Diante disso e com a motivação de adentrarmos nos conhecimentos que envolvem a temática da Formação Continuada na atual conjuntura da educação brasileira, nos propomos a apresentar as concepções de Formação Contínua que ora apresentam-se aliadas à área da educação, propondo uma reflexão, a partir disso, na tentativa de compreender que elementos perpassam as discussões sobre a Formação Continuada no Brasil, afim de contribuir na ampliação do horizonte teórico que envolve a temática discutida nesta dissertação.

3.1.1 O ponto de partida: concepções teóricas

Estudos bibliográficos e de análise de conteúdo, a partir da observação de trabalhos e textos acadêmicos sobre a Formação Continuada, sugerem que a educação brasileira tem passado por muitas transformações nestas últimas duas décadas em vários aspectos.

Observamos, junto a essas transformações, avanço em diferentes campos do conhecimento e, igualmente, reformas curriculares e novas leis sendo efetivadas a partir dos anos 1990 com o objetivo de se superar habituais problemas de acesso à escola pública e de sua afirmação como instituição de qualidade. Tais mudanças que surgem em decorrência disso, perpassam pela ideia de que a redemocratização da educação pública torna-se necessária afim de contribuir para a qualidade da

escolarização oferecida às crianças e aos jovens e para o Desenvolvimento Profissional dos docentes, principalmente no que diz respeito à Formação Continuada de professores articulada ao trabalho docente.

Sendo assim, a Formação Continuada de professores fundamenta-se em diferentes abordagens que vêm sendo discutidas e propostas nos EUA, Canadá, na península Ibérica e em alguns países da América Latina, sugerindo questionamentos considerados básicos no campo que nos propomos a desvelar. Dessa forma, evidenciam-se possibilidades de compreensão das aprendizagens dos professores ligadas aos alunos, a mudança pessoal e profissional e, ainda, as que podem promover o desenvolvimento profissional tanto dos professores (iniciantes e experientes) quanto daqueles que não estão diretamente envolvidos com o trabalho em sala de aula, tais como gestores e demais membros da equipe diretiva.

Os materiais bibliográficos reunidos sobre o assunto destacaram perspectivas que podem ser divididas em dois grandes grupos. Um deles apresenta como foco principal o sujeito professor. Há suposições substanciais que fundamentam essa vertente, dentre elas as seguintes: a) a importância social, o papel e as expectativas dos professores serão resultados do quanto maior for a qualificação dos docentes em termos éticos e políticos, o que o levará a eles perceberem um novo sentido a sua profissão; b) a precária e, muitas vezes, aligeirada formação inicial dos professores que gera entraves e dificuldades em seu exercício profissional, sendo fundamental auxiliá-los a superar a falta de conhecimentos científicos básicos e algumas habilidades para o exercício docente; e c) a Formação Continuada deve levar em conta os ciclos de vida profissional dos docentes considerando, para além de suas experiências no magistério, as perspectivas que marcam as suas diferentes faixas etárias, interesses e suas necessidades.

Já o segundo grupo de estudos sobre Formação Continuada, de maneira diferenciada, não considera o desenvolvimento do professor individualmente, mas sim ligado às equipes pedagógicas das escolas envolvendo a direção, a coordenação e o corpo docente. Isso deve ocorrer prioritariamente no interior de cada uma delas de acordo com a demanda das dificuldades que enfrentam. Nesse viés, os estudos ainda subdividem-se em duas linhas: aqueles que entendem que o coordenador pedagógico é o principal articulador e estimulador da Formação Continuada no âmbito escolar; e aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como locus de formação contínua, como espaço colaborativo de aprendizagens.

3.1.2 Abordagens de Formação Continuada centradas na figura do professor

- a) A Formação Continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional:

No que tange esse aspecto, os estudos sinalizam o entendimento de Formação Continuada como fundamental para desenvolvimento subjetivo e profissional dos docentes, fazendo parte de um projeto individual e dando sentido e valor à docência. Dessa forma, conhecer aquilo que se ensina e de como se ensina tornam-se essenciais para uma boa docência, justificando os motivos pelos quais a sociedade necessita desses profissionais e da forma como eles dão sentido ao ato de ensinar.

Segundo Hargreaves (1998), autor que defende algumas ideias nessa perspectiva, sem a sabedoria “do que” e “para que” os professores ensinam de nada adianta descrever as formas de Desenvolvimento Profissional. Nesse viés, outras dimensões significativas do magistério além da técnica, como a ética, a política e a emocional apresentam-se para ser incorporadas nesse contexto. Ao serem tratadas coletivamente, e não isoladamente, a oportunidade da Formação Continuada permite que a profissão se torne não somente mais prazerosa, mas também valorizada, instigando novas formas de ser, pensar e agir nesse sentido.

- b) Formação Continuada e sua relação com os entraves na formação inicial:

Nesse modelo, representado por autores como Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Garcia (1997), Nóvoa (1992), a Formação Continuada apresenta-se no campo do Desenvolvimento Profissional, existe a superação dos déficits criados a partir da formação inicial e o foco passa a ser exatamente os pontos nos quais houve as maiores fragilidades no decorrer desse processo inicial. Entendemos, dessa forma, que a insuficiência dessa formação iniciada está onde as habilidades, competências e conhecimentos fundamentais para o exercício da docência não foram contemplados – ou não foram tratados de maneira adequada – privando o professor de reconhecer os recursos básicos e necessários para exercer a sua profissão.

c) Formação Continuada como ciclo de vida profissional:

Além do foco nas lacunas deixadas pela formação inicial, existem outras abordagens que definem a Formação Continuada como empreendimento individual, ligada à trajetória profissional docente. Assim, superar os desafios da docência, adquirir novos conhecimentos na área e promover mudanças nessa realidade torna-se a aspiração principal para aprimorá-la.

Esse olhar sobre a Formação Continuada sugere que se conheça os estágios que compõem a caminhada docente e que se identifique as principais carências e necessidades vividas pelos professores. Quando isso acontecer, a proposta será delinear formas personalizadas de auxílio, capazes de conduzir os docentes no reconhecimento de novas possibilidades capazes de revitalizar as etapas de sua vida profissional.

As abordagens ora descritas, por autores como Huberman (2000), sugerem que Formação Continuada pode ser definida como aquela capaz de oferecer aos docentes oportunidades de desenvolvimento profissional, partindo do plano pessoal, independentemente dele ser definido pelos próprios professores ou por especialistas que podem vir a ser contratados pelos sistemas educacionais. Sobre as trocas entre docentes, percebeu-se que as mesmas não são mencionadas. Isso sinaliza o trato da dimensão individual dos sujeitos envolvidos, mantendo ausentes as perspectivas inferidas na cultura docente, o que para acontecer, necessariamente, teria de contemplar a amplitude dos espaços institucionais e articulá-los com outros semelhantes.

3.1.3 Abordagem de Formação Continuada centrada em espaços colaborativos de aprendizagem

Além da abordagem individualizada de Formação Continuada, temos aquela que contempla a atenção ao ambiente de colaboração entre os professores aliada ao apoio externo nos processos formativos. O lócus dessa perspectiva considera, portanto, as opiniões dos professores e sua interação com os pares, contando com apoio – ou não – de assessores externos ao contexto educativo. Dessa forma, a Formação Continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo atividades em grupo e denominada por esse motivo de colaborativa. Nela, há

questionamentos, discussões e interações constantes sobre a prática pedagógica na qual os docentes definem o tipo de formação de que necessitam, especificando a sua finalidade e a forma como ela será implementada.

Para Fullan (2000), um dos principais defensores da abordagem colaborativa, é imperativo tornar a noção de “aprendizagem contínua” intrínseca à cultura escolar; e as habilidades de colaboração e de aprendizagem, nesse intuito, são aspectos fundamentais a serem compreendidos e desenvolvidos pelos professores em parceria com espaços acadêmicos, demais escolas e sistemas educacionais. Em conjunto, segundo o autor, é possível criar uma rede de apoio aos professores em momentos distintos do ciclo profissional.

Mesmo sem estarem plenamente desenvolvidas, as diretrizes dessa abordagem apresentam-se como uma perspectiva interessante de ser investigada no campo acadêmico e incorporada às políticas públicas que vêm se delineando no que diz respeito à Formação Continuada, já que podem vir a respaldar as ações docentes nas unidades escolares em que estão sendo desenvolvidas – ou que podem vir a ser – nesse sentido.

3.1.4 Reflexões e considerações envolvendo a temática proposta

Tendo em vista as concepções de Formação Continuada descritas observou-se que mesmas estão fundamentadas em um processo de democratização do ensino no qual tanto a escola quanto os professores podem resignificar seus papéis. Nesse contexto temos, igualmente, o desenvolvimento profissional dos docentes que prevê a articulação entre os tipos de formação (inicial e continuada) numa perspectiva de educação que supere a tradicional justaposição entre esses processos formativos, como sugere Garcia (1995).

Sobre ações efetivas de formação continuada desenvolvidas, tais como seminários, encontros dentre outros, as produções teóricas apontam para a necessidade de ampliar os olhares sobre as ações de Formação Contínua o que vem a contribuir no sentido de vislumbrar a possibilidade de se perceber um modelo indagativo como ferramenta na formação do professor. A fundamentação desse modelo, segundo Imbernón (2010, p. 77): “[...] encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões”.

Essas e outras percepções sobre os contextos educativos e seus elementos tornam-se fundamentais para o avanço nas discussões e práticas de Formação Continuada, pois passam a ser tratadas como alternativas para a construção de novos olhares sobre esse tema.

Sobre as possibilidades ou perspectivas com relação a Formação Continuada de professores notamos que existe uma tendência ao destaque de experiências desenvolvidas junto a órgãos públicos, como as secretarias municipais de educação sugerindo essas ações como possibilidade para se evidenciar o impacto das políticas públicas no setor. No entanto, não é perceptível a maneira como estão sendo propostos esses momentos de formação e sobre a sua eficiência ao contemplar as necessidades formativas apontadas pelos docentes que poderiam caracterizar esses momentos. Percebemos que direcionar a observação da realidade sob esse ponto de vista, sem discutir alguns elementos intrínsecos nesses contextos, podem minimizar, mesmo que de forma não intencional, a existência das subjetividades que compõem a prática docente e o Desenvolvimento Profissional presentes na pluralidade do processo educativo, cuja desmistificação poderia apontar, então, para as prioridades ligadas à Formação Continuada nesse entorno.

Gatti (2008, p. 58) propõe uma reflexão nessa direção, sobre as experiências de Formação Continuada oferecidas por órgãos públicos, da qual compartilhamos:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial desta educação- posto nas discussões internacionais-, que seria o aprimoramento de profissionais, nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

As experiências formativas que priorizam o aprimoramento, renovação e os avanços construídos individualmente ou em grupo, aproximam a prática educativa de elementos como a reflexão, pesquisa e o redirecionamento das ações de ensino constituindo-se em um processo eficaz, qualitativo e coerente capaz de atender a construção de novos saberes que estariam, dessa forma, prontos a reconfigurarem o exercício docente e os demais elementos a ele relacionados.

Quanto às necessidades formativas dos professores, aspecto diretamente relacionado à temática da Formação Continuada de Professores, percebemos a

relevância de articular as ações com a prática docente e vinculá-las às etapas de planejamento nos programas de formação. Ademais, a prática pedagógica em sala de aula, a articulação entre a teoria e a realidade educativa, debates e reflexões são assuntos que perpassam o campo de discussão sobre o tema proposto e apresentam-se como sugestão recorrente dos professores, conforme sugerem alguns autores e pesquisas analisadas.

Nesse sentido, evidenciamos que existe por parte dos docentes o reconhecimento das questões que necessitam serem revistas e repensadas diante dos desafios enfrentados cotidianamente no exercício da docência. Isso vem ao encontro do que Perrenoud (2008) sugere, quando afirma que a tomada de consciência do fazer pedagógico contribui para a superação da ideia recorrente que existe de que “se aprende a fazer, fazendo”. Nessa direção, entendemos que as iniciativas de Formação Continuada que oportunizam a reflexão, a imagem do professor como sujeito autor de sua prática e com isso posicionem-se frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento, tornam-se necessárias e compõem novas possibilidades relacionadas ao campo em discussão.

Além desse aspecto, destacamos que a análise das necessidades formativas deve ser considerada etapa de planejamento de todo e qualquer programa de formação, na medida em que orienta a formulação dos objetivos e oferece informações válidas para a definição das atividades e dos conteúdos formativos que venham a [re]significar o docente e o exercício de sua prática.

Considerando as possibilidades e os limites da análise proposta entendemos como necessária a ideia de persistirem os debates teórico-práticos que circundam a temática sugerida. Pensar e propor discussões sobre a Formação Continuada é fundamental, dentro de uma perspectiva histórica, de constituição do sujeito professor enquanto profissional que se [re]forma num processo *continuum* do exercício de sua prática. Para tanto, suas necessidades formativas, que advêm das ações que desenvolve, devem ser consideradas na promoção de espaços de Formação Continuada, entendendo o professor como parceiro e coautor nessa iniciativa de qualificar ainda mais o ensino público, através da prática educativa que desenvolve.

Contudo, é nítido, em nosso entendimento, que as ações e experiências educativas são pouco mencionadas e relacionadas às discussões sobre Formação Continuada de Professores. A ênfase dada a análise sobre a prática docente não

significa que tenhamos de desconsiderar os aspectos que definem o embasamento teórico sobre o tema, mas configura-se no desejo de que as dificuldades docentes, advindas de dilemas presentes no contexto educativo, sejam valorizadas para a reflexão, pesquisa e aprimoramento de novas possibilidades frente aos desafios ligados à docência e ao Desenvolvimento Profissional dos professores.

Em tempo, existem constantes questionamentos surgindo na área da Formação Continuada de professores a partir do surgimento e criação de programas lançados pelo governo, como o PIBID por exemplo, e que necessitam serem refletidos nesse sentido, pois constituem uma política pública ligada à Formação Continuada e que certamente exercerão influências (positivas ou não) nesse campo. Por esse motivo, uma ampla discussão e reflexão sobre elas seria pertinente na busca pelo entendimento de uma perspectiva de Formação Contínua que oportunize ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes na constituição de um profissional reflexivo, investigador e [re]construinte de sua prática educativa.

3.2 A Formação Continuada de professores: das políticas públicas à universidade no Contexto Emergente

Diante do que pode ser apreciado com relação à Formação Continuada e o que vem sendo discutido nesse contexto, evidenciamos uma estreita relação existente entre essa temática, a universidade no Contexto Emergente, as Políticas Públicas para a formação de professores e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente.

A Universidade vem delineando novos rumos que acompanham suas ações. Nessa perspectiva, há a constituição de um cenário atual envolvendo as discussões e as perspectivas para o que é desenvolvido nesse nível de ensino no âmbito local/nacional/global. O olhar sobre essa perspectiva será utilizado nesse capítulo como uma ferramenta cognitiva, na qual a descrição sobre as características dos elementos que amarram-se, desenrolando uma estória sobre a forma como o universo dessas discussões (ou parte dele), poderá apresentar-se no tempo presente e acompanhará a tendência de alcançar um ponto determinado em um horizonte possível.

Esclarecemos, dessa forma, que o que está normalmente descrito em um cenário sinaliza e/ou é utilizado como recurso e, com certa frequência, quando há a pretensão de se realizar uma análise prospectiva envolvendo um fato ou situação. Utilizar-se desse olhar faz surgir a possibilidade de oposição ao fatalismo colocado pela perspectiva de futuro, abrindo precedentes para as ações e os resultados que advêm das práticas sociais existentes e de suas múltiplas e diversas alternativas.

Em tempo, partimos do pressuposto de que um cenário traz em si a composição de hipótese (que pode ou não acontecer). Dessa forma, estamos certos de que por mais que exista a aproximação da descrição de seus elementos com a realidade, a probabilidade dele desenrolar-se tal e qual foi proposto é praticamente inexistente já que, segundo Porto & Régnier (2003, p. 5):

[...] a realidade geralmente evolui tomando de empréstimo elementos dos diversos cenários traçados (e além de trazer outros à cena). [...] Um bom conjunto de cenários é um sistema de referência útil para a tomada de decisões estratégicas e a formulação de políticas uma vez que a sua explicitação reduz os conflitos de percepção e orienta a tomada de posições dos grupos humanos envolvidos com o desdobrar dos fenômenos.

A opção por trazer essas questões deve-se ao fato de antevermos a complexidade que envolve os elementos e questões que tratam sobre a Educação Superior e o papel da Universidade na atualidade, propondo a ampliação do nosso olhar teórico e conceitual sobre a possível relação existente entre os Programas por ela oferecidos, tais como o PIBID, e a Formação Continuada de professores.

Com a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) realizada em Paris, no ano de 1998, inicia-se um novo impulso para as discussões políticas que envolvem esse contexto. Nessa oportunidade, foi aprovada a *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o século XXI: visão e ação* acompanhada de um plano de ação. Segundo Trumbic (2009, p. 16), a estrutura conceitual de tal declaração foi embasada em um conjunto de medidas fundamentais: 1) Ampliação do acesso ao Ensino Superior como peça fundamental do desenvolvimento, entendida como um bem público e um direito humano; 2) A promoção de reformas da Educação Superior, nos níveis institucionais e organizacionais, visando aprimorar sua qualidade, pertinência e eficiência; 3) Garantir recursos e financiamentos suficientes – públicos e privados – para lidar com o aumento das demandas no Ensino Superior pelos seus diferentes públicos de interesse.

Tais diretrizes sinalizam a expansão do Ensino Superior e da universidade enquanto instituição em nível mundial na qual o crescimento das matrículas é vertiginoso. No entanto, tal aumento distancia-se da realidade de economias desenvolvidas, cuja pretensão é terem acesso à sociedade do conhecimento. Isso implica o surgimento de um novo panorama para o Ensino Superior, que influencia o campo das políticas públicas no Brasil e em outras realidades mundiais denominado de Contexto Emergente⁴, delineando novos futuros possíveis para os rumos desse nível de ensino.

A caracterização do Contexto Emergente passa por diversos pontos. Sua origem contempla a mobilidade de uma série de elementos e questões que envolvem a universidade como um todo, suas leis, diretrizes, concepções teóricas, práticas e sociais que foram articulando-se no decorrer da história, entre o modelo tradicional de Educação Superior e o modelo neoliberal que constituiu-se com a globalização, onde há o *ethos* do desenvolvimento humano e social e a interação com outras visões de homem e sociedade.

Imersa nesse novo contexto, a universidade passa agora a discutir e a redefinir seu papel, passando por realinhamentos de diversas ordens e repensa a respeito de seus objetivos, teorias, práticas e direcionamentos de pesquisa. Com isso, há a sua realocação: ela passa de centro autônomo de produção, transmissão e preservação do conhecimento a ser reconhecida como instituição que dimensiona socioculturalmente a construção sustentável do conhecimento. Corroborando essa ideia, Teixeira (2012, p. 3) traz as seguintes contribuições:

Entendidas deste modo, as universidades têm de ser repensadas necessariamente no que respeita à estrutura do seu processo e práticas comunicativas. Se até agora, elas se tinham estruturado enquanto focos difusores de conhecimento, como transmissores de um conteúdo, numa perspectiva unidirecional de um para muitos, o deslocamento do centro comunicacional, obriga a que as reposicionemos numa dinâmica de fluxo. Assim, as universidades deixam de ser emissoras de informação para se centrarem no tratamento da mesma. A sua missão deslocou-se pois da criação para o acrescento de valor. Às universidades cabe reciclar mais do que gerar, avaliar, validar, certificar a muita informação que flui nela e por ela.

⁴ Contexto emergente em educação superior refere-se às configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que vivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (RIES, 2013). [...] Os contextos emergentes ocupariam um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e um outro de educação superior neo-liberal. (MOROSINI, 2014, p. 387).

Se por um lado a universidade passa por renovações no campo epistemológico, social, organizacional cultural e pedagógico, tendo como principais motivadores as transformações que acompanham o Contexto Emergente, por outro, as políticas públicas para a formação de professores igualmente é rediscutida e redefinida nesse sentido.

Em meados de 1980, as principais discussões sobre a formação de professores eram motivadas por lutas e reivindicações que sinalizavam um novo tipo de currículo universitário, capaz de superar a racionalidade técnica ainda em vigor na época como consequência de políticas públicas educacionais dos anos 60 e 70, agregadas a possibilidade de unir ainda mais a categoria profissional, tendo como bandeira de luta a valorização dos profissionais da educação e melhorias nas suas condições de salário e trabalho.

Mesmo que em alguns momentos tais propostas encontrassem obstáculos no enfraquecimento do movimento em função do desequilíbrio das forças políticas que estremeciam-se pelas disputas de interesses regidos pelas esferas municipais, estaduais e federais e também por determinações externadas, conduzidas por organismos multilaterais, havia a tentativa de proporem novas perspectivas em detrimento ao que se colocava em leis anteriores.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira nº 9394/96, resultado de um jogo de força e de interesses em conflito, tivemos uma certa representatividade das reivindicações propostas pelos professores sendo atendidas graças ao debate proposto por intelectuais, pelas organizações dos profissionais e por reuniões internacionais. Não mais do que os interesses governamentais que acatavam as determinações de organizações multilaterais.

Após a promulgação da lei, até no final do século XX, existiram conferências e encontros mundiais sobre educação na busca por desmistificar os novos desafios educativos propostos pela globalização e pelas políticas neoliberais. Com isso, percebemos que as políticas públicas para a formação de professores acompanham as mudanças do desenvolvimento econômico e social. Como afirma Kuenzer (1998, p. 116):

As demandas de formação de professores respondem à configuração que se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configuração oriunda das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de uma determinada correlação de forças. [...] cada etapa de

desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante.

Sobre as Políticas Públicas para a Formação Continuada, nesse contexto, a partir do que colocam alguns estudiosos e pesquisadores dessas temáticas, em âmbito global, há a tendência em agregá-las à profissionalização dos docentes, apresentando-se como requisito para a melhoria da qualidade da educação enquanto processo para atingir os objetivos dela para o século XXI. Assim, tais políticas apresentam-se fundamentadas no paradigma da sociedade do conhecimento em que a educação torna-se, portanto, um imperativo, como sugere Delors (1998).

Essa preocupação contextualiza o entendimento de formação docente como resposta às exigências de titulação dos professores apresentando-se como possibilidade para o desenvolvimento da qualificação da educação pública. Assim, percebe-se uma tendência de investimentos, por parte do poder público, centrada em planos específicos ligados à profissionalização docente vindo ao encontro da ideia de valorização dos profissionais que atuam na educação, restringindo-a à questão da remuneração e às condições de trabalho e carreira.

Essa nova realidade desenvolve um estado de mobilização que envolve universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais e vem acompanhado do entendimento de que essa seria a melhor estratégia para se elevar a qualidade da Educação Básica. Os argumentos que endossam essa visão estão ligados a uma matriz que acredita que a formação docente, nesses moldes de eficiência, poderia suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos auxiliando, também, a elevar seu baixo rendimento. Tal visão restrita e, muitas vezes, direcionada ao isolamento de outros fatores que poderiam intervir nesse processo, traz como uma verdade a afirmação de que qualquer que seja a intervenção, em sala de aula, ela pode auxiliar os professores a alcançarem objetivos e metas pré-estabelecidas.

Embora mantendo a tendência de países desenvolvidos em vincularem a Formação Continuada com a exigência do requisito de trabalho e com uma necessidade constante, tendo em vista as inconstâncias presentes na mudança dos conhecimentos, da tecnologia e do mundo do trabalho no Brasil, é perceptível a pulverização de ações com uma demanda grande de iniciativas, não seguindo

apenas uma única linha no desenvolvimentos dessas atividades. Sobre isso, Gatti (2008, p. 51) coloca que

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

As políticas públicas, assim, entram em sintonia com essas perspectivas. O decreto nº 6. 755, de 29 de janeiro de 2009, trouxe a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, outorgando as bases para a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PARFOR foi construído por um conjunto de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) em consonância com as secretarias municipais e estaduais de ensino e as universidades públicas, onde são realizados cursos superiores e gratuitos e de qualidade para professores que atuam na Educação Básica, em instituições públicas, sem formação proposta pela LDB 9394/96 na busca por atender o item que trata sobre a formação dos professores em nível superior para atuação no Ensino Fundamental.

Além desse decreto, o Plano Nacional de Professores da Educação Básica estabelece diretrizes para conduzir os processos de Formação, incluindo também a Continuada. Observamos que, contrariando essa visão um tanto reducionista de continuidade no processo formativo dos professores, vinculado a questões materiais, salariais, diplomas, dentre outros, os centros de Ensino Superior, que apresentam-se como formadores por excelência e encarregados também de estabelecer o fio condutor nesse processo de aperfeiçoamento, devem estar atentos à forma como pensam e posicionam seus currículos, projetos e atividades diante do que mostra-se constituído. As ações desenvolvidas, nessa perspectiva, vinculadas à formação de professores e ao estabelecimento de projetos e Programas desenvolvidos seriam uma alternativa para se propor um contra ponto a essa lógica até então apresentada que tem como possibilidade explorar, cada vez mais, a disseminação de práticas voltadas para atender as reais necessidades dos docentes e as realidades em que atuam na busca pela qualidade nesse processo.

Assim, alguns questionamentos tornam-se pertinentes de serem realizados pelos espaços acadêmicos tais como: qual seria o melhor caminho para dar continuidade a formação do professor? Que experiências seriam significativas aos professores no decorrer de um processo de formação contínua e que, assim, vão constituindo igualmente sua docência? Ou ainda, de que forma a universidade como espaço formador tem contribuído com ações qualitativas para o desenvolvimento profissional e para a Formação Continuada, através dos seus Programas oferecidos?

Essas questões nos reportam à percepção de que os processos formativos, dentro da universidade, são essenciais na discussão de elementos que perpassam a docência, a prática educativa, a reflexão sobre ela e a pesquisa. Nesse entendimento, a articulação entre esses aspectos passa a constituir-se em um caminho possível frente à realidade que contempla a temática da formação de professores.

Assim, questionar o entendimento que perpassa a questão da docência poderia ser o primeiro passo nesse contexto. Zabalza (2004) menciona a *docência* como

[...] uma atividade profissional especializada que envolve conhecimentos, condições específicas e reciclagens permanentes exigindo mais do que experiência profissional e vocação; exige também capacitação pedagógica (p. 57).

Compreender a docência dentro de uma nova perspectiva instiga o surgimento de novos olhares possíveis sobre o papel das universidades nos contextos nos quais estão inseridas e os Programas e ações por ela oferecidos. Pressupomos, com isso, que cada instituição busque maneiras de discutir, planejar e inferir as diretrizes de atuação que convergem para essa nova modelagem do Ensino Superior presente no contexto local - global em que vivemos.

Mais do que isso o compromisso social assumido pela universidade, no desenvolvimento de programas e outras ações ligadas à Formação Continuada dos professores, requer iniciativas e planos de atuação que fomentem, em primeira instância, a manutenção e qualidade do processo de ensino oferecido pelas instituições públicas, alvo dessas parcerias, e que atualmente urgem por perspectivas nesse sentido.

3.3 Formação Continuada de professores: indicadores de qualidade e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência em uma instituição de Ensino Superior

O PIBID passa a fazer parte da realidade ora descrita como um Programa que tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. A proposta, como já esclarecido, visa criar uma inter-relação entre a educação superior (por meio dos cursos de licenciatura), as escolas, os docentes nela atuantes e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O PIBID passa a ser referendado com a aprovação do decreto nº 6.755/1999. Com ele, há a intenção de se integrar as secretarias municipais e estaduais de ensino e as universidades públicas e comunitárias, a favor da melhoria do ensino nas instituições públicas de ensino cujo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estiver abaixo do nível nacional. Para a participação no Programa, os bolsistas recebem bolsas mensais. O valor da bolsa, atualmente, para os coordenadores de área do conhecimento (professores universitários) é de R\$ 1.200,00; para os professores supervisores de escolas públicas que atuam em parceria com essa universidade e auxiliam na orientação dos alunos bolsista, o valor da bolsa é de R\$ 765,00; e para os alunos e acadêmicos dos cursos de licenciatura participantes do Programa, o valor da bolsa é de R\$ 465,00.

A instituição de ensino que manifestar interesse em aderir ao Programa realiza a inscrição através da participação de um edital da CAPES que sugere a elaboração de uma proposta na forma de projeto, o que ocorreu no final do ano de 2013. Até essa data, puderam participar do processo seletivo para esse edital instituições federais e estaduais de Ensino Superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos que apresentem avaliação satisfatória no sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Dessa forma, a trajetória do PIBID em cada IES é própria e singular estando em consonância com o projeto elaborado por elas. Na instituição de Ensino Superior comunitária, localizada na cidade de Santa Maria/RS, na qual desenvolveu-se a pesquisa, bem como de sua atual estrutura no que diz respeito ao desenvolvimento do Programa nos é cara afim de reconhecermos a realidade da qual trataremos na busca pela compreensão dos objetivos os quais nos propomos a investigar nesse contexto. Com isso, existe a possibilidade de percebermos elementos que se

intercruzam com a qualidade do Ensino Superior nesse lócus, através da análise dos indicadores de qualidade que foram observados tendo em vista a aplicação de enquete direcionada aos professores supervisores participantes do programa PIBID e a relação com a formação continuada dos mesmos.

A primeira participação desse Centro Comunitário de Ensino Superior no edital do Programa foi no ano de 2010. A aprovação para o desenvolvimento do Programa no âmbito do Edital Nº 018/2010 – CAPES/DEB foi divulgada no Diário Oficial da União, em 4 de junho de 2010.

Tendo como ponto de partida um projeto integrador considerando três dimensões fundamentais⁵ na busca por estabelecer ações que contemplem a docência na formação inicial, seu objetivo visa contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos das escolas básicas e para a formação de professores em serviço. Tais diretrizes visam o repensar sobre os processos formativos institucionais e nas escolas de Educação Básica com a finalidade de qualificá-los e torná-los significativos frente à conjuntura e às políticas educacionais atuais, integrando os cursos de licenciatura os quais fazem parte de forma interdisciplinar.

Na participação do primeiro edital da CAPES, em 2010, o PIBID foi contemplado na instituição com os cursos de Filosofia, Pedagogia, Matemática, Química e Português, alguns cursos no âmbito fundamental e outros em nível médio. Ao todo, nesse edital, ingressaram 16 professores supervisores e 89 acadêmicos para darem início às atividades do Programa na referida instituição. No ano de 2012, ingressaram mais 3 cursos que ainda não faziam parte do Programa até então: História, Geografia e Inglês e mais 6 professores supervisores e 44 novos bolsistas. Atualmente, são 8 cursos que participam do Programa, 8 coordenadores de subprojeto (um professor universitário para cada uma delas), cerca de 133 bolsistas e 20 professores supervisores.

No intuito de clarear nossa compreensão sobre os objetivos e/ou ações pedagógicas do PIBID nessa IES por subprojeto, abaixo observamos o quadro-

⁵ O PIBID da IES objetiva o fortalecimento da inter-relação e interlocução entre educação superior e educação básica, no sentido de qualificar a formação inicial e permanente de professores para a atuação pedagógica interdisciplinar[...]. Para atingir o objetivo proposto empreende ações e estratégias [...] considerando três dimensões: a) a qualidade da formação inicial e permanente de professores;b) inter-relação e interlocução entre educação superior e educação básica; e c) [re]significação e otimização da gestão escolar. (Fonte: Projeto institucional, 2013, p. 02).

resumo que apresenta os mesmos, os objetivos e/ou ações desenvolvidas por cada um deles e as escolas os quais eles estão inseridos:

Quadro 11 – Objetivos e/ou ações pedagógicas dos subprojetos PIBID/UNIFRA.

Subprojeto	Objetivos e/ou ações pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto	Escolas que recebem o subprojeto
História	A proposta visa desenvolver atividades de iniciação à docência que se baseiem na integração do ensino-aprendizagem com a construção do conhecimento histórico, rompendo com a dicotomia pesquisa e ensino, frequentemente encontrada. Professores, licenciados e estudantes desenvolvem atividades que permitem refletir, discutir e construir conceitos de tempo histórico, memória histórica e patrimônio com base na sua experiência social e na de sua coletividade.	*Colégio Estadual Coronel Pillar *EMEF J/AO CAIC Luizinho de Grandi
Geografia	Visa à integração entre educação superior e educação básica no compartilhamento de ações na formação de professores, está focado na temática “Ensino de Geografia: propostas metodológicas na construção de uma educação para a sustentabilidade”.	*Colégio Estadual Coronel Pillar *EMEF J/AO CAIC Luizinho de Grandi
Matemática	Os alunos bolsistas de iniciação à docência realizam, com acompanhamento dos professores supervisores, monitorias e apoio pedagógico com os alunos da escola, direcionados às dificuldades encontradas na aprendizagem dos conteúdos de Matemática. As aulas de monitoria são realizadas no turno inverso ao regular do estudante, na escola ou na IES, e utilizam metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas.	*Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi *Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim * Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro
Pedagogia	Implementar uma proposta pedagógica inovadora e compartilhada entre educação superior e educação básica, voltada à qualidade da alfabetização, assim como contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo, bem como dos professores em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	*EMEF J/AO CAIC Luizinho de Grandi * Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro *Escola Estadual de Ensino médio Walter Jobim

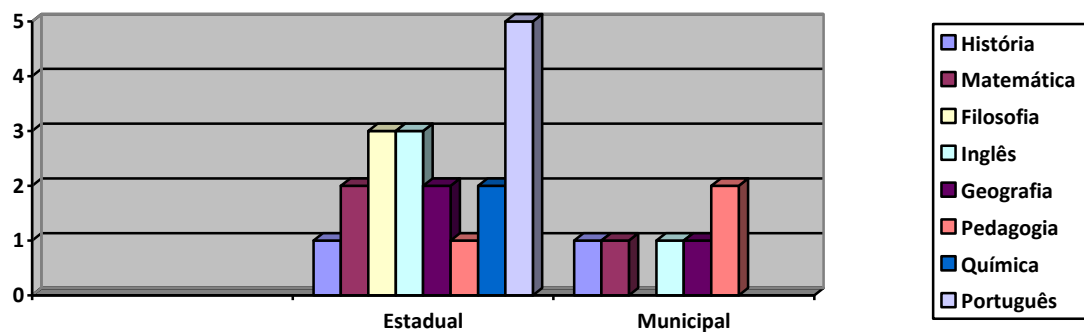
Subprojeto	Objetivos e/ou ações pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto	Escolas que recebem o subprojeto
Filosofia	Oferecer subsídios teórico–metodológicos que qualifiquem a prática pedagógica do futuro professor e, dessa forma, estimular a criação e produção de metodologias específicas para o ensino de Filosofia, contribuindo para a que essa disciplina proporcione ao jovem a capacidade de problematização e reflexão sobre a realidade.	*Colégio Estadual Coronel Pillar *Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi *Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda
Química	Proporcionar aos estudantes do curso de Química, vivências no cotidiano escolar, apresentando uma proposta que visa à melhoria da formação inicial dos licenciados, da Formação Continuada dos professores da educação básica e dos processos do ensino e da aprendizagem da Química nas escolas públicas envolvidas no projeto.	*Colégio Estadual Coronel Pillar *Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim
Português	Promover ações que capacitem o aluno do curso de Letras-Português da UNIFRA (bolsista) a trabalhar, com alunos do Ensino Médio, as habilidades de leitura de textos literários e de gêneros variados para que o estudante possa interpretar e produzir textos, ler criticamente e, assim, tornar-se efetivamente responsável pelo desenvolvimento da leitura.	*Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi *Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim *Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão *Escola Básica Estadual Érico Veríssimo
Inglês	Promover ações que capacitem o aluno do curso de Letras: Português e Inglês da UNIFRA (bolsista), a contribuir com a qualificação do ensino de Língua Inglesa oferecido aos estudantes do Ensino Médio das escolas envolvidas e, dessa forma, gerar, nos alunos que estão em formação inicial, uma aprendizagem significativa sobre a prática docente e a atuação profissional, tornando-os capazes de aprender na ação e com a ação docente.	*Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi *Escola Estadual de Ensino médio Walter Jobim *Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro *Escola Básica Estadual Érico Veríssimo

Fonte: Elaboração da autora (2014). Dados disponíveis no site: <http://pibid.unifra.br/#primeiro>. Acesso em 31/10/2013).

As particularidades em destaque em cada uma das apresentações do subprojeto sugerem que embora exista uma matriz institucional comum aos cursos de pedagogia, história, geografia, matemática, português, inglês, filosofia e química cada um planeja e organiza suas ações de maneira diferenciada garantindo, assim, a autonomia e o gerenciamento próprio do subprojeto, atendendo às necessidades de cada contexto educativo no qual atuam.

Assim, apresentamos o gráfico a seguir, elaborado a partir das informações pesquisadas no campo de atuação dos subprojetos PIBID, que ilustra a participação das escolas públicas estaduais e municipais no referido Programa por curso:

Gráfico 1 – Divisão dos cursos participantes do PIBID da IES investigada por escola estadual/municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

O que pode ser apreciado no gráfico proposto é a predominância dos cursos do PIBID dessa IES em instituições estaduais de ensino. Tal informação nos é útil quanto à reflexão de que esse critério contribui para a inserção do Programa não somente no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio, atendendo com essa particularidade um número significativo de alunos matriculados nas escolas estaduais da região maior em comparação a quantidade de alunos matriculados nas escolas municipais da cidade.

Mesmo com distinções pedagógicas, que variam de acordo com a realidade de cada curso e lócus em que atuam, tendo em vista sua realidade educativa, percebemos que na sua individualidade os subprojetos possuem ações e atividades norteadas por objetivos pertencentes a uma mesma matriz institucional. Dentre eles, podemos destacar os seguintes:

- a) *Fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Santa Maria, RS;*
- b) *Propiciar aos bolsistas de iniciação à docência a participação nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores;*
- c) *Propiciar aos bolsistas acompanhamento e participação das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecerem e se envolverem com o trabalho docente;*
- d) *Concretizar experiências no exercício da docência, tais como: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola, entre outros;*
- e) *Constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e instituição de Ensino Superior;*
- f) *Promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs;*
- g) *Promover o uso e/ou construção de materiais didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializem práticas interdisciplinares e aprendizagem significativa;*
- h) *Possibilitar o desenvolvimento de atividades de monitoria e apoio pedagógico;*
- i) *Contribuir para a Formação Continuada dos professores das redes públicas de ensino e da instituição de Ensino Superior.*

(Fonte: www.unifra.br/editais. Acesso em 31/10/2013).

A presença de elementos que perpassam os objetivos descritos, que constam como gerais dentro do Programa institucional, sugerem como um dos pontos fortes sua veiculação com a Formação Continuada dos professores em exercício tanto do quadro superior quanto daqueles pertencentes às escolas de Educação Básica.

Tendo em vista essa observação, é possível pensarmos algumas relações entre essa temática e o Programa PIBID. Dentre elas, a questão do Desenvolvimento Profissional Docente. Sobre esse tema, corroboramos com a ideia de Isaia; Bolzan e Maciel (2012, p. 168) quando afirmam que ele

[...] vai sendo tecido na intrínseca relação entre a trajetória pessoa/profissional e o percurso formativo configurando-se em um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os itinerários que vão, desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam.

A formação contínua torna-se, dessa forma, não somente uma necessidade, frente aos desafios colocados pela realidade educacional em que vivemos, mas também o ponto principal de desenvolvimento de práticas que oportunizam a reflexão, a pesquisa e a valorização dos docentes em exercício.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores da área da Formação Continuada vêm adotando expressões como “professor reflexivo”, “professor pesquisador” e “valorização do professor”. Tal postura vem de encontro à visão do professor como um participante passivo no processo educativo e mero executor de teorias e métodos de aprendizagem, instaurando o reconhecimento da existência de um movimento que tem como cerne das discussões a prática reflexiva, a pesquisa e a valorização profissional. Esse movimento prevê o reconhecimento de que os professores têm um papel significativo na formulação dos objetivos que condizem com as diretrizes de seu trabalho e igualmente exercem papel de liderança nas reformas educativas (ZEICHNER, 2003).

Em convergência com os avanços promovidos pelo movimento por uma prática reflexiva, ponto forte das discussões sobre Desenvolvimento Profissional Docente, há uma visão que rompe com as cisuras colocadas pelo modo de conceber a pesquisa à parte do processo educativo. Nesse ínterim, a própria teoria educacional é vista como uma produção independente que se constitui como superior e determina, apenas, o que deve ser feito no contexto educativo. Tal proposição tende a negar, muitas vezes, a legitimidade e a necessidade da pesquisa em sala de aula.

Oriundo do movimento da docência, gerada pela reflexão e pela pesquisa, temos novos caminhos possíveis que, conduzidos na prática, geram novos saberes ligados à profissão docente contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e

promovendo a atividade criadora (VYGOTSKY, 1988, 2008) vinculada aos saberes que os professores trazem. A formação docente apresenta-se como significativa, dessa forma, na medida em que é o meio para o pensar no ser e no [re]fazer docente. Para tanto, necessita considerar os fatores que compõe o cotidiano do ensino e com os quais os professores, nos seus contextos de atuação, convivem: os problemas, os anseios, as formas de organização do ensino, os modos de produção dos saberes e, igualmente, os princípios educativos, metodológicos e éticos adotados no exercício da docência.

Ao buscar o entendimento sobre as transformações que ocorrem na prática educativa, os espaços acadêmicos contribuem para a percepção do quanto os profissionais que atuam na educação podem ampliar sua consciência sobre essa prática. Também apontam para a importância de se considerar no decorrer do processo de formação/desenvolvimento/valorização profissional dos educadores, o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/institucional (produzir a escola). (NÓVOA, 1992).

Nessa dimensão o PIBID, enquanto Projeto Institucional no Centro Universitário investigado, aproxima as necessidades formativas presentes nas realidades atendidas pelo Programa e a universidade inferindo a observância, o reconhecimento e a reflexão de alguns pontos que tornam-se fundamentais para as discussões acerca da qualidade da Educação Superior.

Pontos específicos e relevantes dentro do processo de reflexão podem ser percebidos se para tanto, o percurso metodológico o qual nos propomos a desenvolver no decorrer dessa pesquisa aliar-se às discussões propostas para o Desenvolvimento Profissional e à Formação Continuada por contemplar iniciativas de investigação relacionadas a indicadores de qualidade que, segundo Isaia; Bolzan e Maciel (2012, p. 168):

[...] envolvem as dimensões quantitativa e qualitativa. Assim, ao mesmo tempo em que são levados em conta parâmetros objetivos derivados de uma enquete com docentes [...], trabalha-se também no viés subjetivo e interpretativo. Ambas as dimensões refletem indicadores de qualidade para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

A qualidade do processo no Ensino Superior pode ser observada quando a instituição, a partir de suas ações, programas e atividades, exerce um papel de

direcionamento dos sujeitos ali envolvidos na medida em que nela se configuram vivências capazes de [re]significar as experiências ao longo da vida e da carreira dos envolvidos e, conseqüentemente, suas trajetórias formativas.

Assim sendo, cada instituição de Ensino Superior vai se constituindo como um território de formação onde unem-se elementos de ordem institucional, pedagógica, social e formativa, criando uma rede organizada e eficaz que contribui não somente à formação Continuada mas também para a qualidade dos processos que ora dela decorrem. Agregando esses elementos, Nóvoa (1992, p. 30) coloca o seguinte:

O território de formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais.

Com isso é possível notar a relevância da Universidade como fomentadora de ações e iniciativas que, imersas no campo das políticas e programas desenvolvidos, contribui para o atendimento às transformações que ocorrem em nível local-global envolvendo o Ensino Superior e suas novas características frente ao Contexto Emergente.

4 INDICADORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Assim como o campo das políticas educacionais e internacionais foram modificando-se, ao longo do tempo, as discussões sobre a Formação Continuada de professores vêm passando por transformações que foram consolidando-se nos últimos anos.

A década de 1970 foi um período marcado por um modelo individual de formação, no qual cada professor buscava para si a vida formativa que melhor lhe convinha. Esse modelo, segundo Imbernón (2010 p. 16-17): “[...] caracterizava-se por ser um processo no qual os mesmos professores se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado”.

Os anos de 1980 foram marcados por uma iniciação do Ensino Superior, no apoio à Formação Continuada dos professores, despertando para a criação de programas oferecidos na forma de treinamento e de práticas dirigidas a partir do modelo de observação /avaliação distante da conhecida perspectiva de reflexão e análise da prática docente. Sobre esse período, acrescentamos também que

[...] trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com o aval de gurus racionalistas. Época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Com a chegada dos anos de 1990, novos conceitos e novas ideias passam a configurar o campo da Formação Continuada docente com a inserção da literatura anglo-saxônica que passou a ser lida e traduzida, difundindo os preceitos da pesquisa-ação, novas perspectivas para o campo conceitual do currículo, projetos e os primeiros escritos sobre a reflexão na formação, o que mais tarde veio a fazer parte das obras de Schön. Embora com avanços significantes, essa época foi marcada também por confusões, ênfase dos discursos simbólicos e pelo “treinamento” de professores definidos pelos planos de formação institucional.

De 2000 até a atualidade, o que se tem observado é a busca de novas alternativas no campo da Formação Continuada de professores. A opção por não

mais analisar somente o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas cresce assim como as proposições que inferem a necessidade em se estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação, sugerindo a análise do que aprendemos e do que nos falta aprender.

Dessa forma, a Formação Continuada passa a apresentar, atualmente, um conjunto de características a serem consideradas, as quais são descritas por Imbernón (2012, p. 31-32):

- A Formação Continuada requer um clima de colaboração entre os professores, [...] uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores, [...] e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes.
- Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. [...] É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.
- Para introduzir certas formas de trabalho em sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas.

O processo de caracterização exposto traz em si a necessidade de [re]direcionar o formato de Formação Continuada de professores. O movimento para que isso ocorra é notável devido às políticas educacionais que vão se definindo nesse sentido. Em nível nacional, temos a “Nova CAPES”⁶ que vem investindo em ações e em possibilidades formativas no que diz respeito à Formação de Professores, tanto inicial quanto continuada e da Educação Básica.

Desde 2009 a Capes, responsável pela formação de professores, passou a coordenar os conhecimentos necessários a serem adquiridos, o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a preparação desses professores, as instituições responsáveis por essa formação e os processos avaliativos (CAMPOS e SOUZA JUNIOR, 2011, p. 10).

Na tentativa de aproximar a Educação Básica do Ensino Superior e com o objetivo de ampliar as ações e a formulação de políticas para a formação de professores, a portaria nº 16/2009 institui o Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), visando a valorização do magistério, uma maior integração entre a

⁶ A Nova Capes é definida por Campos e Souza Júnior(2011) como um setor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), que se tornou responsável por ações na área da formação de professores desde o decreto nº 6.755/2009.

Educação Básica e o Ensino Superior e a elevação das atividades acadêmicas na formação de professores.

Com a regulação dessa política e o que vem se constituindo no cenário local/global para o Ensino Superior e a formação de professores, nos cabe refletir sobre a validade desse programa e sobre suas contribuições efetivas para a qualidade da formação inicial e continuada dos acadêmicos e professores da rede pública de ensino. Ou seja, na prática, que compreende o exercício da docência e a realidade de atuação desses profissionais e/ou futuros docentes, de que forma o PIBID tem auxiliado na constituição de um processo qualitativo para a formação de professores?

Diante dessa questão e de outras que se referem ao PIBID e que perpassam esse estudo, pensamos em uma maneira de registrar a qualidade do Programa na Formação Continuada dos professores que nele atuam como supervisores. Com base nas leituras e estudos de Isaia, Bolzan e Maciel (2012) dentre outros autores, aliados a elementos observados na vivência junto ao PIBID dessa IES tais como a dinamicidade, interação e relações estabelecidas no grupo de professores e acadêmicos, além da constante pesquisa nas atividades desenvolvidas no decorrer do seu desenvolvimento, foram elaboradas categorias de análise e indicadores de qualidade com o objetivo de nos auxiliarem na percepção sobre as reais contribuições do Programa PIBID para a qualidade na Formação Continuada de professores, que são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Categorias e indicadores

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1 – O PIBID E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	- O PIBID, através das ações propostas no Projeto institucional, contribui para o processo de Formação Continuada dos docentes que dele participam, atendendo às demandas profissionais desses profissionais.
	- O PIBID, através das ações propostas no Projeto institucional, contempla os desafios presentes na realidade educativa em um mundo em constante transformação
	- O PIBID enquanto projeto institucional propõe atividades e outras ações atendendo às necessidades formativas dos professores bolsistas.
	- As ações e demais atividades propostas pelo PIBID estão diretamente relacionadas aos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às respectivas áreas profissionais nas quais os professores bolsistas atuam.
	- O PIBID oportuniza momentos de interação em que os professores bolsistas dialogam e combinam experiências e conhecimentos para uma formação e atuação profissional autônoma, no decorrer das atividades propostas pelo

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
	<p>Programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Programa PIBID constitui-se em um espaço de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional dos professores bolsistas. - O modo como se desenvolvem as atividades do Programa PIBID determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo dos professores bolsistas envolvidos. - O Programa PIBID desenvolve possibilidades e perspectivas inovadoras no que se refere ao trabalho do professor bolsista. - A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas, refletindo na qualidade desse processo.
2 – O PIBID E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - O Programa PIBID promove, em seus espaços de Formação Continuada, o bem estar e a atualização profissional dos professores bolsistas que dele participam. - O Programa PIBID articula, através das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente. - As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bolsistas, na prática educativa, são dialogados e refletidos junto ao Programa PIBID com propostas de solução. - As ações e atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID oportunizam o estudo de questões teóricas e a reflexão sobre elas, relacionando-as à prática educativa. - A formação teórica proposta pelo programa PIBID está relacionada com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas.
3 – O PIBID, A INTERATIVIDADE E ASPECTOS FORMATIVOS INSTITUCIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> - O Programa PIBID, através de suas ações, sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos, dentre outros. - O Programa PIBID oportuniza momentos de encontro e interação, contemplando os processos de reflexão individual e grupal. - A instituição, que oferece o Programa PIBID, promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica de atuação do professor bolsista. - A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas refletindo na qualidade desse processo. - A criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID favorece a interlocução entre os envolvidos nesse Programa, promovendo práticas pedagógicas inovadoras. - A vivência junto ao Programa PIBID e as atividades por ele propostas oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho. - O Programa PIBID prioriza as relações interpessoais entre os professores bolsistas e o seu grupo de trabalho, o que aproxima os componentes dos processos de ensinar e aprender.
4 – O PIBID, A PESQUISA E DIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos de reflexão individual e grupal desenvolvidos no decorrer das atividades propostas pelo Programa PIBID oportunizam aos professores bolsistas a conscientização sobre sua prática educativa e contribuem para sua Formação Continuada. - O Programa PIBID investe em ações e atividades que valorizam a pesquisa e a produção científica.

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
	<p>- As pesquisas realizadas junto ao Programa PIBID estão diretamente relacionadas às dificuldades e desafios encontrados na prática educativa dos professores bolsistas.</p>
	<p>- O Programa PIBID atende, através de suas ações e atividades, a diversidade presente nos contextos educativos em que atuam os professores bolsistas e às necessidades de sua Formação Continuada.</p>
	<p>- A proposta de trabalho do PIBID contempla o atendimento às demandas da inclusão, diversidade, acessibilidade e permanência dos professores bolsistas no Programa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora - Adaptado de Izaia, Bolzan e Maciel (2012).

Avaliar a qualidade das ações do Programa PIBID, em uma IES, tendo como referência essas categorias e indicadores, oportunizou aos professores supervisores revisitarem as ações e demais atividades disponibilizadas pelo projeto institucional/ PIBID e reconhecerem nelas as características que fazem parte dele e que contribuíram efetivamente para a continuidade de seu processo de formação docente.

Sendo assim, nos subitens que seguem são apresentados os resultados, discussões e análises com relação às categorias e indicadores de qualidade propostos, tendo por base a opinião dos professores supervisores que participaram do Programa PIBID, oferecido na IES investigada.

4.1 O PIBID e sua relação com a Formação Continuada

Esperamos que os espaços ou demais ações propostas para a Formação Continuada de professores possam servir como suporte para a [re]construção de conhecimentos ligados a sua área de atuação, o [re]dimensionamento de habilidades e competências, valores e atitudes capazes de oportunizar a eles a interação e a inferência em seu contexto de atuação, fazendo com que reflitam sobre a sua prática constantemente e, assim, contribuindo para a construção de sua identidade docente.

Nesse sentido, não existe um lugar mais adequado para que ocorra essa Formação Continuada que não seja a própria escola. Nóvoa (1991) defende a escola como lócus de Formação Continuada do professor por ela ser o lugar onde tanto os saberes quanto as experiências dos professores podem ser evidenciados. Inserido nessa dinâmica cotidiana, o profissional da educação aprende, desaprende, tem contato com novos conhecimentos, faz descobertas e reorganiza novas

posturas relacionadas à práxis educativa, mediando dialeticamente a relação entre o desenvolvimento profissional e o aprimoramento de sua formação.

O programa PIBID passa a confirmar a sua relevância para a Formação Continuada de professores quando sua proposta permite a aproximação entre a Educação Superior e as escolas de Educação Básica, colocando os saberes acadêmicos e os espaços universitários lado a lado com a prática docente e com os demais elementos ligados a ela estabelecendo, assim, uma rede de ações e reflexões compartilhadas com o objetivo de [re]dimensionar os saberes e conhecimentos docentes. Nesse entendimento, o programa oportuniza um avanço na qualificação do processo de ensino/aprendizagem e de suas relações.

Diante dessas afirmações, trazemos os resultados expressos nas tabelas de distribuição de frequência de variáveis quantitativas nas quais podem ser observadas as opiniões sobre a relação existente entre o PIBID e o processo de Formação Continuada dos professores supervisores. Para os indicadores de qualidade sugeridos, destacamos as avaliações realizadas por eles:

- *O PIBID, através das ações propostas no Projeto institucional, contribui para o processo de formação continuada dos docentes que dele participam, atendendo às demandas desses profissionais.*

Tabela 9 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada.

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	02	0,1	10%	02
Concordo plenamente	18	0,9	90%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *O Programa PIBID promove, em seus espaços de Formação Continuada, o bem estar e a atualização profissional dos professores bolsistas que dele participam.*

Tabela 10 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

➤ *O Programa PIBID desenvolve possibilidades e perspectivas inovadoras no que se refere ao trabalho do professor bolsista.*

Tabela 11 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Os índices observados nessas três tabelas contribuem para a percepção sobre a relevância que o programa PIBID tem alcançado, enquanto política nacional, para a formação docente e, nesta pesquisa, para a Formação Continuada dos professores da rede pública que dele participam. Para 100% dos professores investigados, o programa oportuniza o bem estar, a atualização profissional e a inovação para a prática docente. Esses índices positivos reforçam os objetivos com os quais o programa, criado pela CAPES, vem sendo desenvolvido em consonância com a aproximação cada vez mais pertinente, por ele oportunizada, entre a escola e a universidade, minimizando a distância existente entre a teoria e a prática docente. Corroborando com essa perspectiva, Dalla Corte (2013, p. 24) coloca que

a qualificação da formação inicial e continuada de professores tem sido prioridade nas políticas da educação brasileira. A qualidade da formação de professores se traduz em estratégias de apropriação teórico-práticas, e o PIBID está cada vez mais redimensionando o contexto dos cursos de licenciatura e contribuindo para a melhoria da ação docente nas escolas, assim como tem se constituído como sinônimo de conhecimento compartilhado, justamente pelo potencial de agregar e [re]construir saberes e fazeres no exercício da docência.

Para atender a esses preceitos, a organização institucional do Programa constitui-se em um elemento significativo e determinante para a realização dos seus objetivos, no que tange a formação dos envolvidos. Para 85% dos professores supervisores o programa tem atendido essa questão, conforme a tabela a seguir:

➤ *A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas, refletindo na qualidade desse processo.*

Tabela 12 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	03	0,15	15%	03
Concordo plenamente	17	0,85	85%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Investindo na organização e na qualidade das ações desenvolvidas, o PIBID tem buscado o atendimento aos desafios e às necessidades formativas dos professores. As particularidades observadas sobre as contribuições do PIBID dessa IES, no que tange a essas questões, apresentam-se da seguinte forma:

➤ *As atividades propostas no Projeto PIBID contemplam os desafios presentes na realidade educativa em um mundo em constante transformação?*

Tabela 13 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	04	0,2	20%	04
Concordo plenamente	16	0,8	80%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Conforme consta na tabela acima, 80% dos professores supervisores avaliam como positivas as atividades propostas no Programa e concordam plenamente que ele contempla os desafios presentes na realidade educativa e em um mundo em constante transformação. Dentre esses desafios descritos pelos professores supervisores, aparecem:

- Falta de perspectiva e autoestima dos alunos;
- Repetência e evasão escolar;
- Uso de tecnologias ligadas à educação;
- Interdisciplinaridade;
- Violência;
- Inclusão;
- Uma prática pedagógica mais atrativa.

Esses desafios fazem parte do cotidiano e da realidade das escolas e estão indiretamente relacionados ao trabalho do professor. O que instiga muitos docentes a formarem-se e investirem na continuidade do seu processo formativo é o fato de se depararem com essas questões nas salas de aula.

Diante disso, cabe a reflexão sobre a docência. Por ser uma atividade complexa e singular, pois requer uma multiplicidade de saberes, inclusive pedagógicos, e atitudes interativas e colaborativas por parte dos professores, exige conhecimentos e vivências ligadas não somente às demandas de ensino, mas também de pesquisa, de gestão e de uma prática social valorativa que venha a atender esses aspectos no sentido de contemplar a superação dessas questões.

Essa exigência pós-contemporânea e presente nos contextos emergentes requer, então, uma Formação Continuada para essa docência, centrada em cinco grandes linhas ou ideias de atuação, conforme sugere Imbernón (2010, p. 49):

- A reflexão prática-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa;
- A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores;
- A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro realizar a formação e depois um projeto);
- A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização [...] e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância.
- O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional.

A Formação Continuada, alicerçada nessas cinco diretrizes, oportuniza um novo olhar sobre as necessidades formativas dos docentes. Para compreendê-las, a partir da vivência dos professores supervisores junto ao PIBID da IES investigada, sugerimos a observação da avaliação feita sobre o indicador de qualidade proposto para esse fim:

- *O PIBID propõe atividades e outras ações atendendo às necessidades formativas dos professores bolsistas.*

Tabela 14 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	01	0,05	5 %	01
Concordo parcialmente	03	0,15	20%	04
Concordo plenamente	16	0,8	75%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Pelo fato dessas necessidades e da avaliação desses indicadores de qualidade ser positiva, na opinião da maioria dos professores supervisores, é perceptível o quanto o Programa PIBID, dessa IES, tem contribuído com as expectativas nesse sentido. No entanto, 5% dos professores não demonstram opinião sobre o que foi colocado e 20% dos professores demonstram concordância parcial com esse indicador. Isso sugere, a nosso ver, que diante da autonomia que os subprojetos possuem para definirem suas propostas de atuação em consonância com o projeto Institucional, ainda é necessário haver maior investimento, por parte de alguns cursos, no atendimento a essas questões, considerando que muitos deles ainda encontram-se em processo de elaboração e/ou efetivação de suas propostas de atuação.

Questionados, ainda, sobre quais seriam essas necessidades formativas os professores supervisores, participantes desse estudo, trouxeram as seguintes questões:

- Atualização de conhecimento pedagógico;
- Formação sobre conhecimentos específicos (da área de atuação), com participação em grupos de estudos (para trocas e reflexões);
- Novas metodologias para uso de mídias e tecnologias;
- Conhecimento da teoria em consonância com a realidade da escola e a prática pedagógica desenvolvida;
- Escrita acadêmica (contato com teorias oportunizadas pela universidade) e pesquisa.

Reafirmando a necessidade levantada pelos professores de haver espaços para o compartilhamento de experiências em sua Formação Continuada, destacamos os resultados observados para os indicadores de qualidade propostos, que avaliam os momentos de interação, diálogo, reflexão e a troca de experiências junto ao PIBID:

➤ *O PIBID oportuniza momentos de interação nos quais os professores bolsistas dialogam e combinam experiências e conhecimentos para uma formação e atuação profissional autônoma, no decorrer das atividades propostas pelo Programa.*

Tabela 15 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	01	0,05	5%	01
Concordo plenamente	19	0,95	95%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

➤ *O Programa PIBID constitui-se em um espaço de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional dos professores bolsistas.*

Tabela 16 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	1	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Houve uma maioria de concordância plena sobre os índices avaliados. As opiniões positivas dos professores sobre os momentos de compartilhamento de ideias e interações do programa PIBID reforçam a necessidade de rompermos com uma cultura profissional tradicional. Nesse sentido, os preceitos que fundamentam o individualismo, tais como a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal – entendida e a privacidade precisam ser superados sendo, aos poucos, substituídos por uma formação colaborativa que possa ser também aplicada no ambiente escolar e nas relações de interação que nela existem. Ainda sobre esse aspecto, ressaltamos que

as equipes de professores devem romper com a cultura profissional tradicional, que foi sendo transmitida ao longo do exercício da profissão docente [...]. Uma cultura profissional viciada por muitos elementos, que gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por indivíduos que trabalham lado a lado, mas que ainda estão separados por paredes estruturais e mentais. Uma cultura profissional que outorgou um valor excessivo à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar- o que ocasiona, em certos âmbitos, um fracasso profissional que repercute no aspecto relacional. (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

Ao romper com esse paradigma, passamos a adotar a perspectiva colaborativa não somente como uma ideologia, mas também como uma estratégia de gestão que direciona objetivos comuns no alcance da qualidade do processo que se desenvolve. Complementando esse ponto de vista, apresentamos os índices sobre o indicador que buscou avaliar o desenvolvimento das atividades do PIBID e sua relação com os propósitos pessoais, grupais, institucionais e a qualidade do processo formativo por ele oferecidos, em que a maioria dos professores manifesta concordância com essa questão:

➤ *O modo como se desenvolvem as atividades do Programa PIBID determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo dos professores bolsistas envolvidos.*

Tabela 17 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	05	0,25	25%	5
Concordo plenamente	15	0,75	75%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

O trabalho coletivo e colaborativo pressupõe o planejamento de ações e/ou outras atividades que mantenham relação com a atividade docente e com as metas comuns determinadas pelo grupo como significativas para a conclusão qualitativa do que se pretende alcançar. Nesse sentido, foi proposto o indicador de qualidade, que buscou avaliar as ações e atividades oportunizadas pelo PIBID e a sua relação com

os conhecimentos, saberes, destrezas e competências da área de atuação profissional:

- *As ações e demais atividades propostas pelo PIBID estão diretamente relacionadas aos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às respectivas áreas profissionais os quais os professores bolsistas atuam.*

Tabela 18 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre o PIBID e a Formação Continuada

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	01	0,05	5%	01
Concordo parcialmente	05	0,25	25%	06
Concordo plenamente	14	0,7	70%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Os índices observados revelam que os professores possuem uma visão bastante criteriosa a respeito das questões que envolvem os saberes docentes e o que a eles estiver relacionado. Com 25% de concordância parcial e 5% sem opinião sobre esse indicador, constatamos que 30% desses professores não relacionam diretamente as ações e atividades propostas pelo PIBID dessa IES com os saberes e demais elementos que fazem parte do seu trabalho na área profissional na qual atuam.

Diante dessa avaliação, propomo-nos a refletir sobre os fundamentos da competência profissional e sua relação com os saberes docentes. Sobre isso, Tardif (2011, p. 48) coloca que

[...] o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira.

Para o reconhecimento da eficiência dos programas de Formação Continuada, sob o ponto de vista dos professores, é necessário que a metodologia

de trabalho desenvolvida junto a eles contemple as experiências docentes, reunindo diretrizes e metas para essa oportunidade de uma maneira coletiva, construída e dialogada. O ponto de vista das instituições que oportunizam essa formação, muitas vezes, mantém o distanciamento com a necessidade formativa dos professores, desconsiderando a aproximação entre o espaço acadêmico e o escolar e o que se constitui nessa relação. Isso pode gerar, então, obstáculos, dificuldades e alguns entraves para a qualidade na efetivação dessa proposta de Formação Continuada.

Apesar desse aspecto encontrado, na análise da categoria sobre o PIBID e sua relação com a Formação Continuada, notamos por parte dos professores expectativas positivas sobre o Programa no que diz respeito a sua contribuição efetiva nesse processo, contemplando os desafios presentes na realidade educativa e atendendo, de um modo geral, às necessidades formativas dos docentes.

4.2 Relação entre teoria e prática

Estudos que possuem como foco de análise a teoria e a prática docente apontam para a necessidade de haver indissociabilidade entre essas esferas, na perspectiva de superar as naturais fragmentações que essa relação compreende, a partir do conceito de práxis educativa, incluindo uma atitude investigativa frente ao trabalho desenvolvido que passa a envolver a reflexão para uma melhor intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

A formação, dessa forma, deve primar por ações que venham a [re]significar atitudes, o contexto organizacional e, principalmente, a mudança das práticas educativas. Nessa premissa, ressaltamos a articulação entre a política e a Formação Continuada na busca pela superação das dificuldades encontradas em processos formativos breves e pontuais, propondo novas atitudes que, mediadas pela realidade cotidiana em consonância com a base teórica e conceitual, apontem para a [re]significação e reflexão sobre os espaços de atuação docente.

Em consonância com os objetivos de programas, como o PIBID, alvo deste estudo, a relação entre a teoria e prática tende a assumir uma postura clara no que tange à atividade educativa. Apoiada nos princípios que fundamentam o programa, ela configura-se como teoria e prática educativa (e não teoria ou prática), tendo como instrumento propulsor a reflexão constante e a pesquisa sobre as questões que dela decorrem. Contreras (2002) reforça essa ideia e destaca-se entre os

estudiosos defensores dessa aproximação, ao realizar uma análise crítica da epistemologia da prática que envolve a de professor reflexivo e pesquisador.

A partir dessas considerações, apresentamos os indicadores de qualidade propostos para a avaliação da relação entre a teoria e a prática junto ao PIBID:

- *O Programa PIBID articula, através das ações e atividades propostas, a teoria com a prática docente.*

Tabela 19 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *O Programa PIBID, através de suas ações, sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos, dentre outros.*

Tabela 20 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

A concordância total dos professores, de 100%, com as proposições colocadas nesses indicadores de qualidade aproximam a ideia de que o PIBID

dessa IES não somente articula, através das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente como também sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos, dentre outros. Esse dado sugere que o PIBID constitui-se como alternativa para fortalecer a Formação Continuada docente, se considerarmos nessa análise as conexões que o programa propõe entre os diversos saberes presentes na atividade educativa e as novas tecnologias. Paralelo a isso, o Programa aproxima o contato com a realidade acadêmica e com os aspectos teóricos e práticos discutidos, pesquisados e refletidos na universidade, fortalecendo novas alternativas a serem desenvolvidas em sua práxis educativa.

Essa proposição confirma-se, se observarmos também os resultados para o indicador de qualidade que avalia a formação teórica proposta pelo programa e sua relação com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas:

- *A formação teórica, proposta pelo programa PIBID, está relacionada com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas.*

Tabela 21 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	04	0,2	20%	04
Concordo plenamente	16	0,8	80%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

A aproximação existente entre a necessidade dos professores na práxis educativa e o campo teórico tratado na universidade, comprovada pelo índice de 80% de concordância na percepção dos professores supervisores, corrobora com o que nos ensina Cunha (2011, p. 100-101), pois, segundo o autor:

Nesse caso a prática se torna a base da construção teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria também se

distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que resignifiquem a teoria para contextos específicos.

A formação teórica oferecida pelo PIBID, relacionada às necessidades encontradas pelos professores em sua prática educativa sustenta o desenvolvimento de novas ações a serem realizadas no espaço educativo. Essa formação supera a mera transposição teórica que, muitas vezes, esvazia-se de sentido quando se torna uma referência estanque, nula e desconectada da ação pedagógica comprometendo, assim, novas estruturas que fundamentam as propostas de ensino. Nessa perspectiva,

não se está a se defender o praticismo, mas sim, uma epistemologia da prática que traga a reflexão como um processo dialético e contextualizado nas condições objetivas do mundo de vida e do trabalho. Entretanto, há que se ter um cuidado epistemológico, como alerta Zeichner (1995), pois há o perigo de se tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos. (FERNANDES e CUNHA, 2013, p. 55):

Isso é possível pelo fato de serem ocupados espaços colaborativos para a interação, diálogo, estudos e reflexões sobre a práxis educativa. Nesse propósito, as dificuldades e desafios presentes na realidade educativa devem passar por uma análise coletiva, pautada na opinião de um grupo de envolvidos que avaliem, questionem, ponderem e, em decorrência disso, encontrem os caminhos possíveis para a solução desses entraves. Observemos a opinião dos professores supervisores sobre essa questão a ser avaliada junto aos indicadores de qualidade descritos abaixo:

➤ *As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bolsistas, na práxis educativa, são dialogados e refletidos junto ao Programa PIBID propondo possibilidades de solução para as mesmas (os).*

Tabela 22 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação existente entre teoria e prática

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	07	0,35	35%	07
Concordo plenamente	13	0,65	65%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

➤ *As ações e atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID oportunizam o estudo de questões teóricas e a reflexão sobre as mesmas, relacionando-as à prática educativa.*

Tabela 23 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos envolvendo a relação existente entre teoria e prática

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	07	0,35	35%	07
Concordo plenamente	13	0,65	65%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Os índices medianos de concordância plena observados, sobre os indicadores de qualidade expostos, aproximadamente 65% apenas, supõem que os momentos do programa, reservados para a discussão e interação sobre as dificuldades e desafios presentes na prática educativa, à luz de teorias e estudos na busca pela superação dessas dificuldades, são restritos e nem tão eficientes nesse sentido. Esse fato abre precedentes para pensarmos na dinamicidade, objetividade e eficiência nesses momentos de interação em que haja o encontro de novas ideias e suposições capazes de modificarem e/ou neutralizarem posturas e atitudes

negativas que possam intervir na qualidade do processo de Formação Continuada oferecido por essa IES, por meio do PIBID.

Esse aspecto contempla uma das principais dificuldades encontradas, quando referimo-nos à fluidez das ações de Formação Continuada vinculadas às universidades e aos programas por ela oferecidos, ou seja, a existência de uma cultura profissional culpabilizadora dos professores, os quais Imbernón (2010) menciona, caracterizando-a como um motivo para não serem apresentadas resistências para conseguirmos uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional por parte dos docentes.

Esse aspecto cultural acaba por trazer alguns obstáculos para as experiências formativas dos professores, conforme descreve Imbernón (2010, p. 34):

Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática de sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional.

Contrariando essa perspectiva, os espaços de discussão, interação, estudos, pesquisas e [re]significações propostas para a continuidade da formação dos professores precisam de investimentos por parte da instituição que a oferece. Além disso, a instituição deve atender suas demandas formativas, criando novas perspectivas e oportunidades para se [re]pensar a práxis educativa e dar sentido e movimento aos elementos que fazem parte dela, projetando novos modos de ensinar e aprender no Contexto Emergente.

4.3 Interatividade e aspectos formativos institucionais

Nesta categoria, nossa pretensão é discutir e apresentar as avaliações dos professores com relação às questões que trazem os momentos de interatividade e os aspectos formativos institucionais desenvolvidos junto ao PIBID dessa IES. Dessa forma, buscamos a compreensão do processo inter/intrapessoal, envolvendo a apropriação de conhecimento, os saberes e fazeres da docência e que estão vinculados à atividade profissional e a seus domínios profissionais, relacionando esses aspectos mais singulares às contribuições do programa sobre o contexto educativo e as relações nele estabelecidas.

Pela experiência enquanto professora supervisora e bolsista do PIBID nessa IES, pude evidenciar que o ambiente institucional oferecido junto ao programa, constituído pelas interlocuções pessoais e coletivas que foram estabelecidas entre o espaço da academia e o da escola no decorrer do processo, envolve um intercâmbio entre as formas objetivas, as subjetividades e diferentes modos de ser e lidar consigo e no coletivo dos envolvidos. Isso, então, desenhou possibilidades ou limitadores para a definição motivadora da aprendizagem docente e a interação.

Compreendemos, dessa forma, que a IES na qual é oferecido o programa PIBID direciona os envolvidos (sejam professores, acadêmicos ou outros sujeitos) a partir dessa compreensão do que seja a ambiência institucional/docente e como ela encontra-se caracterizada neste estudo. Nesse sentido, Isaia, Bolzan & Maciel (2012, p. 174) complementam nossas considerações, afirmando que

[...] a instituição se apresenta configurada como um conjunto de forças objetivas (externas), cuja pressão recai na psicodinâmica subjetiva (o modo de ser individual e a resiliência docente) e intersubjetiva (as relações interpessoais e a autonomia docente). A conjunção dessas forças repercute no processo de desenvolvimento profissional, podendo permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.

A instituição passa a ser definida como a organização que determina o modo como é experienciada a trajetória docente, conduzindo os propósitos pessoais, grupais e institucionais inferindo dessa maneira sobre a qualidade do processo formativo. A interatividade e essa ambiência, dessa forma, reúnem elementos que interagem na prática do programa e mediam a aprendizagem e a forma como se constitui a experiência e o desenvolvimento profissional dos docentes e demais envolvidos nesse processo.

Diante disso, destacamos a avaliação dos professores sobre os indicadores de qualidade propostos para refletirmos sobre essas questões:

➤ *Os processos de reflexão individual e grupal, desenvolvidos no decorrer das atividades propostas pelo Programa PIBID oportunizam aos professores bolsistas a conscientização sobre sua prática educativa e contribuem para sua Formação Continuada.*

Tabela 24 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	01	0,05	5%	01
Concordo plenamente	19	0,95	95%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

➤ *A criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID favorece a interlocução entre os envolvidos nesse Programa, promovendo práticas pedagógicas inovadora.*

Tabela 25 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	01	0,05	5%	1
Concordo plenamente	19	0,95	95%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *A vivência junto ao Programa PIBID e as atividades por ele propostas, oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho.*

Tabela 26 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	02	0,1	10%	02
Concordo plenamente	18	0,9	90%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *O Programa PIBID prioriza as relações interpessoais entre os professores bolsistas e o seu grupo de trabalho, o que aproxima os componentes dos processos de ensinar e aprender.*

Tabela 27 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	04	0,2	20%	04
Concordo plenamente	16	0,8	80%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

➤ O Programa PIBID/UNIFRA oportuniza momentos de encontro e interação, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.

Tabela 28 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	05	0,25	25%	5
Concordo plenamente	15	0,75	75%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

A partir dos índices expostos, constatamos que a maioria dos colaboradores desse estudo concorda plenamente sobre os pontos levantados, sendo os maiores índices observados para os *processos de reflexão individual e grupal, desenvolvidos no decorrer das atividades propostas pelo Programa PIBID que oportunizam aos professores bolsistas a conscientização sobre sua prática educativa e contribuem para sua Formação Continuada (95%); a criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID favorecendo a interlocução entre os envolvidos e promovendo práticas pedagógicas inovadoras (95%) e a vivência junto ao Programa PIBID, e as atividades por ele propostas, oportunizando o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho (90%).*

Esses índices positivos sinalizam a percepção de que o PIBID atende as demandas, necessidades e expectativas dos envolvidos, fortalecendo os processos de reflexão individual e grupal, as redes de interação com as escolas parceiras, oportunizando o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho. Esses elementos formativos favoráveis, a nosso ver, potencializam a ambiência institucional/docente e as relações nela estabelecidas e experienciadas junto ao programa. Isaia, Bolzan & Maciel (2012, p. 175) corroboram essa ideia:

A ambiência institucional/docente potencializa-se frente a um fluxo formativo favorável, ocorrendo principalmente em um grupo docente operativo decorrente de necessidades conscientemente constatadas pelos sujeitos, individual e coletivamente, em outras palavras, modos de ser profissionais.

Outra avaliação feita pelos colaboradores deste estudo reforça essa questão, conforme os índices expostos na tabela a seguir:

- *A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas, refletindo na qualidade desse processo.*

Tabela 29 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre interatividade e aspectos formativos institucionais

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	04	0,2	20%	4
Concordo plenamente	16	0,8	80%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Observamos a maioria da concordância plena também para o indicador que avaliou a organização do PIBID, em nível institucional, e sua relação com o modo como é desenvolvida a Formação Continuada e a qualidade nesse processo. Nesse caso, podemos concluir que a forma como está sendo planejado e executado o Programa, assim como a sua organização permite que a ambiência institucional/docente esteja contribuindo para os modos de ser/fazer profissionais dos participantes do PIBID.

Um sinalizador relevante a partir dessa percepção relaciona-se com a qualidade das ações planejadas e oportunizadas junto ao Programa. Para tanto, é necessário refletir sobre as premissas de qualidade como fundamento de toda e qualquer atividade a ser desempenhada junto às universidades com vistas ao atual

contexto local/global em que estão sendo discutidas as políticas para a Educação Superior em nível mundial.

O desenvolvimento de um trabalho que venha a contribuir, nesse sentido, requer que a universidade esteja permanentemente observando aspectos administrativos, pedagógicos, políticos, financeiros que resultem na dinamização cada vez maior das ações educativas vinculadas a essa instituição. Com isso, temos uma gestão do espaço acadêmico que corrobora uma visão cada vez mais totalitária do processo, superando os entraves e ranços de uma administração técnica, burocrática e impessoal em educação.

Isso implica a ampliação no seu modo de perceber/pensar/fazer/gerir a ambiência institucional/docente, tornando esse espaço, permeado de intencionalidades, crenças, valores, propósitos cada vez mais participativo e democrático, exigindo que as decisões a serem tomadas contemplem a vontade não somente individual mas também resultante das necessidades do grupo do qual faz parte.

Mesmo que não tenhamos a pretensão, nesta discussão, de abordar especificamente questões envolvendo os modelos de gestão da Educação Superior, cabe-nos mencionar que eles podem ser desenvolvidos em instituições apresentando-se do tipo humboldtiana, francesa-napoleônica ou transformadora⁷. Ao longo da história, eles podem ser considerados como resultantes da mediação entre as formas de governo, sua relação entre educação e sociedade e o modo como elas são administradas internamente.

Os processos de reconfiguração do estado, na perspectiva da reestruturação capitalista contemporânea, vem promovendo reformas estruturais de grande porte, incluindo a [re]organização da universidade, o [re]delineamento de seu projeto de gestão e, conseqüentemente, as formas de produção e apropriação de conhecimentos. Com isso, como esclarece Lunardi (2012, p. 94)

[...] as instituições universitárias tornam-se foco de atenção. São questionados os valores por elas disseminados, a qualidade do conhecimento produzido em seu interior e, principalmente, os processos

⁷ Em consonância com o que propõe Teichler (apud Morosini 2003), os modelos de universidade difundidos ao longo da história estão entre os modelos da tradicional universidade alemã, a humboldtiana, que se caracteriza por ter como foco a pesquisa e a produção de conhecimento científico. Também temos a perspectiva francesa-napoleônica que prevê a formação profissional com bases técnicas e o modelo latino-americano que prevê a valorização da universidade como instituição de transformação social.

educativos pelos quais são responsáveis, considerando a formação de profissionais de diferentes áreas.

Para além de questões internas, a universidade também assume o compromisso com a qualidade das ações extensivas e formadoras oferecidas, que estão sob sua responsabilidade. Nessa reconfiguração exigida para esses novos padrões que vêm se delineando em nível mundial, o desafio para as instituições de nível superior está no estabelecimento de propostas de formação claras, com objetivos qualitativos definidos e que possam ser observados na avaliação das ações por ela desenvolvidas.

A inquietude que paira sobre a Educação Superior atualmente refere-se à garantia da qualidade nesse contexto que, segundo Morosini (2006, p. 127),

[...] se refere à adoção de formas de garantia de qualidade acadêmica e de sistemas de avaliação externa e acreditação como instrumentos essenciais à promoção da dimensão europeia de Ensino Superior. **Notas:** Atribuem-se, pelo menos, dois sentidos à expressão “garantia de qualidade”: desenvolver a qualidade de um curso ou instituição, ou dar certificado dessa qualidade a terceiros. A designação mais corrente para o processo relativo ao primeiro é avaliação, enquanto que, para o segundo, é acreditação. A distinção entre os sistemas de avaliação e de acreditação tem vindo a convergir cada vez mais acentuada nos objetivos e procedimentos de ambos. É este conceito que claramente prevalece no Comunicado de Berlim [...].

As dimensões avaliação e credibilidade, em pauta nas referidas considerações, tomam proporções significativas principalmente no que tange aos princípios que regem a universidade e suas bases para o ensino, pesquisa e extensão. Tornar essas esferas cada vez mais próximas ao conceito de garantia de qualidade prevê a ampliação na compreensão do papel dessa instituição e dos entrelagos nela estabelecidos, envolvendo as políticas para o Ensino Superior, a gestão e as ações formativas por ela oportunizadas.

Com isso, as propostas educacionais das IES e, principalmente, dos projetos por ela oferecidos, devem estar vinculados ao compromisso de fomentar iniciativas internas no que se refere ao fortalecimento, manutenção e ampliação dos seus espaços de discussão, reflexão e pesquisa. Tal consideração opera na relevância desses espaços como constituintes de uma nova perspectiva de produção de conhecimento, na formação de professores, em que as diversas áreas acadêmicas sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão com a qual mantém vínculo se auto fortalecem e se reconfiguram, a partir do que é observado e refletido sobre a realidade. Nessa ótica, salientamos um tema que vem sendo bastante dialogado

entre os estudiosos que atuam na área de pesquisa em educação: a postura/constituição do professor reflexivo/pesquisador. Esse debate contemporâneo, envolvendo a formação de professores, sob esse viés, põe em discussão a busca pelo equilíbrio na ação docente na qual o sujeito, ator e ao mesmo tempo pesquisador, pondera por meio da reflexão investigativa aspectos teóricos e práticos que o levem a encontrar as respostas necessárias no seu cotidiano de atuação profissional.

Contemplando essa dimensão no trabalho docente, em que a pesquisa da prática docente e da vida escolar torna-se um instrumento metodológico para repensá-la, elucidando a qualidade no trabalho educativo, crítico e emancipatório, consideramos primordial, segundo André (2002, p. 57),

[...] a articulação entre a teoria e prática na formação docente, reconhecendo a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática atribuindo ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional.

O PIBID tem como um dos seus propósitos básicos a articulação entre a teoria e a prática na formação docente. Ele deve então suscitar, nas instituições em que é realizado, o incentivo ao desenvolvimento de práticas de pesquisa, incitando no processo de Formação Continuada a postura de professor/pesquisador nos docentes e demais envolvidos como um reflexo de uma política de universidade que considera todos esses aspectos como significativos diante das questões que até então propomo-nos a tratar sobre a interatividade e os aspectos formativos institucionais. As percepções direcionadas à questão da pesquisa e da diversidade são apresentadas a seguir.

4.4 Pesquisa e diversidade

Anteriormente, algumas considerações foram realizadas envolvendo a interatividade e os aspectos formativos institucionais, valorizando o entendimento de que o processo inter/intrapessoal, que se desenvolve na ambiência institucional, envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres específicos vinculados à docência e aos domínios profissionais dos envolvidos. Isso ocorre na mesma proporção em que precisamos corporificar as atitudes e valores expressos pelo outro levando em conta o seu entendimento sobre o processo e sua experiência.

Alicerçado na articulação entre os modos de ensinar e aprender, operacionalizada junto ao PIBID, as relações entre professores (supervisores e/ou docentes da universidade) e acadêmicos permite o intercâmbio entre os papéis, tendo como foco o conhecimento que se dá de maneira compartilhada, em um ambiente de aprendizagem colaborativo e mediado pelos elementos institucionais que fazem parte dessa relação.

Nesse sentido, os envolvidos, ao estarem abertos e receptivos [re]pensando novas formas de se constituir, enquanto aprendentes, a inspiração pela pesquisa faz-se primordial porque ela abre a possibilidade de discussões e reflexões sobre questões que fazem parte do contexto de atuação profissional. Os professores-pesquisadores, nessa visão, são os que produzem conhecimentos sobre a docência, de modo a desenvolverem atitudes e capacidades permitindo sua ressignificação de saberes, conhecimentos teóricos e, dessa forma, proporcionam, a mudança no seu cotidiano.

Uma vertente teórica exponencial no campo da formação de professores vem abordando essas ideias. Sobre isso, Fernandes e Cunha (2013, p. 59) colocam que

[...]reconhecer o espaço do trabalho como lugar de formação redundou em uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação, em que ele é reconhecido como produtor de saberes e, ao mesmo tempo, responde, enquanto produzido, às condições objetivas de existência e profissionalização.

Com base no que nos colocam essas autoras, podemos inferir que os pressupostos investigativos respaldam a dimensão cultural justamente porque eles respondem às exigências epistemológicas. Ainda sobre isso:

Outra vertente exponencial no campo de formação de professores refere-se à incorporação das chamadas epistemologias da prática, que inseriram termos como professor reflexivo e professor investigador e que estimularam estudos sobre o “professor aprendente”, em uma clara intenção de pesquisar o professor epistêmico que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe. (FERNANDES e CUNHA, 2013, p. 59).

Essas tendências repercutem de maneira positiva, valorizando a pesquisa no contexto de atuação vinculada à maneira de ser docente, porque trazem a epistemologia da prática como o eixo articulador da formação. Isso se torna um diferencial em nossas discussões sobre a relevância da pesquisa no contexto educativo, pois ela passa a ter raízes mais profundas no debate sobre as

contribuições da práxis educativa nesse cenário e sob a forma como ela articula-se com o desenvolvimento de questões subjetivas referentes à docência e ao profissional. No programa PIBID, a presença da pesquisa se faz constante e constitui-se em um fundamento para a qualificação da formação docente apoiado no princípio de que o espaço acadêmico é o lócus onde, permanentemente, vão se delineando as tessituras dessa relação.

Quando proposto o indicador de qualidade para avaliar a qualificação docente, com vínculo em processos que se fundamentam na pesquisa e no apoio da IES, nesse sentido, os professores supervisores apresentaram os seguintes níveis de concordância:

➤ *A instituição, que oferece o Programa PIBID, promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica de atuação do professor bolsista.*

Tabela 30 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	07	0,35	35%	07
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	06	0,3	30%	13
Concordo plenamente	7	0,35	35%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

O nivelamento de igualdade existente entre os índices que se referem a não concordância (35%), à concordância plena (35%) e à concordância parcial (30%) com a descrição da avaliação desse indicador nos oportunizam pensar que esses resultados são os mais intrigantes do estudo. Isso se justifica, pois até o momento os índices de concordância plena com os indicadores propostos, de uma maneira geral, haviam superado o esperado como resultados positivos. No entanto, o mesmo não ocorre quando está sendo avaliada a política de incentivo da IES na continuidade da pesquisa que complementa a Formação Continuada dos envolvidos.

O resultado desses índices é compreensível devido à preocupação presente nas universidades, enquanto instituições, com os aspectos teóricos e/ ou práticos implícitos na formação por ela oportunizada. No entanto, a metodologia por ela desenvolvida nos cursos e/ou programas de formação, engajada a princípios investigativos, muitas vezes, distanciam-se das propostas sugeridas como objetivos e metas para a questão em destaque.

A desconexão, nesse contexto, reflete-se, muitas vezes, em contradições de complexo entendimento dada a natureza dos fatos. Para a análise da questão de incentivo à pesquisa como política para a continuidade dos estudos de Formação Continuada, tais como mestrado e doutorado, nessa IES, trazemos a análise sobre os objetivos presentes nos editais de seleção para a inserção dos bolsistas nas escolas, nos anos de 2010 a 2012. Esses objetivos são assim descritos:

- a) fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria/RS;
- b) propiciar aos bolsistas de iniciação à docência, a participação nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores;
- c) propiciar aos bolsistas acompanhamento e participação das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecer e se envolver com o trabalho docente;
- d) concretizar experiências no exercício da docência, tais como: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola; entre outros;
- e) constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e instituição de Ensino Superior;
- f) promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs;
- g) promover o uso e/ou construção de materiais didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares e aprendizagem significativa;
- h) possibilitar o desenvolvimento de atividades de monitoria e apoio pedagógico;
- i) contribuir para a Formação Continuada dos professores das redes públicas de ensino e da instituição de Ensino Superior. (p. 1 e 2)

Conforme proposto, constatamos que os objetivos para o PIBID, presentes no projeto institucional apresentado para os editais de seleção de bolsistas da CAPES, de 2010 a 2012 na instituição, não contemplam referências diretas à pesquisa. Isso acontece somente no ano de 2013, quando observamos as ações/estratégias para o

programa que participou do edital nº60 /2013 de seleção junto a CAPES, os quais explicitam:

20. Fomento e apoio aos bolsistas para o desenvolvimento e divulgação de produções de pesquisas relativas aos resultados do trabalho do PIBID.

21. Incentivo aos bolsistas à formação para a pesquisa, compreendendo-a como princípio educativo, a partir da vinculação das investigações docentes aos grupos de pesquisa das licenciaturas da IES, com ênfase nas práticas pedagógicas do PIBID. (Projeto institucional, 2013, p. 04)

Como é perceptível, não há uma ação específica presente junto aos objetivos propostos no projeto institucional do PIBID que contemple o apoio da instituição, enquanto política ou ação/estratégia, para a continuidade dos estudos de mestrado e/ou doutorado, do ano de 2010 a 2012, mesmo que a pesquisa esteja referendada em alguns dos itens da proposta no ano de 2013. No entanto, é necessário considerarmos as expectativas dos professores supervisores que vivenciam e experienciam a pesquisa sobre/na/ a partir da prática, atuando na perspectiva de professor/pesquisador, o que gera a ansiedade dos mesmos em dar sequência ao aprofundamento das questões encontradas na reflexão sobre a práxis educativa nos cursos em nível de pós-graduação, os quais essa IES ainda não oferece.

Investir em iniciativas que valorizem a pesquisa e, igualmente, a Formação Continuada docente é uma vantagem que eleva a qualidade das ações propostas pela IES frente aos desafios que as próprias universidades possuem dadas as mudanças e [re]definições por ela enfrentadas no campo das políticas educacionais em nível mundial no paradigma emergente.

Bons resultados observados para os indicadores, que tratam sobre a valorização da pesquisa junto ao programa, reforçam o que foi exposto, conforme observamos a seguir:

- *O Programa PIBID investe em ações e atividades que valorizam a pesquisa e a produção científica.*

Tabela 31 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade.

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	0	0	0	0
Concordo plenamente	20	1	100%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *As pesquisas realizadas junto ao Programa PIBID estão diretamente relacionadas às dificuldades e desafios encontrados na prática educativa dos professores bolsistas.*

Tabela 32 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	04	0,2	20%	04
Concordo plenamente	16	0,8	80%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Acreditamos que a avaliação positiva constatada na tabela 33, com a observância de 100% e 80% de concordância plena, respectivamente, para os indicadores propostos, reitera a relevância da pesquisa junto ao programa PIBID. Demonstra também a maneira como ela aproxima os componentes de ensinar e aprender na busca pela superação dos desafios enfrentados na práxis educativa. Isso viria a ser um motivo significativo, em decorrência desses fatores, para uma maior atenção por parte da IES com a continuidade dos processos investigativos junto a programas de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, pois

poderiam fortalecer as relações que contribuem de maneira diferencial para o desenvolvimento profissional docente.

Assim como a pesquisa, a questão da diversidade necessita ser ponderada nas IES e em seus programas de atuação por diversos fatores dentre os quais, destacamos a presença de políticas claras a favor da diversidade no atual cenário educacional brasileiro. A universidade, nesse aspecto, torna-se um espaço favorável à inclusão de grupos sociais e das relações estabelecidas com contextos que se mantêm distantes do contato direto com a produção de conhecimento oferecido por ela. Isso ocorre devido aos mais diversos motivos dentre os quais, destacamos os de origem cultural, étnico-racial, de gênero, baixa renda ou, ainda, àqueles ligados às dificuldades enfrentadas na continuidade dos estudos, sejam em nível fundamental, médio, graduação ou pós-graduação.

Os entraves, que dificultam a fluidez no desenvolvimento do trabalho nas IES a favor desse argumento, estão no fato de que muitas vezes se desconsidera a diferença como condição para o enriquecimento das relações humanas. Nesse caso, por ser constituinte de uma identidade própria e singular, o sujeito apresenta-se em vantagem para tornar-se incluído em todo e qualquer processo dada essa característica ser fundamental para a constituição e evolução natural da humanidade.

Outro dilema é tomar como referencial o ideal de padronização, critério esse que secciona o processo inclusivo, pois, por essa lógica, a menor parte de um todo é quem garantiria a acessibilidade à universidade por meio do privilégio de condições. O movimento das IES, dessa forma, deve ser em sentido contrário, conforme Bianchetti (2002, p. 05):

A diversidade-exatamente a condição que poderia proporcionar o enriquecimento das relações humanas- não é olhada, aprendida como estratégia ou meio de realização de cada um e da humanidade no conjunto. O que se busca, a todo custo, é a padronização, obedecendo a critérios que só são preenchidos por uma minoria denominada classe ou grupo dominante. E esta classe utiliza todos os meios- dentre os quais se destaca a escola, que deve ser entendida como um espaço contraditório- para transformar em hegemônico o seu projeto.

O PIBID assume o compromisso com a diversidade no momento em que aproxima sujeitos (professores, docentes universitários e acadêmicos) de contextos distintos (escola, universidade) a se inter-relacionarem na construção, reflexão, [re]aprendizado e [re]significação da docência. Para a avaliação da diversidade

nesse íterim, foram propostos dois indicadores de qualidade que os professores avaliaram da seguinte forma:

- *O Programa PIBID atende, por meio de suas ações e atividades, a diversidade presente nos contextos educativos em que atuam os professores bolsistas e as necessidades de sua Formação Continuada.*

Tabela 33 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	01	0,05	5%	01
Concordo plenamente	19	0,95	95%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

- *A proposta de trabalho do PIBID contempla o atendimento às demandas da inclusão, diversidade, acessibilidade e permanência dos professores bolsistas no Programa.*

Tabela 34 – Apresentação dos resultados para os indicadores de qualidade propostos, envolvendo a relação entre Pesquisa e diversidade

Opinião	Frequência Estatística	Frequência relativa	Frequência percentual	Frequência acumulada
Não concordo	0	0	0	0
Não concordo parcialmente	0	0	0	0
Sem opinião	0	0	0	0
Concordo parcialmente	06	0,3	30%	06
Concordo plenamente	14	0,7	70%	20
Total	20	1	100%	

Fonte: A autora (2014).

Com índices positivos, de concordância plena, aproximadamente 95% e 75%, para as questões que avaliariam o atendimento à diversidade presentes no contexto educativo e às demandas de inclusão, acessibilidade e permanência dos

professores bolsistas no PIBID, respectivamente, podemos inferir que essa IES demonstra preocupação em assegurar espaços de inclusão da diversidade. Isso garante que ela apresente-se como um espaço de qualificação institucional para o acolhimento dessas questões, de modo que os sujeitos e seus contextos educativos apropriem-se de condições básicas para o exercício das atividades e demais ações propostas junto ao Programa. Essa análise pressupõe o entendimento de que a formação dos professores e dos estudantes, participantes do PIBID, possui princípios éticos e sociais presentes na base epistemológica desse processo formativo. Nesse entendimento, ela favorece a diminuição das desigualdades sociais, culturais dentre outras e o desequilíbrio no acesso ao que passa a ser ofertado institucionalmente pela universidade, especialmente, aos professores supervisores e ao que estiver relacionado a sua Formação Continuada, alvo deste estudo.

Apesar dos investimentos institucionais existirem, os benefícios da universidade devem ser projetados para a superação, com ênfase nos aspectos avaliados para a diversidade e a inclusão. Nessa perspectiva, devem ser distribuídos de forma cada vez mais igualitária, considerando que os desafios para assegurá-la, em uma sociedade com desníveis em algumas ordens e conduzida pela ótica da supremacia econômica, ainda são marcantes e significativos.

Para resumir a apreciação dos dados coletados, apresentamos as tabelas a seguir contendo os indicadores de qualidade elaborados para esse estudo e os respectivos valores encontrados junto a pesquisa feita com os professores, relativos a cada uma das categorias propostas à análise:

Categoria 1: O PIBID e sua relação com a Formação Continuada

Tabela 35 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 1

Indicadores	Não concordo (1)	Não concordo parcialmente (2)	Sem opinião (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo plenamente (5)	Total %
O PIBID, através das ações propostas no Projeto institucional, contribui para o processo de formação continuada dos docentes que dele participam, atendendo às demandas profissionais dos mesmos.	0%	0%	0%	10%	90%	100%
O PIBID, através das ações propostas no Projeto institucional, contempla os desafios presentes na realidade educativa em um mundo em constante transformação.	0%	0%	0%	20%	80%	100%
O PIBID, enquanto projeto institucional, propõe atividades e outras ações atendendo às necessidades formativas dos professores bolsistas.	0%	0%	5%	20%	75%	100%
As ações e demais atividades propostas pelo PIBID, estão diretamente relacionados aos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às respectivas áreas profissionais os quais os professores bolsistas atuam.	0%	0%	5%	25%	70%	100%
O PIBID oportuniza momentos de interação onde os professores bolsistas dialogam e combinam experiências e conhecimentos para uma formação e atuação profissional autônoma, no decorrer das atividades propostas pelo Programa.	0%	0%	0%	5%	95%	100%
O Programa PIBID constitui-se em um espaço de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional dos professores bolsistas.	0%	0%	0%	0%	100%	100%

Indicadores	Não concordo (1)	Não concordo parcialmente (2)	Sem opinião (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo plenamente (5)	Total %
O modo como desenvolvem-se as atividades do Programa PIBID determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo dos professores bolsistas envolvidos.	0%	0%	0%	25%	75%	100%
O Programa PIBID desenvolve possibilidades e perspectivas inovadoras no que se refere ao trabalho do professor bolsista.	0%	0%	0%	0%	100%	100%
A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas, refletindo na qualidade deste processo.	0%	0%	0%	15%	85%	100%
O Programa PIBID promove, em seus espaços de Formação Continuada, o bem estar e a atualização profissional dos professores bolsistas que dele participam.	0%	0%	0%	0%	100%	100%

Fonte: A autora (2014).

Categoria 2: O PIBID e relação com a teoria e prática

Tabela 36 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 2

Indicadores	Não concordo (1)	Não concordo parcialmente (2)	Sem opinião (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo plenamente (5)	Total %
O Programa PIBID articula, através das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente.	0%	0%	0%	0%	100%	100%
As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bolsistas, na prática educativa, são dialogados e refletidos junto ao Programa PIBID propondo possibilidades de solução para as mesmas(os).	0%	0%	0%	35%	65%	100%
As ações e atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID oportunizam o estudo de questões teóricas e a reflexão sobre as mesmas, relacionando-as à prática educativa.	0%	0%	0%	35%	65%	100%
A formação teórica, proposta pelo programa PIBID, está relacionada com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas.	0%	0%	0%	20%	80%	100%
O Programa PIBID, através de suas ações, sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos, dentre outros.	0%	0%	0%	0%	100%	100%

Fonte: A autora (2014).

Categoria 3: O PIBID, a Interatividade e Aspectos Formativos Institucionais

Tabela 37: Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 3

Indicadores	Não concordo (1)	Não concordo parcialmente (2)	Sem opinião (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo plenamente (5)	Total %
O Programa PIBID oportuniza momentos de encontro e interação, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.	0%	0%	0%	25%	75%	100%
A instituição que oferece o Programa PIBID, promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica de atuação do professor bolsista.	35%	0%	0%	30%	35%	100%
A organização do Programa PIBID, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas refletindo na qualidade deste processo.	0%	0%	0%	20%	80%	100%
A criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID favorece a interlocução entre os envolvidos neste Programa, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.	0%	0%	0%	5%	95%	100%
A vivência junto ao Programa PIBID, e as atividades por ele propostas, oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho.	0%	0%	0%	10%	90%	100%
O Programa PIBID prioriza as relações interpessoais entre os professores bolsistas e o seu grupo de trabalho, o que aproxima os componentes dos processos de ensinar e aprender.	0%	0%	0%	20%	80%	100%
Os processos de reflexão individual e grupal, desenvolvidos no decorrer das atividades propostas pelo Programa PIBID oportunizam aos professores bolsistas a conscientização sobre sua prática educativa e contribuem para sua Formação Continuada.	0%	0%	0%	5%	95%	100%

Fonte: A autora (2014).

Categoria 4: O PIBID, A pesquisa e a diversidade

Tabela 37 – Resumo dos indicadores de qualidade em porcentagem para os indicadores de qualidade avaliados para a categoria 4

Indicadores	Não concordo (1)	Não concordo parcialmente (2)	Sem opinião (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo plenamente (5)	Total %
O Programa PIBID investe em ações e atividades que valorizam a pesquisa e a produção científica.	0%	0%	0%	0%	100%	100%
As pesquisas realizadas junto ao Programa PIBID estão diretamente relacionadas às dificuldades e desafios encontrados na prática educativa dos professores bolsistas.	0%	0%	0%	20%	80%	100%
O Programa PIBID atende, através de suas ações e atividades, a diversidade presente nos contextos educativos em que atuam os professores bolsistas e as necessidades de sua Formação Continuada.	0%	0%	0%	5%	95%	100%
A proposta de trabalho do Programa PIBID contempla o atendimento às demandas da inclusão , diversidade , acessibilidade e permanência dos professores bolsistas no mesmo.	0%	0%	0%	30%	70%	100%

Fonte: A autora (2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] quando expressamos uma necessidade, de forma consciente, retratamos a realidade. Mas, por outro lado, podemos introduzir, também, uma intenção de ação a fim de transformar as condições existentes. (ABDALLA, 2006, p. 19)

Ao se chegar no momento de tecer a finalização de um trabalho de pesquisa, parece-nos que o sentimento de conclusão é substituído pela dúvida e pela incerteza. Ao contrário do que possa parecer, elaborar as considerações finais de um estudo não nos oportuniza segurança, nem a sensação de que temos todas as respostas à pergunta a qual propomo-nos a investigar. Descrever os achados com relação ao objeto, de forma sintética, reafirma que nem todas as conexões estabelecidas puderam ser exploradas, devido as possibilidades que foram sendo descobertas, a complexidade que fundamenta a sua estrutura e as relações nele estabelecidas. No entanto, predomina a certeza de que é necessário continuarmos apurando outras faces que foram se constituindo ao longo do processo investigativo.

Ao nos debruçarmos sobre a proposta de pesquisa, recorrendo a ideia do desafio proposto no problema deste estudo, constatamos que a dificuldade, em alguns momentos, é algo inerente a vontade de encontrarmos os subsídios que fundamentam a sua relevância e as suas contribuições para o campo educacional. Contudo, vislumbramos novas oportunidades e a necessidade de instigar novos processos para a continuidade de investigações relacionadas à temática, explorando a curiosidade que nos constitui enquanto sujeitos, que reconhecem as configurações e tessituras vividas nesse novo momento e que possuem a consciência da sua atuação profissional como compromisso por uma educação humanizadora, democrática, cooperativa e comprometida com a qualidade e a sua função social.

Como professora atuante na gestão de escola básica e ex-professora supervisora do PIBID, houve o interesse pela avaliação da Formação Continuada oferecida por esse programa, por meio da avaliação de indicadores de qualidade ligados a temáticas que atualmente são consideradas como referencial na formação e no desenvolvimento profissional docente. Esse interesse manifestou-se em razão de que em pouco tempo de implementação a política se constitui em um campo fértil

de análises, reflexões e discussões relacionadas ao contexto educativo e aos processos formativos nele desenvolvidos.

Dessa forma, os dados coletados e analisados na pesquisa de campo, desenvolvida com o auxílio e percepção de 24 professores supervisores que atuaram no programa de 2010 a 2012 revelam dados socioculturais que caracterizam esses sujeitos, suas trajetórias profissionais. Além disso, confirmam a ideia de que a qualidade da Formação Continuada oferecida junto ao PIBID dessa IES está vinculada a aspectos que envolvem a teoria e a prática, o ambiente institucional, as relações e interatividades ali desenvolvidas, a pesquisa, a diversidade e suas relações com as políticas públicas educacionais nacionais e internacionais. Ainda, revelam a constituição profissional de cada docente que participou do estudo.

Isso nos oportuniza pensar o quão complexo é o objeto da pesquisa e as mediações que foram necessárias para que houvesse a aproximação entre ele e a questão que norteou a pesquisa: qual a percepção dos professores supervisores sobre os indicadores de qualidade propostos para sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária de Santa Maria/RS? Alinhados a essa questão, estão os seguintes objetivos definidos com a intenção de apreendermos e compreendermos, com maior afinco o objeto em pauta: propor indicadores de qualidade relacionados à Formação Continuada dos professores supervisores do PIBID; analisar as contribuições dos indicadores de qualidade propostos para a Formação Continuada dos professores supervisores do PIBID; refletir sobre as possíveis relações existentes entre os indicadores de qualidade, a Formação Continuada e a qualidade dos programas oferecidos pelas IES.

A docência, espaço que aproxima o PIBID, a universidade e a formação contínua dos docentes apresenta processos específicos, os quais precisam ser compreendidos e interligados com a proposta acadêmica, com suas ações, estratégias e atividades, aproximando o universo da escola à universidade, vindo a oferecer a certificação, relacionada à qualidade na constituição e desenvolvimento dos indicadores propostos para serem avaliados neste estudo.

A qualidade da Formação Continuada oferecida pela IES está diretamente ligada às ações/atividades que oferece e manifesta-se no trabalho realizado pelo professor participante dessa formação, observada a maneira como concebe a

docência e a forma como utiliza-se dos elementos colhidos nessa formação para conduzir seu desenvolvimento profissional. O PIBID fortalece essa relação a partir do momento em que traz o movimento para essa formação contínua e redimensiona as reflexões, discussões e percepções sobre o que se passa no ambiente educativo junto ao espaço acadêmico à luz dos conhecimentos que são produzidos, pensados e [re]dimensionados na universidade.

Ao registrar as considerações finais desta pesquisa, reportamo-nos aos aspectos sobre a Formação Continuada contidos em Imbernón (2010). Segundo o autor, ela deve acontecer na continuidade de um processo reflexivo, ligada ao desenvolvimento profissional docente, no qual as interações estabelecidas de forma colaborativa no ambiente educativo e neste estudo defendido, junto a proposta do PIBID, possam agregar novos conhecimentos e possibilidades capazes de qualificar, ainda mais, os processos de aprendizagem da docência, colaborando para o ensino-aprendizagem dos envolvidos. Ainda, para o autor, a Formação Continuada nessa perspectiva propicia alternativas baseadas

[...] na criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiência, para possibilitar a atualização em todos os campos da intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Objetivo: refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornam possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (p. 43).

Complementando essa ideia, Isaia e Bolzan (2008,2009,2011) reforçam que o desenvolvimento profissional, tão próximo e por isso impossível de ser desconectado da Formação Continuada, entrelaça-se a ela e à aprendizagem da docência em um complexo e imbricado processo em que o professor vai se construindo pouco a pouco. Os conhecimentos e saberes docentes são conquistados ao longo de sua trajetória formativa enquanto o docente vai experienciando, inferindo e construindo sua formação. Isso torna-se possível, segundo as autoras, porque esse desenvolvimento necessita ser mediado em espaços institucionais onde as redes de interação e mediação nele estabelecidas possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da docência.

Isso nos oportuniza pensar que a instituição que concede e/ou oportuniza a Formação Continuada aos professores possui um compromisso bastante significativo no que tange a fomentar ações/atividades e ou estratégias para dar sentido a esse processo formativo, já que é também por meio dele que o docente dará continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional aproveitando as experiências que ali se constituíram para resignificar a sua práxis educativa. A universidade, nesse momento instituí, dentre outras questões, o seu papel frente aos atuais desafios educacionais, a sua responsabilidade como fomentadora diante das atividades formativas que oferece e a necessidade de perceber essa identidade formativa estendida para seus programas que atendem docentes em serviço e a sua Formação Continuada. Então, segundo Imbernón (2010, p. 184),

[...] as IES precisariam compreender e investir no reconhecimento dos profissionais docentes como principais protagonistas no processo de inovação pedagógica, apoiando as iniciativas de aprendizagem docente e interação, priorizando as condições físicas, materiais e humanas para que a diversidade e a inclusão sejam parte indispensável dos projetos pedagógicos de curso e das práticas formativas.

Baseado nessas premissas, lançamo-nos na realização deste trabalho de pesquisa, com as expectativas que foram, pouco a pouco, sendo revisitadas no intercruzamento dos dados coletados e analisados, oportunizando compreendermos de que forma as IES, por meio de programas como o PIBID, tem contribuído para a qualificação da formação docente.

Levando em consideração a observação e análise sobre as temáticas relacionadas à Formação Continuada e ao desenvolvimento profissional docente nesta pesquisa, percebemos que a regulamentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as dimensões assumidas por suas ações provocaram a criação de uma diversidade de possibilidades, ações, atividades e iniciativas de atuação tendo em vista os projetos lançados por Universidades Públicas e Comunitárias na concorrência pela participação no edital da CAPES.

Nesse sentido, a gerência do Programa, na instituição Comunitária de Ensino Superior onde o estudo foi desenvolvido, contempla a autonomia e a descentralização para os subprojetos e suas diversas áreas, não excluindo a responsabilidade de cada um com sua matriz institucional e o atendimento aos objetivos propostos para o Programa via decreto CAPES. Esse fato ainda apresenta-se como um desafio, pois ao mesmo tempo em que se objetiva consolidar o PIBID nessa unidade acadêmica,

respeitando suas características peculiares, procura-se manter as diretrizes oriundas dos formuladores da política nacional para que se obtenham o fomento, o vínculo e a permanência do Programa na instituição.

Essas percepções nos aproximam de alguns olhares possíveis sobre o processo de qualidade no Ensino Superior, tendo em vista a sua abrangência e suas contribuições para a excelência pedagógica nesse contexto dos programas e demais atividades de extensão oferecidos via universidade.

Para avaliar a eficiência dos programas de Formação Continuada oferecidos junto à universidade e reconhecidos sob o ponto de vista dos professores que dele participaram, é necessário que a metodologia de trabalho desenvolvida junto a eles contemple diretrizes e metas desenvolvidas de uma maneira coletiva, construída e dialogada. O ponto de vista das instituições que oportunizam essa formação, muitas vezes, mantém o distanciamento com das necessidades formativas dos professores, desconsiderando a aproximação entre o espaço acadêmico, escolar e o que se constitui nessa relação gerando, dessa forma, obstáculos, dificuldades e alguns entraves para a qualidade na efetivação dessa proposta de Formação Continuada.

Diante dessa e de outras questões, retomamos os aspectos observados na avaliação da qualidade para a avaliação da Formação Continuada junto ao PIBID, no sentido de reforçar alguns pontos consideráveis que foram identificados no decorrer deste estudo.

Na categoria que se refere ao PIBID dessa IES e à Formação Continuada por ela oferecida, temos como uma das ideias principais a que se refere à relevância que o programa PIBID tem alcançado, enquanto política nacional para a formação docente e, neste estudo, em destaque, para o processo de Formação Continuada dos professores da rede pública que dele participam. Na opinião da maioria dos professores investigados, o Programa oportuniza o bem estar, a atualização profissional e a inovação para a prática docente. Esses índices positivos reforçam os objetivos pelos quais o programa, criado pela CAPES, vem sendo desenvolvido em consonância com a aproximação cada vez mais pertinente, por ele oportunizada, entre a escola e a universidade minimizando a distância existente entre a teoria e a prática docente. Além disso, concluímos que investindo na organização e na qualidade das ações desenvolvidas, o PIBID tem buscado o atendimento aos desafios e às necessidades formativas dos professores.

Na categoria que abordou a teoria e a prática docente, salientamos a concordância total dos professores com as proposições colocadas nesses indicadores de qualidade, reforçando a ideia de que o PIBID dessa IES não somente articula, por meio das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente como também sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos. Isso vem a confirmar que a formação teórica oferecida pelo PIBID, relacionada às necessidades encontradas pelos professores em sua prática educativa sustenta o desenvolvimento de novas ações a serem realizadas no espaço educativo, superando a mera transposição teórica que, muitas vezes, esvazia-se de sentido quando torna-se uma referência estanque, nula e desconectada da ação pedagógica comprometendo, assim, novas estruturas que fundamentam as propostas de ensino.

No que tange à categoria que abordou as percepções sobre a ambiência institucional e a interatividade, constatamos índices positivos. Isso sinaliza que o PIBID atende às demandas, necessidades e expectativas dos docentes e demais envolvidos, pois fortalece os processos de reflexão individual e grupal, as redes de interação com as escolas parceiras, oportunizando o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho.

Com a maioria da concordância plena também para o indicador que avaliou a organização do PIBID, em nível institucional, e sua relação com o modo como é desenvolvida a Formação Continuada e a qualidade nesse processo, concluímos que a forma como está sendo planejado e executado o programa, assim como a sua organização permite que a ambiência institucional/docente contribua para os modos de ser/fazer profissionais dos participantes do PIBID.

Na categoria que avaliou as questões sobre a pesquisa e a diversidade junto ao programa, encontramos disparidade entre opiniões não tão positivas relacionadas à política de incentivo da IES na continuidade da pesquisa que complementa a Formação Continuada dos envolvidos.

O nivelamento de igualdade existente entre os índices que referem-se a não concordância, a concordância plena e a concordância parcial com a descrição da avaliação desse indicador nos oportunizaram a percepção de que os resultados para o mesmo são os mais intrigantes do estudo. Chegamos a essa conclusão, pois, até o momento, os índices de concordância plena com os indicadores propostos, de uma maneira geral, haviam superado o esperado como resultados positivos para a maioria dos indicadores de qualidade propostos, inclusive em outras categorias.

O resultado desses índices, a nosso ver, vem a questionar a metodologia desenvolvida pelos programas oferecidos pelas universidades onde as propostas dos cursos e/ou programas de formação distanciam-se do seu vínculo com os princípios investigativos não os colocando dentre seus objetivos e metas como fator em evidência. No entanto, é preciso considerarmos as expectativas dos professores supervisores que vivenciam e experienciam a pesquisa sobre/na/ a partir da prática, atuando na perspectiva de professor/pesquisador, o que gera a ansiedade em dar sequência e aprofundamento às questões encontradas na reflexão sobre sua práxis educativa nos cursos em nível de pós-graduação os quais essa IES ainda não oferece.

Essa dificuldade, envolvendo a continuidade da pesquisa tomando-a como eixo da formação, é um desafio dentre os muitos outros que estão sendo enfrentados dentro da própria ordem de ser professor. Nesse sentido,

o que temos hoje, em várias partes do mundo é uma situação em que o discurso sobre os professores proclama a autonomia, a capacitação e a profissionalização, enquanto as condições materiais do trabalho dos professores (salário, tamanho das turmas e disponibilidades de materiais pedagógicos, etc), seu status na sociedade e autoestima tem se deteriorado (ZEICHNER, 2002, p. 48).

Investir em iniciativas que valorizem a pesquisa e, igualmente a Formação Continuada docente, é uma vantagem que eleva a qualidade das ações propostas pela IES frente aos desafios que as próprias universidades possuem dadas as mudanças e [re]definições por ela enfrentadas no campo das políticas educacionais em nível mundial no paradigma emergente.

Com relação à diversidade e o PIBID, pensamos que os índices positivos, de concordância plena girando em torno de 95% e 75%, para as questões que avaliariam o atendimento à diversidade presentes no contexto educativo e às demandas de inclusão diversidade, acessibilidade e permanência dos professores bolsistas no PIBID, respectivamente, podem inferir que essa IES demonstra preocupação em assegurar espaços de inclusão da diversidade, garantindo que ela apresente-se como um espaço de qualificação institucional para o acolhimento dessas questões, de modo que os sujeitos e seus contextos educativos apropriem-se de condições básicas para o exercício das atividades e demais ações propostas junto ao Programa.

Avaliando essas percepções ancoradas nas ideias finais deste estudo, notamos que na prática o PIBID busca estabelecer relações com o contexto educativo e no lócus do Ensino Superior, apresentando elementos inovadores. Isso significa que mesmo não estando explícito nessa política a intenção de aprimorar a qualidade das ações desenvolvidas pelas IES, por meio do PIBID, notamos a repercussão positiva da universidade nesse sentido. É perceptível, igualmente, que quanto maior o interesse pelo campo de pesquisa envolvendo a temática maior é o número de experiências que se agregam em favor do desvelamento de questões que estão imbricadas envolvendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação docente e seu envolvimento com as políticas públicas para a qualidade nos processos formativos e na universidade no Contexto Emergente.

Por fim, confirmamos que existe um esforço expressivo da universidade e das políticas ligadas a ela, com base nos resultados da pesquisa que contribui com suas ações e programas para as mudanças e transformações desse novo tempo que vivemos na área educacional. Mais do que conhecer a realidade este estudo mostrou como isso vem se desenvolvendo junto às IES e o quanto é relevante a existência das apostas naquilo que é novo ou ainda desconhecido como proposta nas políticas educacionais, justamente porque isso aproxima novas experiências, práticas e reflexões como possibilidade inovadora frente à realidade e às dificuldades presentes em nossa realidade.

Em tempo, suscitamos a necessidade da continuidade e ampliação das discussões e pesquisas envolvendo as temáticas propostas neste trabalho. Em razão disso, reafirmamos o interesse de seguirmos os estudos em direção à investigação sobre o PIBID, a Formação Continuada e as contribuições da universidade, por meio de suas ações afim de corroborar com as atuais discussões que dão movimento e sentido às políticas educacionais do Contexto Emergente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. SP: Cortez, 2006.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, P. C. A. *et al.* **Secretarias de Educação e as práticas de Formação Continuada de professores**. RN: 34ª reunião anual da ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril/2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. XXVIII-XXXIII, 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, F. K. **Distribuição de frequência para variáveis quantitativas por intervalo de classe**. Disponível em: <<http://www.fernandokb.pro.br/>>. Acesso em 04/11/2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAUER, A. **Formação de Professores para alfabetização: avaliação de impacto do Programa Letra e Vida**. RN: 34ª reunião anual da ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril/2013.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista brasileira de educação especial**. v. 8, n. 01, pp. 01–08, 2002. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigo2.pdf>>. Acesso em 11/10/2014.

BOLZAN, D. P. V. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Projeto de Pesquisa - CNPq**, 2007.

_____. **Palestra** proferida no I Congresso de educação, pesquisa e contemporaneidade. Universidade Federal de Santa Maria/ RS, 2011.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Lei 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola medida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=502>>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Resolução CNE/CP 4/1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Decreto 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 7, 10 jan. 2001. Seção I, p. 177.

_____. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.uff.br/biologiauff/index_arquivos/Parecer-CNE-CP-9-2001.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Decreto n.º 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005a. Seção I, p. 1.

_____. Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 27, 7 fev. 2006a. Seção I, p. 1.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 88, 10 mai. 2006b. Seção I, p. 6.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007b. Seção I, p. 5-6.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 133, 12 jul. 2007d. Seção I, p. 5.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 21, 30 jan. 2009a. Seção I, p. 1-2.

_____. **Decreto 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Projeto de Lei n. 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em novembro de 2014.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

CAMPOS, F. A. C.; e SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas Públicas para a Formação de professores: desafios atuais. MG: **Revista Trabalho & Educação**, v. 20, n. 1, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. SP: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria n. 72/2010 DED/CAPEŚ, de 9 de abril de 2010. Brasília, 2010a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ofício Circular n. 20/2011 DED/CAPEŚ, de 15 de dezembro de 2011. Brasília, 2011a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ofício Circular n. 21/2011 DED/CAPEŚ, de 16 de dezembro de 2011. Brasília, 2011b.

COOK, T; REICHARDT, C. Hacia una superación Del enfrentamiento entre lós métodos cualitativos y lós cuantitativos. In: COOK, T. REICHARDT, C. **Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa**. Madri: Morata, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In.: SUDBRACK, Edite M. & PACHECO, Luci Mary D. (Orgs.). XIII Jornadas Transandinas de aprendizagem: Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural.: **Acta**, Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

DALLA CORTE, M. G. PIBID/UNIFRA: Uma experiência compartilhada entre educação superior e educação básica. In: ALVES, M. A. et al. **A relação entre ensinar e aprender a profissão docente: reflexões e ações do PIBID Centro Universitário Franciscano**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEUBEL, A. N. R. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Aurora, 2002.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de Formação Continuada de professores: A formação de rede**. PE: 35ª reunião anual da ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril/2013.

FERNANDES, C. M. B. e CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista inter-ação**, GO, v. 38, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, P. L. V. **Educação superior brasileira no período de 1998 - 2007: propostas, metas e diretrizes**. Outro olhar sobre os mesmos problemas. 2010. 148f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2010.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente.** Buscando uma educação de qualidade. POA: Artmed, 2000.

GARCIA, M. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação,** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12/06/2013.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Altas, 1991.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo:** questões para o debate. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

GRILO, M. C. Identidade profissional docente In: MOROSINI, M. C. (Org.). et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Brasília: INEP/MEC, 2006.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança.** Porto: Edições ASA, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto:2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. SP: Ática, 2010.

ISAIA, S. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E; MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem.** POA: EDIPUCRS, 2007, v. 2.

ISAIA, S. & BOLZAN, D. P. Formação Docente: em busca de indicadores de qualidade In: AUDY, J. L. N; MOROSINI, M. C. (Org.) **Inovação e Qualidade na Universidade**. POA: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, S. & BOLZAN, D. P. et al. Qualidade na formação e no desenvolvimento Profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior in: CUNHA, M. I. & BROILO, C. L. (Org.). **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. SP: Junqueira & Martin, 2012.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. e Soc.**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LEITE, Y. U. F. et al. **Necessidades Formativas e Formação Contínua de professores de redes municipais de ensino**. MG: 33ª reunião anual da ANPED, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abril/2013.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIBÂNIO, J. C. Internacionalização das Políticas Educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. SP: **Anais Endipe**, 2012. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/ENDIPE%20UNICAMP%20Simposio%20Final%20para%20envio.doc>>. Acesso em: abril/2013.

LIMA, V. M. M. **Rede Municipal e Universidade**: Parceria na Formação Contínua de Professores. RN: 34ª reunião anual da ANPED, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abril/2013.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: MENGA, L. e ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. E.P.U., 1986.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. SP: E.P.U, 2012.

LUNARDI, E. M. **Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia**. Tese de doutorado. POA: PUCRS, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out/2013.

MANCIBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Inep, 2008. p. 55-70.

MARTINS, C. **O que é política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2009.

MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000.

MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MULLER, Vera (Trad.). **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. O Trabalho sobre o *Habitus* na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et. al. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 161-182.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 out. 2013.

PORTO, C. & RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 – 2025**. MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em 28/10/2013.

RIBEIRO, L. A. **O Registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: Formação Docente Continuada ou tarefa burocrática?** PE: 35ª reunião anual da ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: abril/2013.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008. p. 39-50.

SIMON, F. O. **Estudo das habilidades e competências de futuros engenheiros**. Dissertação de mestrado. Campinas. Faculdade de educação. UNICAMP, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. **RED, Revista de Educación a Distancia**. Número 32. 30 de septiembre de 2012. Disponível em: <<http://www.um.es/ead/red/32>>. Acesso em: 28/10/2013.

TRUMBIĆ, S. U. Unesco. In. MULLER, V. (Trad.). **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. SP: Martins fontes, 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonista**. POA: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (Org.) **A pesquisa na formação docente**. MG: Ed. Autêntica, 2002.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: **Formação de Educadores**: BARBOSA, R. L. L. (Org.) São Paulo: Unesp, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento para coleta de dados

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Título do estudo: Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Indicadores de qualidade para a Formação Continuada de Professores

Pesquisadora responsável: Michele Martelet

Contato: (55) 91392494 / michelemartelet@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCRS / Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezados(as) Professores(as):

Responda às questões abaixo de acordo com suas percepções sobre a sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA. Suas contribuições serão de grande valia para a realização deste estudo. Qualquer dúvida estamos à disposição. Agradecemos sua disponibilidade.

Atenciosamente, Michele Martelet

1- Idade:

- () Entre 20 e 25 anos () Entre 25 e 30 anos () Entre 30 e 35 anos
() Entre 35 e 40 anos () Mais de 40 anos () Outra: _____

2- Curso de formação inicial: _____

3- Formação inicial em que tipo de instituição?

- () pública () privada () Outra: _____

4- Há quanto tempo concluiu o curso de formação inicial?

- () Menos de 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Entre 10 e 15 anos
() Entre 15 e 20 anos () Mais de 20 anos

6 – Exerce suas atividades docentes, atualmente, em que tipo de instituição de ensino?

- () da rede municipal () Da rede estadual () outra: _____

7 – Há quanto tempo exerce atividades docentes nesta mesma instituição de ensino?

- () Menos de 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Entre 10 e 15 anos
 () Entre 15 e 20 anos () Mais de 20 anos

8- Possui Pós- Graduação:

- () Sim.Especialização em _____
 () Sim. Mestrado na área de _____
 () Sim. Doutorado na área de _____
 () Não possuo pós-graduação.

9- Subprojeto que atua como professor /supervisor junto ao PIBID/UNIFRA:

- () Matemática () Inglês () português () história () geografia
 () Pedagogia () Filosofia () Química

10– Tempo de atuação como professor/supervisor neste subprojeto?

- () Menos de seis meses () entre 6 meses e 1 ano () Entre 1 e 2 anos
 () Entre 2 e 4 anos () Desde o início das atividades do PIBID/UNIFRA

*Para responder as considerações abaixo, marque as alternativas de acordo com sua opinião e grau de satisfação:

- Sobre a relação existente entre o PIBID/UNIFRA e o Processo de Formação Continuada :

11- O PIBID/UNIFRA, através das ações propostas no Projeto institucional, contribui para o processo de formação continuada dos docentes que dele participam, atendendo às demandas profissionais dos mesmos.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
 (4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

12- As atividades propostas no Projeto PIBID/UNIFRA contempla os desafios presentes na realidade educativa em um mundo em constante transformação.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
 (4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Em sua opinião, que desafios são esses atualmente? _____

13- O PIBID propõe atividades e outras ações atendendo às necessidades formativas dos professores bolsistas.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Quais seriam essas necessidades formativas, em sua opinião?

14- As ações e demais atividades propostas pelo PIBID/UNIFRA, estão diretamente relacionados aos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às respectivas áreas profissionais os quais os professores bolsistas atuam.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Em que momentos isso acontece, em sua opinião? _____

15- O PIBID/UNIFRA oportuniza momentos de interação onde os professores bolsistas dialogam e combinam experiências e conhecimentos para uma formação e atuação profissional autônoma, no decorrer das atividades propostas pelo Programa.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

16- O Programa PIBID/UNIFRA constitui-se em um espaço de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional dos professores bolsistas.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

17- O modo como desenvolvem-se as atividades do Programa PIBID/UNIFRA determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo dos professores bolsistas envolvidos.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

18- O Programa PIBID/UNIFRA desenvolve possibilidades e perspectivas inovadoras no que se refere ao trabalho do professor bolsista .

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

19- A organização do Programa PIBID/UNIFRA, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas, refletindo na qualidade deste processo.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

20- O Programa PIBID/UNIFRA promove, em seus espaços de Formação Continuada, o bem estar e a atualização profissional dos professores bolsistas que dele participam.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Espaço destinado a comentários sobre questões que envolvem a relação entre o professor/supervisor PIBID/UNIFRA e seu processo de Formação Continuada junto ao Programa:

***Sobre o PIBID/UNIFRA e a Relação Teoria e Prática:**

21- O Programa PIBID/UNIFRA articula, através das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

22- As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bolsistas, na práxis educativa, são dialogados e refletidos junto ao Programa PIBID/UNIFRA propondo possibilidades de solução para as mesmas(os).

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

23- As ações e atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID/UNIFRA oportunizam o estudo de questões teóricas e a reflexão sobre as mesmas, relacionando-as à prática educativa.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

24- A formação teórica, proposta pelo programa PIBID/UNIFRA, está relacionada com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

25- O Programa PIBID/UNIFRA, através de suas ações, sugere práticas inovadoras com a utilização de recursos tecnológicos, dentre outros.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Em sua opinião, de que forma essas práticas inovadoras acontecem em sala de aula?

* Que aspectos você considera interessantes de serem destacados na relação existente entre a teoria e a prática junto ao PIBID/UNIFRA?

***Sobre o PIBID/UNIFRA, a interatividade e aspectos formativos institucionais**

26- O Programa PIBID/UNIFRA oportuniza momentos de encontro e interação, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

27- A instituição que oferece o Programa PIBID/UNIFRA, promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica de atuação do professor bolsista.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

28- A organização do Programa PIBID/UNIFRA, em nível institucional, determina o modo como é desenvolvida a Formação Continuada dos professores bolsistas refletindo na qualidade deste processo.

(1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião

(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

29- A criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID/UNIFRA favorece a interlocução entre os envolvidos neste Programa, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

30- A vivência junto ao Programa PIBID/UNIFRA, e as atividades por ele propostas, oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

31- O Programa PIBID/UNIFRA prioriza as relações interpessoais entre os professores bolsistas e o seu grupo de trabalho, o que aproxima os componentes dos processos de ensinar e aprender.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

32- Os processos de reflexão individual e grupal, desenvolvidos no decorrer das atividades propostas pelo Programa PIBID/UNIFRA oportunizam aos professores bolsistas a conscientização sobre sua prática educativa e contribuem para sua Formação Continuada.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Espaço destinado a comentários sobre questões que envolvem a relação entre a Formação Continuada do professor/supervisor PIBID/UNIFRA e a interação oportunizada pelas atividades propostas no Programa:

***Sobre O PIBID/UNIFRA, Pesquisa e diversidade :**

33- O Programa PIBID/UNIFRA investe em ações e atividades que valorizam a pesquisa e a produção científica.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

34- As pesquisas realizadas junto ao Programa PIBID/UNIFRA estão diretamente relacionadas às dificuldades e desafios encontrados na prática educativa dos professores bolsistas.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

35- O Programa PIBID/UNIFRA atende, através de suas ações e atividades, a diversidade presente nos contextos educativos em que atuam os professores bolsistas e as necessidades de sua Formação Continuada.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

36 - A proposta de trabalho do Programa PIBID/UNIFRA contempla o atendimento às demandas da inclusão , diversidade , acessibilidade e permanência dos professores bolsistas no mesmo.

- (1) Não concordo (2) Não concordo parcialmente (3) Sem opinião
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo plenamente

*Espaço destinado a comentários sobre questões que envolvem a relação existente entre o professor/supervisor PIBID/UNIFRA, a pesquisa e a diversidade observados junto ao Programa:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul - PUCRS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um estudo de caso sobre as contribuições para a Formação Continuada de professores

Pesquisadora responsável: Michele Martelet

Contato: (55) 91392494 / michelemartelet@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS / Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto “Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um estudo de caso sobre as contribuições para a Formação Continuada de professores”. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a investigação dos impactos das políticas públicas para o enfrentamento dos desafios que se apresentam à educação contemporânea. Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo investigar qual a compreensão dos professores supervisores, protagonistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sobre as contribuições do Programa para sua Formação Continuada e desenvolvimento profissional, em uma universidade privada de ensino.

A coleta das informações será efetivada por meio da aplicação de uma enquete educativa com o uso de uma escala do tipo Likert, com assertivas que configuram indicadores de qualidade a serem identificados para a área da Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo

o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____, estou concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Porto Alegre, _____, de _____ de 2013.

Assinatura entrevistado

Assinatura pesquisadora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – PUCRS Av. Ipiranga 6690 Prédio 60 - Sala 314 Porto Alegre - RS – Brasil CEP: 90610-900 Fone/Fax: (51) 3320.3345 E-mail: cep@pucrs.br/http://www.pucrs.br

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade



Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul - PUCRS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um estudo de caso sobre as contribuições para a Formação Continuada de professores.

Pesquisadora responsável: Michele Martelet

Orientadora: Marília da costa Morosini

Contato: (55) 91392494 / michelemartelet@yahoo.com.br

Local da coleta de dados: Centro Universitário Franciscano(UNIFRA); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados, através de enquete educativa, com o uso de uma escala do tipo Likert, com assertivas que configuram indicadores de qualidade a serem identificados para a área da Formação Continuada e Desenvolvimento profissional nas instituições: Centro Universitário Franciscano(UNIFRA); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima. As informações prestadas ficarão em completo sigilo, sob posse da pesquisadora junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof.^a Dra.

Marília Costa Morosini (orientadora da pesquisa). Após esse período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS em _____, com o número _____.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2013.

Prof.^a Dr.^a. Marília Costa Morosini
Orientadora

Michele Martelet
Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Editais de seleção de bolsistas PIBID/2010 – 2012



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Edital nº 6/2010 - Processo Seletivo de Bolsistas para o PIBID/UNIFRA -

O Centro Universitário Franciscano, por meio da Pró-reitoria de Graduação e da Coordenação Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA, torna pública a **seleção de noventa e cinco (95) cotas de Bolsas de Iniciação à Docência, destinadas aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura de abrangência do PIBID/UNIFRA, de acordo com as seguintes áreas e quotas:**

Licenciaturas	Nº de alunos bolsistas
Letras	20
Pedagogia	20
Filosofia	15
Matemática	20
Química	20

* Mais cadastro de reserva para cada curso.

1. Programa PIBID/CAPES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES é um Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da CAPES, cujo objetivo é fomentar atividades de iniciação à docência, as quais repercutam na melhoria da qualidade da formação nos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, assim como das práticas educativas na Educação Básica.

Essencialmente, o Programa PIBID objetiva aproximar os Cursos de Licenciatura dos contextos de atuação dos graduandos, fomentando ações que potencializem a inserção no futuro ambiente de trabalho (escola de ensino médio e/ou fundamental), permitindo-lhes um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

A aprovação do PIBID/UNIFRA, no âmbito do Edital Nº 018/2010 – CAPES/DEB, foi divulgada no Diário Oficial da União, em 4 de junho de 2010.

2. Objetivos do PIBID/UNIFRA

O "Programa de Integração das Licenciaturas para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica" – PIBID/UNIFRA tem por objetivos:

a) fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Santa Maria, RS;

b) propiciar aos bolsistas de iniciação à docência, a participação nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores;

c) propiciar aos bolsistas acompanhamento e participação das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecer e se envolver com o trabalho docente.

d) concretizar experiências no exercício da docência, tais como: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola; entre outros;

e) constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e instituição de ensino superior;

f) promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs;

g) promover o uso e/ou construção de materiais didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares e aprendizagem significativa;

h) possibilitar o desenvolvimento de atividades de monitoria e apoio pedagógico;

i) contribuir para a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino e da instituição de ensino superior.

3. Inscrições

Período: de 13 de julho a 06 de agosto de 2010.

Local: Centro Universitário Franciscano, prédio 2, sala 01 (junto à entrada da Biblioteca da UNIFRA), Rua dos Andradas, nº 1614, Santa Maria, RS.

Horário: das 8h30min às 11h30min e das 13h30min às 19h.

Documentos necessários:

- a) histórico escolar da graduação impresso no mês de julho de 2010;
- b) cópias do CPF, RG, Título Eleitoral e comprovante de residência.

4. Seleção

O processo seletivo será realizado pela Coordenação Institucional e pelo Professores Coordenadores dos Subprojetos do PIBID/UNIFRA, no período de **11/08 a 16/08/2010**. Constará de duas fases:

1ª fase – análise documental;

2ª fase – entrevista.

No dia **9 de agosto de 2010**, serão divulgados no **site da UNIFRA** (www.unifra.br) os **dias, locais e horários de realização das entrevistas** juntos aos cursos de Licenciatura envolvidos com o PIBID/UNIFRA.

5. Resultados

A listagem dos bolsistas selecionados estará disponível no **site da UNIFRA** (www.unifra.br), a partir do dia **18 de agosto de 2010**.

A **assinatura do Termo de Compromisso e a apresentação do número de conta bancária** serão realizadas entre os dias **19 a 25 de agosto de 2010**, no Centro Universitário Franciscano, prédio 2, sala 01 (junto à entrada da Biblioteca da UNIFRA), Rua dos Andradas, nº 1614, Santa Maria, RS, das 8h30min às 11h30min ou das 13h30min às 19h.

6. Critérios para seleção

Os estudantes que concorrerão à **bolsa de iniciação à docência** são aqueles que integram os cursos de licenciatura plena da UNIFRA participantes do Programa, conforme este edital.

São requisitos para participar da seleção de bolsista de iniciação à docência:

Unifra - Pró-reitoria de Graduação
Rua dos Andradas, 1614 - Santa Maria - RS
www.unifra.br

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado entre o segundo e o penúltimo semestre do curso de licenciatura plena, nas áreas abrangidas pelo PIBID/UNIFRA;
- c) apresentar bom rendimento acadêmico;
- d) estar em dia com as obrigações eleitorais;
- e) estar apto a iniciar as atividades relativas ao subprojeto imediatamente após ser aprovado;
- f) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo, 12 horas semanais às atividades do PIBID/UNIFRA, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- g) ser selecionado pelo coordenador de área do Subprojeto;
- h) executar o plano de atividades aprovado;
- i) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os em eventos de iniciação à docência, promovidos pela instituição que estuda, e em ambientes virtuais do PIBID, organizado pela UNIFRA, bem como CAPES;

7. Duração e valor da bolsa

A bolsa terá duração de vinte e quatro meses (24), no período de 2010 a 2012.

O valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, para efetivo trabalho de 12 horas semanais.

8. Desligamento do programa

O aluno bolsista será desligado do PIBID/UNIFRA quando:

- a) colar grau;
- b) encaminhar solicitação de desligamento ao Coordenador do Subprojeto;
- c) a pedido do professor supervisor ou do Coordenador do Subprojeto ao qual o acadêmico está vinculado, mediante justificativa;
- d) trancar matrícula;
- e) obter baixo desempenho acadêmico;
- f) deixar de cumprir as condições estabelecidas nesse edital;
- g) for selecionado para outra bolsa (CAPES, CNPQ, FAPERGS, entre outras) e ter optado por ela.

Na hipótese de ocorrer substituição do professor bolsista, o substituto deverá atender a todas as exigências deste edital, observando-se os prazos de conclusão da Bolsa PIBID/CAPES, entre outros aspectos estabelecidos internamente ao Projeto PIBID/UNIFRA.

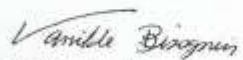
9. Cronograma

Datas	Etapas
12/07/2010	Publicação do Edital
13/07 a 06/08/2010	Inscrição dos candidatos
9/08/2010	Divulgação de datas, locais e horários das entrevistas
11/08 a 16/08/2010	Seleção dos bolsistas
18/08/2010	Divulgação do resultado da seleção de bolsistas
19 a 25/08/2010	Assinatura do Termo de Compromisso e apresentação do número de conta bancária
30/08/2010	Início das atividades do PIBID/UNIFRA

10. Disposições finais

- a) contato pelo e-mail: pid@unifra.br;
- b) as inscrições deverão ser efetuadas por meio do **formulário** em anexo deste edital, assim como **comprovação de documentação**;
- c) a concessão da bolsa estará diretamente vinculada à assinatura de um Termo de Compromisso que o candidato classificado terá que assinar, observando os prazos estabelecidos no cronograma de execução desse edital;
- d) cada aluno recebe somente uma (01) bolsa, não podendo essa ser acumulada com outra bolsa institucional ou de agências de fomento (CAPES, CNPq e FAPERGS, entre outras);
- e) o candidato classificado deverá apresentar número de **conta bancária (não pode ser conjunta)**, no ato da assinatura do Termo de Compromisso;
- f) os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do PIBID/UNIFRA.

Santa Maria, 12 de julho de 2010.



Profª Dr. Vanilde Bisognin
Pró-reitora de Graduação

11. Anexo



FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO ALUNO BOLSISTA
Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA

Nome do (a) aluno (a)			
Data de Nascimento			
Endereço: Rua:		Nº:	Apto.:
Bairro:	Cidade:		UF:
CEP:			
Fones com DDD:			
E-mails:			
CPF	Nº:		
RG	Nº:		
	Órgão de Expedição:		
	Data de Expedição:		
Título de Eleitor	Nº:		
	Zona:	Seção:	
Nº da matrícula UNIFRA			
Curso	<input type="checkbox"/> Letras Português <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Química		
Semestre do curso			
Já participou de Projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão?			
Qual a sua carga horária de trabalho semanal? Possui disponibilidade de horário para realizar as atividades propostas ao PIBID/UNIFRA?			

Santa Maria, ___ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) candidato (a)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CAPES
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

EDITAL Nº 04/2011

- Processo Seletivo de Bolsistas de Supervisão para o PIBID/UNIFRA -

O Centro Universitário Franciscano, por meio da Pró-reitoria de Graduação e da Coordenação Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA, torna pública a **seleção de professores das Escolas Públicas**, para **quatro (4) Bolsas de Supervisão** do referido programa, de acordo com a seguinte distribuição:

Escolas de abrangência do PIBID/UNIFRA	Nº de bolsas para Professores Supervisores e área de abrangência
Colégio Estadual Coronel Pilar	Filosofia = 1
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim	Letras-Português = 1
EMEF CAIC Luizinho de Grandi	Matemática = 1
Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo	Matemática = 1

* Mais cadastro de reserva para cada curso.

1. PROGRAMA PIBID/CAPES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES é um Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da CAPES, cujo objetivo é fomentar atividades de iniciação à docência, as quais repercutam na melhoria da qualidade da formação nos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, assim como das práticas educativas na Educação Básica.

Essencialmente, o Programa PIBID objetiva aproximar os Cursos de Licenciatura dos contextos de atuação dos graduandos, fomentando ações que potencializem a inserção no futuro ambiente de trabalho (escola de ensino médio e/ou fundamental), permitindo-lhes um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

A aprovação do PIBID/UNIFRA, no âmbito do Edital Nº 018/2010 – CAPES/DEB, foi divulgada no Diário Oficial da União, em 4 de junho de 2010.

2. OBJETIVOS DO PIBID/UNIFRA

O "Programa de Integração das Licenciaturas para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica – PIBID/UNIFRA" tem por objetivos:

- a) fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Santa Maria, RS;

- b) propiciar aos bolsistas de iniciação à docência, a participação nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores;
- c) propiciar aos bolsistas acompanhamento e participação das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecer e se envolver com o trabalho docente.
- d) concretizar experiências no exercício da docência, tais como: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola; entre outros;
- e) constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e instituição de ensino superior;
- f) promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs;
- g) promover o uso e/ou construção de materiais didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares e aprendizagem significativa;
- h) possibilitar o desenvolvimento de atividades de monitoria e apoio pedagógico;
- i) contribuir para a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino e da instituição de ensino superior.

3. INSCRIÇÕES

Período: de 21 de março a 25 de março de 2011.

Local: Centro Universitário Franciscano, prédio 2, sala 01 (junto à entrada da Biblioteca da UNIFRA), Rua dos Andradas, nº 1614, Santa Maria, RS.

Horário: das 8h30min às 11h30min ou das 13h30min às 19h30min.

As inscrições deverão ser efetuadas por meio do formulário em anexo deste edital, assim como **comprovação de documentação.**

Documentos necessários:

- a) currículo resumido, comprovando os últimos três (3) anos de atividades profissionais e processos formativos;
- b) documento comprobatório emitido pela Escola ou Mantenedora (SMEd ou 8ª CRE), que está atuando em sala de aula, nível e etapa de ensino, bem como a área correspondente a esse edital;
- c) cópias do CPF, RG, Título Eleitoral e comprovante de residência.

4. SELEÇÃO

O processo seletivo será realizado pela Coordenação Institucional e pelo Professores Coordenadores dos Subprojetos do PIBID/UNIFRA, no período de 29 a 31 de março de 2011. Constará de duas fases:

1ª fase – análise documental;

2ª fase – entrevista e/ou prova escrita.

No dia 28 de março de 2011, serão divulgados no site da UNIFRA (www.unifra.br) os dias, locais e horários de realização da 2ª fase de seleção aos candidatos que tiveram suas inscrições homologadas na 1ª fase.

5. RESULTADOS

A listagem dos bolsistas selecionados estará disponível no site da UNIFRA (www.unifra.br), a partir do dia 4 de abril de 2011.

A assinatura do Termo de Compromisso e a apresentação dos dados e comprovante de conta bancária será realizada entre os dias 5 e 6 de abril de 2011, no Centro Universitário Franciscano, conforme local e horário a ser divulgado no site da UNIFRA juntamente com a listagem dos candidatos selecionados.

6. CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO

Poderão participar da seleção para **Bolsistas de Supervisão** professores das escolas públicas estaduais e municipais de Santa Maria, RS, citadas nesse edital e vinculadas ao PIBID/UNIFRA.

São requisitos para os candidatos a professor bolsista supervisor:

- a) ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública, em no mínimo dois (2) anos;
- b) estar em exercício na escola vinculada ao projeto PIBID/UNIFRA, com prática efetiva de sala de aula;
- c) não ser bolsista excluído do PIBID/UNIFRA, independente do motivo;
- d) permanecer lotado na escola vinculada ao PIBID/UNIFRA, para a qual fez seleção para professor bolsista supervisor, por no mínimo o tempo de duração do Projeto;
- e) participar, coordenar, supervisionar e ser cofinanciador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área;
- f) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo, 20 horas semanais às atividades do PIBID/UNIFRA, sem prejuízo de suas atividades docentes regulares;
- g) participar dos grupos colaborativos e atividades de formação continuada, sempre que necessário, como articulador, formador e/ou convidado.

7. DURAÇÃO E VALOR DA BOLSA

A bolsa terá duração até agosto de 2012.

O valor da bolsa é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, para efetivo trabalho de 20 horas semanais.

8. DESLIGAMENTO DO PROGRAMA

O professor bolsista será desligado do PIBID/UNIFRA quando:

- a) encaminhar solicitação de desligamento ao Coordenador do Subprojeto;
- b) entrar em licença interesse ou licença prêmio no período de vigência da bolsa ou, até mesmo, licença saúde prolongada;
- c) exonerar-se do cargo de professor da rede pública de ensino;
- d) for selecionado para outra bolsa (CAPES, CNPQ, FAPERGS, entre outras) e optar por ela;
- e) deixar de cumprir as condições estabelecidas neste edital.

Na hipótese de ocorrer substituição do aluno bolsista, o substituto deverá atender a todas as exigências deste edital, observando-se os prazos de conclusão da Bolsa PIBID/CAPES, entre outros aspectos estabelecidos internamente ao Projeto PIBID/UNIFRA.

9. CRONOGRAMA

Datas	Etapas
18/03/2011	Publicação do Edital
21/03 a 25/03/2011	Inscrição dos candidatos
28/03/2011	Divulgação de datas, locais e horários das entrevistas e prova
29 a 31/03/2011	Seleção dos bolsistas
04/04/2011	Divulgação do resultado da seleção de bolsistas
05 e 06/04/2011	Assinatura do Termo de Compromisso e apresentação dos dados e comprovante de conta bancária
07/04/2011	Início das atividades do PIBID/UNIFRA

10. DISPOSIÇÕES FINAIS

- a) contato pelo e-mail: pibid@unifra.br;
- b) a concessão da bolsa estará diretamente vinculada à assinatura de um Termo de Compromisso que o candidato classificado terá que assinar, observando os prazos estabelecidos no cronograma de execução desse edital;
- c) os dados de conta bancária (número e nome do banco, número e nome da agência, número da conta) que o candidato classificado deverá apresentar, no ato da assinatura do Termo de Compromisso, não pode ser conjunta, poupança ou de aplicação financeira;
- d) cada professor recebe somente uma (01) cota de bolsa, não podendo essa ser acumulada com outra;
- e) os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do PIBID/UNIFRA.

Santa Maria, 17 de março de 2011.

Vanilde Bisognin

Profª Drª. Vanilde Bisognin
Pró-reitora de Graduação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CAPES
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



EDITAL Nº 01/2012

- Processo Seletivo de Bolsistas para o PIBID/UNIFRA -

O Centro Universitário Franciscano, por meio da Pró-reitoria de Graduação e da Coordenação Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA, torna pública a **seleção de Bolsas de Iniciação à Docência, destinadas aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em:**

Licenciaturas	Nº de alunos bolsistas
Filosofia	Para cadastro de reserva*

* Após a seleção, serão chamados de imediato os primeiros bolsistas classificados.

1. PROGRAMA PIBID/CAPES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES é um Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da CAPES, cujo objetivo é fomentar atividades de iniciação à docência, as quais repercutam na melhoria da qualidade da formação nos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, assim como das práticas educativas na Educação Básica.

Essencialmente, o Programa PIBID objetiva aproximar os Cursos de Licenciatura dos contextos de atuação dos graduandos, fomentando ações que potencializem a inserção no futuro ambiente de trabalho (escola de ensino médio), permitindo-lhes um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

A aprovação do PIBID/UNIFRA, no âmbito do Edital Nº 018/2010 – CAPES/DEB, foi divulgada no Diário Oficial da União, em 4 de junho de 2010.

2. OBJETIVOS DO PIBID/UNIFRA

O "Programa de Integração das Licenciaturas para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica – PIBID/UNIFRA" tem por objetivos:

- a) fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Santa Maria, RS;
- b) propiciar aos bolsistas de iniciação à docência, a participação nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores;

- c) propiciar aos bolsistas acompanhamento e participação das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecer e se envolver com o trabalho docente.
- d) concretizar experiências no exercício da docência, tais como: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola; entre outros;
- e) constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e instituição de ensino superior;
- f) promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs;
- g) promover o uso e/ou construção de materiais didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares e aprendizagem significativa;
- h) possibilitar o desenvolvimento de atividades de monitoria e apoio pedagógico;
- i) contribuir para a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino e da instituição de ensino superior.

3. INSCRIÇÕES

Período: de 2 a 6 de março de 2012.

Local: Centro Universitário Franciscano, prédio 1, sala 102, na Coordenadoria de Atenção ao Estudante - CORES, Rua dos Andradas, nº 1614, Santa Maria, RS.

Horário: das 8h30min às 11h30min ou das 13h30min às 20h30min.

As inscrições deverão ser efetuadas por meio do formulário em anexo neste edital, assim como comprovação de documentação.

Documentos necessários:

- a) apresentar histórico escolar da graduação impresso no mês de março de 2011;
- b) cópias do CPF, RG, Título Eleitoral e comprovante de residência.

4. SELEÇÃO

O processo seletivo será realizado pela Coordenação Institucional e pelo Professor Coordenador do Subprojeto de Filosofia do PIBID/UNIFRA e constará de duas fases:

1ª fase – análise documental

2ª fase – entrevista e/ou prova escrita

No dia 07 de março de 2012, serão divulgados no site da UNIFRA (www.unifra.br) o dia, local e horários de realização da 2ª fase de seleção aos candidatos que tiveram suas inscrições homologadas na 1ª fase.

O não cumprimento dos prazos, pelo(a) candidato(a), é critério de desclassificação do processo seletivo.

5. RESULTADOS

A listagem dos bolsistas selecionados estará disponível no site da UNIFRA (www.unifra.br), a partir do dia 08 de março de 2012.

No dia 09/03/2012, os bolsistas selecionados que forem chamados de imediato deverão realizar cadastramento com a assinatura do Termo de Compromisso e a apresentação dos documentos necessários à formalização da bolsa, na sala 814, prédio 17, conjunto III – UNIFRA, às 8h.

6. CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO

Pré-reitoria de Graduação - UNIFRA
Rua dos Andradas, 1614 - 970-032 - Santa Maria - RS
(55) 3220-1208 - www.unifra.br

Os estudantes que concorrerão à bolsa de iniciação à docência são aqueles que integram os cursos de licenciatura plena da UNIFRA participantes do Programa, conforme este edital.

São requisitos para participar da seleção de bolsista de iniciação à docência:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado entre o segundo e o penúltimo semestre do curso de licenciatura plena, nas áreas abrangidas pelo PIBID/UNIFRA;
- c) apresentar bom rendimento acadêmico;
- d) estar em dia com as obrigações eleitorais;
- e) não ser bolsista excluído do PIBID/UNIFRA, independente do motivo;
- f) estar apto a iniciar as atividades relativas ao subprojeto imediatamente após ser aprovado;
- g) participar de todas as atividades previstas ao PIBID/UNIFRA, incluindo as de capacitação e formação continuada;
- h) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo, 12 horas semanais às atividades do PIBID/UNIFRA, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- i) ser selecionado pelo coordenador de área do Subprojeto;
- j) executar o plano de atividades aprovado pela equipe PIBID/UNIFRA;
- k) não possuir bolsa CAPES, CNPQ, FAPERGS;
- l) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho no PIBID/UNIFRA, divulgando-os em eventos de iniciação à docência, promovidos pela instituição que estuda, e em ambientes virtuais do PIBID, organizado pela UNIFRA e CAPES.

7. DURAÇÃO E VALOR DA BOLSA

A bolsa terá duração até agosto de 2012.

O valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, para efetivo trabalho de 12 horas semanais.

8. DESLIGAMENTO DO PROGRAMA


O aluno bolsista será desligado do PIBID/UNIFRA quando:

- a) colar grau;
- b) encaminhar solicitação de desligamento ao Coordenador do Subprojeto;
- c) a pedido do Professor Supervisor ou do Coordenador do Subprojeto ao qual o acadêmico está vinculado;
- d) trancar matrícula;
- e) obter baixo desempenho acadêmico;
- f) for selecionado para outra bolsa (CAPES, CNPQ, FAPERGS, entre outras bolsas Institucionais) e ter optado por ela;
- g) deixar de cumprir as condições estabelecidas neste edital, em especial quanto as suas funções e carga horária semanal.

APÊNDICE E – Projeto Institucional PIBID/UNIFRA 2013

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

CAPEE - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Pibid 2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Proposta - Edital nº 61/2013

Número da proposta	128458
ID Projeto	Pibid 2013 - UNIFRA

Projeto Institucional

Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?

O Centro Universitário Franciscano está situado na região central do município de Santa Maria/RS. É a 5ª maior cidade do estado, possui uma população estimada de 273.489 habitantes (dados do IBGE para 2013). Os alunos matriculados em escolas localizadas em Santa Maria, tanto na rede estadual como municipal, são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa e média-baixa renda e, por isso, carecem de projetos socioeducacionais a serem realizados em parceria entre universidades e escolas.

Nos últimos anos houve um crescimento significativo na quantidade de alunos matriculados na educação básica, especialmente no ensino fundamental, mas a região ainda busca acompanhar qualitativamente esse crescimento, numa luta por assegurar que os alunos permaneçam com sucesso nas instituições escolares. Os

1 / 32



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPEs - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

dados relativos aos IDEB, além de contribuir para a adoção de posturas pedagógicas e conduzir a implementação de políticas públicas educacionais, têm levado a comunidade a discutir e repensar a escola como ambiente para a formação integral dos cidadãos.

Nesse contexto, estão as escolas da cidade de Santa Maria, dentre as quais estão localizadas as instituições parceiras do PIBID do Centro Universitário Franciscano. A rede municipal de ensino possui 77 escolas, sendo 52 de ensino fundamental, 23 de educação infantil, 1 de educação profissional e 1 de artes, que são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). A abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) na cidade de Santa Maria é de 37 escolas, no total, sendo que 19 atuam no Ensino Fundamental e Médio, 14 atuam apenas no Ensino Fundamental e 4 apenas no Ensino

Médio. Deste universo, 2 escolas municipais e 6 escolas estaduais já participam do PIBID da IES, pelo edital 018/2010. Nesses três anos, o Centro Universitário Franciscano, na interação com as escolas de educação básica, participantes do PIBID, investiu em ações e estratégias, sendo que os resultados alcançados via programa indicam a necessidade e a relevância de continuidade do referido programa nesta instituição, pretendendo-se manter e ampliar as parcerias com as escolas públicas. Desse modo, o novo projeto, que objetiva o fortalecimento da inter-relação e interlocução entre educação superior e educação básica, no sentido de qualificar a formação inicial e permanente de professores, bem como [re]significar e otimizar a gestão universitária e a gestão escolar, tem a pretensão de trabalhar com um conjunto de dez escolas. São elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Adelmo Simas Genro, Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, Escola Municipal de Ensino Fundamental N.

S. do Perpétuo Socorro, Escola Municipal de Ensino Fundamental Rev. Alfred Winderlich, Escola Básica Estadual Erco Verissimo, Escola Estadual de Ensino Médio Walter Jobim, Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, Colégio Estadual Coronel Pilar, Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi e Colégio Estadual Manoel Riba

Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

O PIBID do Centro Universitário Franciscano objetiva o fortalecimento da inter-relação e interlocução entre educação superior e educação básica, no sentido de qualificar a formação inicial e permanente de professores para a atuação pedagógica interdisciplinar, bem como [re]significar e otimizar a gestão universitária e escolar. Para atingir o objetivo proposto, empreenderemos as ações e estratégias abaixo elencadas, considerando três dimensões, quais sejam: a) qualidade da formação inicial e permanente de professores; b) inter-relação e interlocução entre educação superior e educação básica; e c) [re]significação e otimização da gestão universitária e escolar.

1. Reconhecimento e ampliação do diagnóstico sobre as potencialidades e necessidades dos contextos escolares, com a utilização de instrumentos de coleta de dados tais como: questionários, entrevistas, observações participantes e/ou análises de documentos, para posterior tabulação, apontamento e análise dos principais aspectos, ressaltando indicadores com vistas integrar os subprojetos no planejamento e no desenvolvimento de ações educativas.
2. Realização de encontros periódicos, com participação de integrantes dos subprojetos, para reflexão dos dados coletados nos contextos escolares, com vistas ao estabelecimento do planejamento de ações pedagógicas inovadoras e preferencialmente interdisciplinares.
3. Realização de estudos teóricos contemporâneos sobre questões educacionais, inter-relacionando com os estudos diagnósticos das realidades escolares, para proposição e criação de propostas pedagógicas condizentes com as demandas dos contextos escolares.
4. Planejamento de projetos pedagógicos integrados entre os subprojetos, envolvendo temáticas relacionadas às questões socioambientais, à ética, à cidadania e à diversidade sociocultural, por meio de encontros dos grupos de trabalho, com vistas à proposição de atividades interdisciplinares.
5. Realização de reuniões periódicas em cada um dos cursos de Licenciatura envolvendo coordenador do

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

subprojeto, acadêmicos bolsistas, gestores do curso, professores supervisores das escolas da educação básica e demais professores formadores do curso, para compartilhamento das ações desenvolvidas no subprojeto, com vistas à relação entre teoria e prática, especialmente como elemento fundante no planejamento didático compartilhado entre professores da educação básica e superior.

6. Realização de reuniões periódicas entre gestores da Pró-reitoria de Graduação, do PIBID e dos cursos de licenciatura da IES, para [re]significação permanente dos currículos dos cursos, com vistas à articulação da teoria e prática na formação de professores, articulando projetos e ações interdisciplinares.

7. Desenvolvimento de ações integradoras entre o Centro Universitário Franciscano, escolas parceiras dos subprojetos, 8ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, no sentido de dar suporte pedagógico à [re]significação das concepções e ações dos professores e gestores dessas escolas, quanto à implantação do Projeto Político-Pedagógico da escola pública.

8. Produção de materiais e/ou produtos didático-pedagógicos, que utilizem diferentes tecnologias digitais e materiais de consumo, para utilização nos processos educativos nas escolas parceiras.

9. Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no planejamento dos projetos político-pedagógicos e nas reuniões pedagógicas das escolas.

10. Inserção dos bolsistas ID no espaço escolar, para a promoção da práxis pedagógica diferenciada e interdisciplinar, que oportunizem a aprendizagem significativa com base nos planejamentos e projetos organizados ao longo dos encontros semanais nos grupos de trabalho, bem como a participação em atividades extraclasses (como mostras, feiras, festividades, entre outras).

11. Articulação com os professores responsáveis por disciplinas dos eixos formativos e didático-pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES para elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a partir de temas geradores como questões socioambientais, ética, diversidade sociocultural, inclusão, entre outros, com o propósito de fortalecer a formação inicial e permanente de professores, para uma prática pedagógica que valorize a transversalidade.

12. Estabelecimento de parcerias com professores de diferentes áreas do conhecimento da IES para implementar práticas educativas interdisciplinares no ensino fundamental e/ou médio, com fins de promoção de ações formativas (encontros, palestras, projetos, reuniões, construção de materiais, entre outras).

13. Aplicação de experimentos e/ou materiais didáticos desenvolvidos no PIBID nas escolas parceiras e em diferentes espaços de formação inicial e permanente, como eventos, cursos de formação, feiras, entre outros.

14. Utilização de diversos espaços da escola, da comunidade local e da IES com finalidades pedagógicas: salas de aula, salões de evento, bibliotecas, laboratórios, ateliers, museus, cinemas, laboratórios de informática, entre outros.

15. Uso das tecnologias digitais e suas ferramentas para produção de materiais e/ou produtos didático-pedagógicos, divulgação de resultados das práticas pedagógicas, processos formativos e mediação comunicacional, como meios para potencializar o processo educativo.

16. Utilização do ambiente virtual de aprendizagem da IES, configurando-se em um espaço diferenciado para produção do conhecimento.

17. Organização e desenvolvimento de oficinas pedagógicas e encontros de formação inicial e permanente, envolvendo professores das escolas da educação básica participantes do Programa e as demais escolas da região, professores e estudantes dos cursos de licenciatura da IES.

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPEs - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

18. Registros das ações educacionais desenvolvidas junto às comunidades escolares, podendo ser em formato de portfólio, catálogo fotográfico, produtos virtuais, diários, entre outros, para além dos projetos escritos, dos relatórios obrigatórios e da atualização do Lattes e da Plataforma Freire.

19. Criação de eventos interinstitucionais, envolvendo o Centro Universitário Franciscano e outras IES, com finalidades de integrar e compartilhar o trabalho do PIBID desenvolvido nessas instituições.

20. Fomento e apoio aos bolsistas para o desenvolvimento e divulgação de produções de pesquisas relativas aos resultados do trabalho do PIBID.

21. Incentivo aos bolsistas à formação para pesquisa, compreendendo-a como princípio educativo, a partir da vinculação das investigações docentes aos grupos de pesquisas das licenciaturas da IES, com ênfase nas práticas pedagógicas do PIBID.

22. Implementação de uma gestão institucional compartilhada, no âmbito da Câmara das Licenciaturas, com reuniões mensais de estudos e planejamento entre coordenador Institucional PIBID, coordenadores dos sete cursos de Licenciatura da IES e gestores da Pró-Reitoria de Graduação do Centro Universitário Franciscano.

Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?

Os bolsistas do PIBID do Centro Universitário Franciscano participarão de três processos formativos para o aperfeiçoamento e o domínio da língua portuguesa, são eles: Programa Institucional de Tutoria ? PROINT; Oficinas Pedagógicas; Oficinas Técnicas.

O Programa Institucional de Tutoria ? PROINT, é um curso semipresencial, via Moodle ou outro ambiente virtual, totalizando 34h/semestre, cujo trabalho realizar-se-á por meio de encontros presenciais periódicos com professores do curso de Letras e a realização de atividades a distância, que são produzidas pelos mesmos professores e tutoradas por bolsistas PIBID mais experientes.

As Oficinas Pedagógicas oferecerão oficinas de leitura, de interpretação, de escrita, em linguagens diversas, e de fala, em língua materna, organizadas com ações e reflexões que envolvam temáticas interdisciplinares. As Oficinas Pedagógicas fazem parte de um programa de formação inicial entrelaçado com a formação permanente, pois envolve acadêmicos e professores da Educação Básica no processo formativo. Salienta-se que essas oficinas sobre habilidades linguísticas se constituirão em atividade permanente e obrigatória do PIBID, portanto, a participação dos bolsistas é uma condição para permanência no programa.

As Oficinas Técnicas são ofertadas gratuitamente em todos os semestres letivos para os alunos dos diferentes cursos de graduação com os seguintes temas: Elaboração de Projetos de Pesquisa; Elaboração de Resumo para Trabalho Acadêmico; Produção de Artigo Científico; A importância do intercâmbio para uma formação acadêmica diferenciada; Apresentação oral de trabalhos em eventos; Currículo Lattes e serão ampliadas com os temas de leitura, escrita e de técnicas de expressão oral. Além disso, torna-se relevante destacar que em todas as atividades do PIBID e dos cursos que integram o Programa são e serão realizadas ações que potencializem o emprego das habilidades de escrita e comunicação oral, consideradas como importantes aspectos para a qualificação da formação inicial, bem como na produção acadêmica, por meio da participação de bolsistas pibidianos em grupos de pesquisas de seus respectivos cursos, com vistas a produção de resumos, artigos, ensaios, entre outras produções escritas, e a socialização e publicação das mesmas em eventos educacionais dos mais diversos formatos.

Observa-se, ainda que a maioria dos cursos de licenciatura participantes do PIBID do Centro Universitário Franciscano possui a disciplina de Língua Portuguesa ou equivalente em seu currículo, e/ou na modalidade optativa.

Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Iniciação à docência?

Os bolsistas do PIBID do Centro Universitário Franciscano participarão de três processos formativos para o aperfeiçoamento e o domínio da língua portuguesa, são eles: Programa Institucional de Tutoria ? PROINT; Oficinas Pedagógicas; Oficinas Técnicas.

O Programa Institucional de Tutoria ? PROINT, é um curso semipresencial, via Moodle ou outro ambiente virtual, totalizando 34h/semestre, cujo trabalho realizar-se-á por meio de encontros presenciais periódicos com professores do curso de Letras e a realização de atividades a distância, que são produzidas pelos mesmos professores e tutoradas por bolsistas PIBID mais experientes.

As Oficinas Pedagógicas oferecerão oficinas de leitura, de interpretação, de escrita, em linguagens diversas, e de fala, em língua materna, organizadas com ações e reflexões que envolvam temáticas interdisciplinares. As Oficinas Pedagógicas fazem parte de um programa de formação inicial entrelaçado com a formação permanente, pois envolve acadêmicos e professores da Educação Básica no processo formativo. Salienta-se que essas oficinas sobre habilidades linguísticas se constituirão em atividade permanente e obrigatória do PIBID, portanto, a participação dos bolsistas é uma condição para permanência no programa.

As Oficinas Técnicas são ofertadas gratuitamente em todos os semestres letivos para os alunos dos diferentes cursos de graduação com os seguintes temas: Elaboração de Projetos de Pesquisa, Elaboração de Resumo para Trabalho Acadêmico; Produção de Artigo Científico; A importância do intercâmbio para uma formação acadêmica diferenciada; Apresentação oral de trabalhos em eventos; Currículo Lattes e serão ampliadas com os temas de leitura, escrita e de técnicas de expressão oral. Além disso, torna-se relevante destacar que em todas as atividades do PIBID e dos cursos que integram o Programa são e serão realizadas ações que potencializem o emprego das habilidades de escrita e comunicação oral, consideradas como importantes aspectos para a qualificação da formação inicial, bem como na produção acadêmica, por meio da participação de bolsistas pibidianos em grupos de pesquisas de seus respectivos cursos, com vistas a produção de resumos, artigos, ensaios, entre outras produções escritas, e a socialização e publicação das mesmas em eventos educacionais dos mais diversos formatos.

Observa-se, ainda que a maioria dos cursos de licenciatura participantes do PIBID do Centro Universitário Franciscano possui a disciplina de Língua Portuguesa ou equivalente em seu currículo, e/ou na modalidade optativa.

Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

Uma vez tendo sido bolsista PIBID do Centro Universitário Franciscano, o egresso deve empreender esforços para continuar o trabalho desenvolvido durante sua participação nos seus espaços de atuação. Para tanto, o programa empreenderá as seguintes ações de acompanhamento dos egressos:

1. manutenção de um banco de dados com as informações acerca dos espaços de atuação dos egressos do PIBID do Centro Universitário Franciscano. Os instrumentos de coleta de dados serão os já utilizados pela Comissão Permanente de Avaliação, com as adaptações necessárias, e podem constar de: a) formulário de cadastro de dados de identificação e perfil profissional, vinculado ao site do PIBID e aos demais espaços institucionais; b) comunicação periódica por e-mail; c) obrigatoriedade da criação e atualização do Currículo Lattes e da Plataforma Freire, no caso dos professores supervisores.
2. promoção de encontros para compartilhamento de experiências entre bolsistas e egressos;
3. promoção de atividades cujos realizadores sejam os egressos PIBID, como participação em falas específicas em eventos, oferecimento de oficinas, etc.

Todos os instrumentos serão acompanhados pela Comissão Permanente de Avaliação da IES e estão especificados no Regimento Interno do PIBID que está em tramitação no Conselho Universitário da IES e que será encaminhado para apreciação e aprovação da CAPES.



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?

Para além do Seminário Interdisciplinar PIBID, são formas de socialização dos impactos e resultados do projeto:

- participação em eventos PIBID, da área de educação e da área específica, locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais;
- publicação anual dos Cadernos Pedagógicos (formato digital), com as principais ações dos subprojetos, com ênfase para as práticas interdisciplinares;
- publicação de textos acadêmicos em revistas indexadas;
- organização de mostras internas, no âmbito dos cursos de licenciatura, para socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa;
- atualização permanente do site do PIBID (pibid.unifra.br) e demais espaços virtuais dos subprojetos;
- proposição de atividades coletivas entre os diversos grupos (seminários, atividades voluntárias, e outras);
- círculos de conversas interdisciplinares, envolvendo bolsistas integrantes dos diferentes subprojetos, da comunidade escolar e da IES;
- divulgação das ações do PIBID na TV, jornal e rádio da Instituição.

Caso sua Instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores

Tendo por base o Projeto Institucional, de maneira geral, elencam-se alguns resultados importantes e impactantes do PIBID do Centro Universitário Franciscano:

- 1. Fortalecimento da integração dos cursos de Licenciatura da IES com as Escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio participantes do projeto, consolidando o eixo pedagógico da formação inicial, a qual integra as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da IES.
- 2. Realização de reuniões da câmara das licenciaturas com reuniões mensais de estudos e planejamento entre coordenador institucional PIBID, coordenadores dos 08 cursos de Licenciatura da IES e gestores da Pró-Reitoria e Graduação do Centro universitário Franciscano.
- 3. Participação e envolvimento dos professores das escolas da rede PIBID nas oficinas e encontros, entre outras atividades de formação permanente, além da participação dos professores supervisores, que se sentem valorizados e apoiados no exercício da docência.
- 4. Inserção dos Bolsistas ID dos oito cursos de Licenciaturas da IES, os quais estão contribuindo para (re)dimensionar a ação docente dos professores em serviço, bem como consolidar a formação dos futuros professores.
- 5. Estimulo aos estudos e ao ingresso nos cursos de licenciatura nas escolas envolvidas com o PIBID, inclusive com o envolvimento e fomento intensivo do PIBID à participação dos estudantes de ensino médio das escolas da rede PIBID na Mostra das Profissões ocorrida na IES.
- 6. Consolidação de parcerias e cooperação entre a IES, a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do RS e a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria-RS, no fomento a projetos de

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

formação inicial e permanente de professores, inclusive aproximando outras escolas a participarem nas atividades de formação permanente realizadas pelo PIBID.

? Parceria com a Promotora Regional de Educação de Santa Maria-RS em processos formativos de professores das redes estadual e municipal da região (17 municípios).

? Contribuição para a melhoria do IDEB em seis das oito escolas do PIBID, especialmente considerando as atividades de apoio pedagógico realizadas em contra turno e minimização de indicadores de reprovação.

? Conhecimento da realidade das escolas públicas, em seus pressupostos teórico-práticos, seus recursos físicos e materiais, em especial a utilização da biblioteca, de laboratórios de informática, de química, de ciências, entre outros espaços institucionais para além da sala de aula, no sentido de oportunizar o repensar e a superação da abstração teórico-prática tão evidente no processo de ensino-aprendizagem.

? Maior envolvimento dos alunos das escolas-alvo do PIBID com o estudo das áreas dos subprojetos.

? Formação dos professores supervisores e dos alunos bolsistas quanto o ambiente de aprendizagem virtual Moodle, assim como temáticas alusivas aos atuais oito subprojetos do PIBID.

? Realização de grupos colaborativos nas escolas envolvidas com a finalidade de apontar/emergir temáticas alusivas ao exercício da docência, pelo investimento no conhecimento compartilhado, a partir da socialização de ideias, do estudo, da reflexão, da discussão e do aprofundamento teórico-prático dos futuros professores e professores em serviço.

? Produção de relatórios, artigos, resumos, entre outros, com fins de fomentar a produção escrita, as relações teórico-práticas e o registro das observações, ações implementadas pelos subprojetos no cotidiano escolar e reflexões sobre as atividades, bem como produções concretizadas no PIBID da IES.

? Publicação das experiências e resultados do PIBID em eventos educacionais, para socialização dos resultados das ações e experiências pibidianas.

? Publicação de dois livros-coletânea, um com textos dos bolsistas, discutindo a participação no PIBID, outro com textos dos coordenadores, abordando os projetos e a evolução do PIBID na IES;

? Publicação do Caderno Pedagógico, em formato digital, com as experiências mais significativas de cada subprojeto.

Subprojeto(s): 7

1 Pibid 2013 - UNIFRA / Filosofia / Campus Conjunto I

1.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	15
Bolsas de supervisão	3
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino médio
Modalidades de ensino	Educação regular