

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GIANCARLO CAPORALE

**PIBID – ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES
ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

Porto Alegre
2015

GIANCARLO CAPORALE

**PIBID – ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES
ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Caporale, Giancarlo

PIBID - ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE
DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE
/ Giancarlo Caporale. -- 2015.
120 f.

Orientadora: Flávia Maria Teixeira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. PIBID. 2. Terceiro Espaço. 3. Formação Docente
. I. Santos, Flávia Maria Teixeira dos, orient. II.
Título.

GIANCARLO CAPORALE

**PIBID – ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES
ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática.

Aprovada pela Banca Examinadora, em 10 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos – UFRGS
Orientadora

Profa. Dra. Mara E. Jappe Goi – UNIPAMPA

Profa. Dra. Roselane Zordam Costella – UFRGS

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS

Prof. Dr. Gilberto Iclevic
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UFRGS

Dedico a minha mãe, Eloy Antônia Hermes. Pelas palavras de apoio e motivação. Sem eles, este trabalho não seria realizado.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Eloy Antônia Hermes, por me ter dado educação, valores e por ter apoiado as decisões que tomei durante esta etapa formativa. Aos meus amigos, Guilherme e Rosenara, pelas palavras de motivação nos momentos difíceis. À minha colega de mestrado Gabriela, pelas conversas de apoio e compartilhamento de ideias e angustias durante o mestrado.

Aos supervisores, coordenadores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFRGS que se prontificaram a participar dessa pesquisa.

À coordenadora do PIBID-UFRGS, Roselane Zordam Costella, que permitiu ter livre acesso aos documentos do Programa.

À direção da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, que permitiu que realizasse a pesquisa com os alunos desse educandário.

À Prof.^a Dr.^a Flávia Maria Teixeira dos Santos, minha orientadora e exemplo profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança. Pela paciência durante as orientações e correções ortográficas... meu reconhecimento e gratidão.

“Só as crianças sabem o que procuram”.

Antoine De Saint-Exupéry

RESUMO

Esta dissertação propõe-se analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a natureza das relações institucionais estabelecidas entre a Universidade e a escola de Educação Básica. Propõe realizar uma aproximação entre o conceito de Terceiro Espaço de Formação Docente e o PIBID. O PIBID é uma política que objetiva a qualificação docente criando espaços para inserção dos licenciandos na realidade escolar. No referencial teórico são abordados aspectos relacionados a formação de professores no Brasil, aos saberes docentes, a articulação entre teoria e prática na formação inicial, a constituição de um referencial teórico sobre Terceiro Espaço de Formação Docente. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o Programa, que apontou a escassez de artigos científicos que discutissem o PIBID de maneira mais aprofundada. Utiliza-se como base metodológica neste trabalho o estudo de caso fundamentado na pesquisa participante, tendo como objeto de análise as relações entre o PIBID-UFRGS e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP). Foram aplicados questionários em grupos de sujeitos atuantes no PIBID-UFRGS/IP. As análises presentes nesta dissertação indicam que o PIBID-UFRGS/IP pode ser considerado um Terceiro Espaço de Formação Docente. As atividades desenvolvidas nesse Espaço aproximaram a UFRGS e o IP a medida que os bolsistas foram inseridos no ambiente escolar. A relação entre UFRGS e IP nasce a partir da Universidade. Constatou-se que a relação entre o IP e a UFRGS, na esfera do PIBID, não é equânime em função da natureza das relações, a que não desqualifica totalmente a relação entre as instituições e o estabelecimento do Terceiro Espaço de Formação.

Palavras-chave: PIBID. Terceiro Espaço. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation intend to analyze the Institutional Scholarship on Teaching Initiation Program (PIBID) and the nature of its institutionalized relations created among the University and the Basic Educational System. Intend to realize a closer approach between the Third space of Teacher Education and the PIBID. The PIBID is a policy that aim to qualify the teachers to be by creating spaces to propitiate the insertion in the school environment. The theoretical basis are addressed by features related to teacher formation in Brazil, teachers knowledge, the hinge among theory and experience in the initial formation and the constitution of a theoretical basis about the Third space of teaching Development. A literature review has shown that are a wantage in scientific articles that argue with deepness and effectively about the PIBID program. It was used case study as a methodological basis grounded in participating research by analyzing the relations between the PIBID – UFRGS and the State Technical School Irmão Pedro (IP). A questionnaire were applied on the active group members of PIBID – UFRGS/IP. The analyses presented in this monograph indicate that the PIBID – UFRGS/IP may be considered as a Third Space of Teaching Development. The activities growth in this space make a closer relation between UFRGS and IP because the scholars are in the school environment. This relationships between UFRGS and IP comes from the University because the need of qualifying the education of teachers. It is clear that the relation between the IP and UFRGS in the PIBID program is not equitable due to the nature of it. However it does not disqualify the relations completely among these institutions.

Keywords: PIBID. Third Space. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- DCNF – Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPA – Centro Universitário Metodista
- IP – Escola Técnica Estadual Irmão Pedro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPAP – Projeto Político Administrativo e Pedagógico
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
- SICAPES – Sistema Integrado Capes
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Terceiro Espaço de Formação Docente – PIBID	32
Quadro 1 - Artigos encontrados na revisão de literatura sobre o PIBID	38
Figura 2 - Gráfico mostrando a natureza das atividades realizadas pelos bolsistas	70
Figura 3 - Sujeitos atuantes no Terceiro Espaço de Formação Docente	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de bolsas aprovadas para os projetos PIBID em 2014 por nível de participação	55
Tabela 2 - Distribuição de bolsas, subprojetos aprovados e escolas atingidas por região	56
Tabela 3 - PIBID - Evolução dos recursos executados	56
Tabela 4 - Subprojetos do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul....	58
Tabela 5 - Escolas parceiras do PIBID-UFRGS	62

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	17
2.1 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS.....	18
2.2 SABERES DOCENTES.....	20
2.3 FORMAÇÃO INICIAL: TEORIA E PRÁTICA.....	22
3 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: TERCEIROS ESPAÇOS	25
3.1 CONCEITO SOBRE O ESPAÇO	25
3.2 O LUGAR ESCOLA.....	26
3.3 O LUGAR UNIVERSIDADE	27
3.4 O ENTRE-LUGAR – TERCEIRO ESPAÇO E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	29
3.5 PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	30
4 O PIBID E A PRODUÇÃO INTELECTUAL	34
5 METODOLOGIA	45
5.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	50
6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PIBID-UFRGS/IP	53
6.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	53
6.2 PIBID-UFRGS	56
6.2.1 Perfil dos Bolsistas do PIBID-UFRGS/IP	59
6.2.2 Perfil dos Coordenadores e Supervisores do PIBID-UFRGS/IP	60
6.3 PIBID-UFRGS E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES.....	61
6.4 CONTEXTO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL IRMÃO PEDRO	64
6.5 PIBID NA ESCOLA ESTADUAL IRMÃO PEDRO	67
6.6 PERFIL DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DAS ATIVIDADES DO PIBID-UFRGS/IP	68
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
7.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS BOLSISTAS.....	69

7.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS.....	74
7.3 AS ATIVIDADES NO PIBID/UFRGS-IP NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS .	78
7.4 AS RELAÇÃO ENTRE UFRGS E IP NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS.....	82
7.5 ANÁLISE DO GRUPO DOS SUPERVISORES E DOS COORDENADORES	87
7.5.1 Relações Entre os Supervisores e Coordenadores	88
7.5.2 O PIBID-UFRGS/IP na Perspectiva dos Supervisores e Coordenadores ..	89
7.5.3 O PIBID na Visão dos Coordenadores e Supervisores	90
7.6 PIBID-UFRGS/IP NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO IP	94
8 CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – Questionário para coordenadores e supervisores	110
APÊNDICE B – Questionário dos bolsistas.....	114
APÊNDICE C – Questionário dos alunos.....	119

1 APRESENTAÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem o objetivo de analisar as relações entre a Universidade e escola básica tomando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de aprendizagem no processo da formação docente. Buscou-se avaliar as atividades que ocorrem nas diferentes instituições de ensino, suas significações para os integrantes do PIBID, de tal forma que se possa entender o processo de formação de professores, além de avaliar a constituição dos espaços de formação e suas possíveis relações. Nesse trabalho de dissertação considera-se como espaço de aprendizagem: a) Universidade (Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - UFRGS); b) escola básica (Escola Técnica Estadual Irmão Pedro - IP); c) Terceiro Espaço de aprendizagem (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID).

A escolha por essa temática foi motivada pelas minhas experiências como professor supervisor do PIBID-UFRGS/IP. Atuo como professor titular de Geografia da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP) desde 2010 recebendo muitos estagiários que estão na fase final dos cursos de licenciaturas. Dentre os estagiários estão alguns dos bolsistas do PIBID-UFRGS/IP. Observando os diferentes estagiários durante suas práticas pedagógicas em sala de aula, percebi que os bolsistas do PIBID-UFRGS/IP apresentavam um preparo diferenciado para encarar o estágio obrigatório.

Os estagiários participantes do PIBID-UFRGS/IP apresentavam uma desenvoltura mais qualificada como professor. As ações dos bolsistas PIBID-UFRGS/IP como estagiários já remetiam a uma postura de professor, sabiam lidar com as adversidades em sala de aula de ordem disciplinar, pedagógica e metodológica.

Atuando como professor de escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul percebia como o espaço universitário estava distante do contexto da Educação Básica. Quando ingressei no programa percebi que poderia ser uma forma de aproximação entre as duas instituições.

A minha vivência como professor supervisor do PIBID-UFRGS/IP e como professor titular da disciplina de Geografia me faziam refletir sobre alguns aspectos da formação inicial docente. Como o PIBID-UFRGS/IP poderia auxiliar na formação docente? O PIBID-UFRGS/IP poderia aproximar as duas instituições de ensino?

Qual é a natureza das relações dentro do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP? O PIBID-UFRGS/IP é um espaço de formação docente?

Ingressando no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS iniciei uma série de leituras que possibilitaram a constituição de um arcabouço que poderia auxiliar a responder os questionamentos feitos anteriormente.

A partir das leituras compreendi que os cursos de licenciatura enfrentam desafios de todas as ordens, na esfera política, nas estruturas curriculares e no fazer pedagógico. A formação docente no Brasil se depara com resquícios de problemas que datam do início do século XX. Podem-se elencar os seguintes problemas: a formação ainda propedêutica dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) e, desta forma, a não utilização de práticas pedagógicas adequadas para a realidade das Escolas de Ensino Básico; a não equidade dos saberes pedagógicos trabalhados em diferentes IES no território brasileiro; as estruturas formativas dos cursos de licenciaturas específicas apresentam uma separação entre o conhecimento técnico e o conhecimento pedagógico, dentre outros problemas.

Nos últimos anos houve um aumento na produção científica sobre a formação de professores. Os estudos apontam para a necessidade de formar professores-pesquisadores, que sejam capazes de pensar sua prática pedagógica. Há a necessidade de criar espaços formadores capazes de proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre suas atividades docentes. De acordo com Zeichner (2003), professores reflexivos apresentam mais facilidades para resolver problemas no ambiente escolar. No período de formação docente o estágio é o momento que permite ao graduando refletir sobre sua profissão. Entretanto, o período de estágio é considerado curto e não permite ao aluno refletir sua prática pedagógica de maneira consistente (SEVERINO, 2003).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), institucionalizado em 2009, se transformou em um importante programa para a formação de docentes no Brasil. Dentre alguns dos objetivos estão a inserção dos licenciandos no ambiente escolar; elevação a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes (BRASIL, 2010, p. 01).

Sabendo dos problemas que a formação inicial de professores possui e considerando que a finalidade principal do PIBID é incentivar a iniciação à docência

e qualificá-la, o presente trabalho foi organizado para responder os questionamentos feitos anteriormente. Para isso o texto foi disposto em capítulos apresentados a seguir.

Assim, no Capítulo 2, Formação de Professores no Brasil, apresentamos informações sobre a formação inicial de professores no contexto nacional. As estruturas curriculares presentes nos cursos de formação, os saberes docentes necessários na qualificação profissional e as políticas norteadoras na formação docente. Também são apresentadas as dicotomias entre os aspectos teóricos e práticos presentes nos cursos de licenciaturas. Entre os autores estudados estão Tardif e Lessard (2012), Gatti (2010), Zeichner (2003) e Maldaner (2000).

No Capítulo 3, Terceiro Espaço de Formação Docente, é apresentado o embasamento teórico para aproximação conceitual entre o espaço institucional PIBID e o conceito de Terceiro Espaço definido por Zeichner (2010). Na primeira parte, apresentamos a ideia conceitual sobre Espaço definido por Santo (2008, p. 63) e suas diferentes interpretações apresentadas por Boaventura de Sousa Santos (2005), Morin (2002), Castrogiovanni (2004) e Haesbaert (2007). A seguir, definimos o Lugar escola com base em Foucault (1987). Na terceira parte, é apresentado o espaço universitário. É feita a conceituação de Terceiro Espaço de Formação Docente dialogando com dois autores: Zeichner (2010) e Castrogiovanni (2004). Por fim, é feita a aproximação conceitual entre o PIBID e o conceito de Terceiro Espaço de Formação.

No Capítulo 4, A Produção Intelectual sobre o PIBID, organizamos os resultados da sistematização de artigos científicos encontrados através da revisão de literatura sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi utilizada como ferramenta de busca de artigos o Sistema Integrado CAPES–WEBQUALIS. A busca foi realizada nos extratos de qualificação dos periódicos A1, A2, B1 e B2, no período 2010-2014. Foram identificados 23 artigos, que foram analisados e categorizados. A revisão revelou que vêm sendo realizadas análises estruturais dos projetos PIBID, sobre a importância do Programa como uma política pública, sobre o papel do PIBID como Terceiro Espaço de Formação Docente na interação entre Universidade e escola básica.

No Capítulo 5, Metodologia, direcionado ao delineamento metodológico, esclarecemos o caráter qualitativo da pesquisa e a adoção do questionário como método de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para interpretar

os dados obtidos. O grupo de estudo é composto por bolsistas, coordenadores de áreas e supervisores do PIBID-UFRGS/IP.

No Capítulo 6, Contextualização PIBID-UFRGS/IP, é feita a contextualização do estudo de caso, apresentando características dos dois espaços institucionais vinculados ao PIBID-UFRGS/IP. É nesse momento que o apresentamos o PIBID-UFRGS, seus objetivos, sua estrutura organizacional e suas relações com as instituições de Educação Básica. É apresentada a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro caracterizando sua estrutura, alunos e professores.

No Capítulo 7, intitulado Análises dos dados, apresentamos o tratamento das informações coletadas, tendo como base para discussão e argumentação os conceitos já apresentados.

No último Capítulo 8, Conclusões, apresentamos algumas considerações sobre o que os dados coletados nos possibilitaram inferir em relação aos questionamentos feitos, bem como algumas leituras sobre o Programa PIBID e sugestões e apontamentos para futuras pesquisas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), para atuar como professor é necessário o diploma de licenciatura obtido em Instituições de Ensino Superior. Gatti (2010), embasada na legislação, afirma que os cursos de licenciaturas têm por objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante e educação especial), além de promover a universalização da formação de professores com requisitos mínimos de qualidade que possibilitem ao licenciando um aprendizado para a realidade escolar.

Qualificar a educação passa pela formação de professores, o governo com a implementação da LDB (BRASIL, 1996), iniciou novas políticas para a formação dos professores sem formação de nível superior e atuantes na Educação Básica. Entretanto o número de professores sem formação de nível superior hoje, ainda, é relevante. Em 2011, segundo Leite (2012), no Brasil cerca de 530.207 professores ainda não possuíam formação de ensino superior.

A partir dos dados do INEP (BRASIL, 2014) é evidente a disparidade na formação dos professores para as diferentes etapas da Educação Básica. No ano de 2013 professores sem formação em IES que atuavam na Educação Infantil representavam 40%, do total, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental representavam 27,6%; nos anos finais a taxa cai para 13,2% e no Ensino Médio os professores sem formação em nível superior representavam 7,3%.

De acordo com os dados analisados por Gatti (2010), os cursos de formação inicial de professores destinados às áreas específicas (Matemática, Física, Química, Português e outros) apresentaram aumento no número de matrículas no período de 2001 a 2006, porém no período de 2006 a 2007 houve uma queda no número de matrículas. Apesar das alterações na legislação para regulamentar e fomentar os cursos de formação inicial de professores o número de matrículas ainda não atende à demanda e à qualidade esperada para a realidade atual do Brasil (GATTI, 2011).

No intuito de entender os processos de aprendizagem durante a formação docente e conhecer as características dos licenciandos em formação é fundamental compreender as motivações dos alunos para a realização de cursos de formação de professores, caracterizar a bagagem de vida, perceber suas expectativas, são ações necessárias para compreender o processo de formação docente (GATTI, 2010).

No Brasil os alunos matriculados nos cursos de licenciaturas na faixa etária entre 18 e 24 anos representam cerca de 46% do total. Com relação ao gênero dos estudantes cerca de 74% dos matriculados são do gênero feminino. Outro fator importante constatado por Gatti (2010) está associado à real vontade de ser professor, cerca de 21% dos entrevistados responderam que ser professor não é a sua primeira opção de profissão.

Mais da metade (68,4%) dos alunos matriculados em cursos de Licenciatura cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Considerando a bagagem cultural anterior dos graduandos, mais da metade possui pais analfabetos ou que frequentaram a escola até a 4ª série. Ao observar os dados percebe-se uma ascensão social, característica presente nos países com escolarização tardia, como o Brasil (GATTI, 2010). Entendemos que, assim como conhecer a realidade dos alunos da Educação Básica, conhecer a realidade socioeconômica e sociocultural dos futuros professores é importante visto a complexidade das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na formação inicial para a futura atuação docente (COSTELLA, 2014; GATTI, 2010).

A precariedade nas bases formadoras de professores é assunto recorrente, Maldaner (2000) já apontava para uma não problematização da temática. Afirma que a crise nas licenciaturas está, em parte, na dimensão universitária, visto que os professores pesquisadores estão focados na formação específica e os professores da área pedagógica não conseguem articular seu saber no processo de ensino-aprendizagem para formar bons professores para a Educação Básica.

2.1 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

De acordo com Tardif (2008, p. 33) “[...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Logo se pensa como deve ser organizado o espaço para formação de professores nesse cenário desafiador.

Observa-se que os cursos de licenciatura de áreas específicas, como, Geografia, Física, Matemática, Química, Biologia, entre outros estão estruturados em um sistema curricular conhecido como “3+1”. Este sistema foi estabelecido pelo Decreto-lei Nº 1.190, de abril de 1939 e, apesar de ter sido substituído e tornado

obsoleto pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e complementado pela Resolução CNE/CP 01 (BRASIL, 2002a), é mantido até a atualidade em algumas IES. Este modelo fragmenta o saber necessário para a docência. Na formação pedagógica estão inseridos componentes curriculares de didática, práticas de ensino e estágios e na formação específica os componentes curriculares do saber científico. Observando a organização curricular “3+1” fica nitidamente visível uma dissociação entre a teoria e prática, uma segregação entre os diferentes saberes para atuar como professor (ANDRADE; RESENDE, 2010). Contudo, a legislação vigente (BRASIL, 1996) estabelece que os cursos de formação de professores devem promover a integração entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos no processo de formação docente.

Nos cursos de licenciaturas, normalmente, acoplados aos cursos de bacharelado, se tem a ideia de que é possível separar a formação em disciplinas de formação geral e de conteúdo específicos das licenciaturas. As Universidades têm tido dificuldades de promover ações para conceber a formação de professores em outra lógica, pois se tem a ideia que as disciplinas pedagógicas dão conta de unir conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos para formação docente (MALDANER, 2000).

Entretanto, podemos ver ações políticas para regulação dos cursos de formação de professores na perspectiva de mudar essa lógica. Cabe, nesse momento, lembrar dois princípios norteadores estabelecidos pela legislação (BRASIL, 2001, p. 62). Os cursos de formação docente devem: I- apresentar coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; II- deverá desenvolver a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem. De forma que é fundamental a prática pedagógica em componentes curriculares (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Com base nesses princípios e aliado a ideia de relacionar a teoria à prática, alguns questionamentos surgem: quais saberes devem ser desenvolvidos com os futuros professores? Como promover a associação entre teoria e prática?

De acordo com Andrade e Resende (2010, p. 243) o Estágio Supervisionado assume a seguinte característica: é um espaço interdisciplinar que oportuniza ao graduando conhecer o ambiente de trabalho, por meio de atividades pedagógicas de observação, problematização e reflexão da ação docente. O Estágio Supervisionado é um dos componentes curriculares que favorece ação-reflexão-ação, com

orientação de um professor mais experiente, que oportuniza a unidade entre teoria e prática.

Para complementar, Costella (2014) relata as dificuldades de orientar os alunos do Estágio Supervisionado. Muitos se sentem inseguros com relação aos conteúdos que vão trabalhar com os alunos, além de apresentarem dificuldades de como se portar em uma sala de aula no papel de professor.

O licenciando ao participar de outras atividades com os professores mais experientes, discutindo sobre o currículo escolar, os aspectos políticos e culturais de cada realidade escolar, possibilita construir outro perfil profissional. Portanto, os graduandos que realizam outras atividades podem no futuro promover mudanças no espaço escolar em que irá atuar (SANTOS; PASSOS, 2008).

Pensar sobre a disposição e organização dos currículos dos cursos de formação de professores envolve romper com a lógica do sistema “3+1”, que o Estágio Supervisionado não seja apenas um momento de aplicar a teoria e que a Universidade deve incentivar outras ações de inserção do licenciando no seu futuro ambiente de trabalho, além de repensar quais saberes devem compor o currículo pedagógico dos cursos de formação inicial de professores. Nessa perspectiva o PIBID pode se tornar um pré-requisito obrigatório na formação inicial docente facilitando a inserção do graduando no espaço escolar já nos primeiros anos de curso, além de favorecer a reflexão sobre o ambiente de trabalho por meio de atividades práticas e atividades teóricas de forma indissociável.

2.2 SABERES DOCENTES

Na vida profissional de um professor há saberes necessários para sua atividade em uma escola. De acordo com Tardif (2008, p.31), um professor é “antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. Mas quais saberes devem ser transmitidos aos outros? Quais as habilidades e competências que o professor deve ter para fazer uma boa “transmissão” desses saberes? De acordo com Zeichner (2003), o professor tem o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa, através das suas ações educacionais em sala de aula. Na sua prática o professor necessita de diversos saberes, habilidades e competências, que ajudam os alunos a estabelecerem relações e conexões entre os saberes acadêmicos e os saberes do cotidiano.

Segundo Tardif (2008), o saber docente é a capacidade que o professor possui de realizar conexões entre os sujeitos e os diferentes saberes com o objetivo de construir um novo conhecimento. O mesmo autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

Nessa lógica, entende-se que os saberes docentes servem como ferramentas para uma educação que aponta para a transformação social dos sujeitos, tanto alunos como professores. Segundo Morin (2002), o ato de ensinar é situar os alunos no seu contexto local e global, interrogá-los sobre a sua condição humana associando os diferentes conhecimentos acadêmicos e cotidianos. Ensinar é oportunizar ao aluno exercícios para o desenvolvimento de competências e habilidades para resolver problemas dentro e fora do ambiente escolar (COSTELLA, 2014). Partindo da premissa de que a escola e o professor não são as únicas fontes do conhecimento, como os professores devem agir para fazer as conexões entre os saberes e os sujeitos para uma educação social.

Os professores utilizam diversos saberes provenientes de diferentes fontes na sua prática. Os saberes são adquiridos a partir de contextos sociais distintos e externos (familiares, ambientes de vida, escola primária e secundária) a formação inicial docente. Certos saberes surgem da experiência com a família, de experiências em outras atividades profissionais e da própria atividade docente. Entende-se que o saber profissional docente é a relação entre os saberes dos sujeitos adquiridos na vida individual, na vida social, na instituição escolar, na interação com outros sujeitos e atores educativos e da sua presença em múltiplos espaços de formação (TARDIF, 2008).

A atividade docente vai além de construir conhecimentos em conjunto com os alunos, por meio de atividades pedagógicas. No ofício do professor há atividades ditas invisíveis, que só o próprio professor visualiza, entre elas estão a formulação de provas e suas correções; a construção de material didático e pedagógico para os alunos; a participação de reuniões com professores; o atendimento dos pais; o preenchimento de planilhas e fichas de desempenhos dos alunos. Tais atividades também devem ser pensadas na formação docente, pois fazem parte do saber do professor (TARDIF; LESSARD, 2012). A atividade docente exige dos professores conhecer seus alunos, ter saberes específicos e pedagógicos para interagir com os diversos tipos conhecimentos e com a diversidade de alunos, além de exigir

conhecer as forças externas que atuam no espaço escolar, como por exemplo, as políticas educacionais.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL: TEORIA E PRÁTICA

“Na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6) é na compreensão dessa fala de um aluno de um curso de licenciatura que se percebe a dificuldade de unir as teorias construídas no espaço Universitário e as práticas feitas na sala de aula das Escolas Básicas.

O Estágio Supervisionado é momento em que essa articulação ocorre no processo de formação docente. Entretanto, os currículos de formação apresentam um número de disciplinas que não estabelecem relações entre si e nem com a prática.

Durante a formação docente os momentos de integração entre a teoria e a prática são poucos, pois os currículos estão fundamentados na racionalidade técnica do ofício docente. Nos anos iniciais dos cursos de formação docente são trabalhados os saberes da teoria e técnica específica do conhecimento, na tentativa de fornecer uma boa base de conhecimento para o futuro professor. Nos anos finais é realizada a atividade prática pedagógica no ambiente escolar. Essa estrutura curricular pode deixar lacunas nos saberes profissionais. Segundo Passos e Santos (2008) essa dissociação da teoria e da prática pode interferir nas atividades pedagógicas realizadas com os alunos das Escolas Básicas.

Nesse momento de prática, os professores em formação assumem posturas diferentes em sala de aula. Alguns professores em formação interagem com os alunos expondo os saberes com distanciamento entre o aluno e o professor, é um distanciamento entre os saberes cotidianos e o saber científico, portanto, há apenas transmissão de informações. Há um segundo grupo de professores em formação que durante o estágio supervisionado tomam consciência que as práticas pedagógicas devem ser significativas para os alunos. E por último, há um grupo de futuros docentes que já incorpora o papel do professor em suas práticas pedagógicas, que observa as possibilidades de tornar o aprendizado mais significativo para seus alunos já nos primeiros momentos em sala de aula (COSTELLA, 2014).

A diferente postura que cada professor assume em sala de aula pode estar relacionada com os diferentes saberes que cada professor possui e como ele vai se relacionar com sua vida profissional. Segundo Pimenta e Lima (2006), os alunos em formação ao entrarem em sala de aula percebem que os saberes acadêmicos não são os mais importantes no espaço escolar.

Para dar continuidade ao raciocínio exposto sobre a relação entre a teoria e a prática, deve-se entender que segundo Pimenta (1995, p. 61) “a educação é a prática social” e acontece em diferentes escalas da sociedade. A educação ocorre apenas na sociedade humana, por meio de suas relações e diálogos de modo plural entre os pares nas diversas instâncias da sociedade. A educação tem como objetivo a “humanização dos homens”. Desta forma, pensa-se que o PIBID seja um espaço que favorece o diálogo entre os sujeitos, por meio de troca de experiência e atividade pedagógicas no campo de atuação profissional, alavancando a formação docente a outro patamar de saberes.

Ainda, deve-se entender que há uma distinção entre os conceitos teoria e prática. Segundo Pimenta (1995), a teoria é constituída das atividades humanas que não se materializam, é a interpretação do mundo. Prática é toda ação humana que transforma e que interfere no mundo. Já a práxis é toda atividade prática ajustada a objetivos, ou seja, atividades que possuem uma finalidade. Nessa lógica a autora afirma que a atividade docente é uma práxis, pois o conhecimento docente não é construído apenas observando outros professores, mas sim através de suas práticas em sala de aula, além de possuir um objetivo que é a formação dos sujeitos.

Podemos pensar sobre a separação entre teoria e prática na formação de professores a partir das leituras que Maldaner (2000) faz dos textos de Schön (1983). O autor mostra que a crise de confiança no conhecimento profissional, bem como a insegurança em lidar com situações problemas apresentados durante o ofício são consequências da separação entre pensamento e ação, teoria e prática; mundo acadêmico e mundo do dia a dia.

As origens dessas dicotomias é fruto da racionalidade técnica derivada do positivismo do século XIX. Os currículos de formação profissional nessa perspectiva tende a separar o mundo acadêmico do mundo da prática. Currículos esses que proporcionam um conhecimento básico sólido no início do curso, seguidos de ciências aplicadas desses conhecimentos, e por fim, as disciplinas de aplicação

desse conhecimento. Observa-se que os currículos de formação de professores se aproximam dessa estrutura apresentada por Maldaner (2000).

Nesse modelo de formação profissional os problemas reais não são problematizados no espaço universitário, há uma idealização das vivências profissionais, o arcabouço prático-teórico nas etapas dos cursos de formação docente não dá conta da realidade das escolas de Educação Básica. Desta forma a confiança na formação profissional docentes vai se perdendo.

Com a perda de confiança na academia os profissionais acabam por abandonar o conhecimento recebido. Os profissionais têm a sensação de não ter o conhecimento necessário para resolver problemas concretos. Na dimensão educacional esse fato é realçado, pois os professores tendem a aceitar que o conhecimento da pesquisa universitária como o único local de gerador de conhecimento prático sobre as escolas de Educação Básica (MALDANER, 2000).

Nessa lógica entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem superar a dicotomia entre a racionalidade prática da racionalidade técnica, devem se apoiar em uma racionalidade crítica, ou seja, deve haver uma reflexão sobre a teoria e a prática, retomando a confiança nas etapas formativas.

Nesse contexto vemos o PIBID como uma possibilidade de uma racionalidade crítica dentro dos cursos de formação de professores. A partir do Programa podemos romper com a lógica da dicotomia "3+1" com a instituição de outros espaços para a construção dos saberes docentes, de novos momentos para prática docente e sua reflexão de maneira efetiva, possibilitando, desta forma, uma formação docente mais integrada com a realidade de trabalho.

3 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: TERCEIROS ESPAÇOS

Neste terceiro capítulo, serão contextualizados os espaços da pesquisa de campo e a relação sobre o lugar da escola, da universidade, bem como os espaços de formação docente com a finalidade de construir uma base teórica para o conceito de Terceiro Espaço de Formação.

3.1 CONCEITO SOBRE O ESPAÇO

As atividades sociais ocorrem em momentos e espaços diversificados, em um mundo globalizado constituído por uma rede complexa de relações. De acordo com Santos (2008, p. 63) o “espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. A relação entre o sistema de objeto e de ações modifica o próprio espaço em diferentes escalas, do Global ao Local.

Segundo Santos (2003) a Globalização é um processo complexo multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas jurídicas interligadas. Tal processo ocorre em uma dialética do Global com o Local. Desta forma, as escolas e a estrutura curricular podem sofrer interferências de elementos distante da realidade em que a estão inseridos.

Os processos presentes na Globalização podem ser vistos nos meios de comunicação promovendo a difusão dos diferentes saberes e das diferentes culturas. Segurem um padrão Global, influenciados por eventos globais que agem sobre o local, impondo regras e padrões de comportamento. “Cada Lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão Global e de uma razão Local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 2008, p. 339).

Segundo Morin (2002, p. 37) “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”. Nesse sentido, para entender as relações entre o Global e o Local. Compreende-se que o espaço é mais que o contexto, é um conjunto de diversas partes interligadas.

Nesse contexto, conceituar Local se faz necessário, em uma visão geográfica podemos entender o a dimensão Local do espaço globalizado como um Lugar. Pode ser compreendido como o espaço vivido onde o sujeito constrói uma identidade. “O

Lugar é, em sua essência, produção humana, visto que se produz e reproduz na relação entre o espaço e a sociedade” (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 92). É nesse recorte espacial que o sujeito realiza e materializa suas atividades sociais, a partir de uma sinergia entre Homem e Natureza. Nesse palco da vida os sujeitos vão construindo sua história e a história do lugar. Construindo sentidos e significados que são incorporados ao Lugar e ao Sujeito (CASTROGIOVANNI, 2004).

O Lugar, também, pode ser observado a partir da espacialização das relações humanas de poder, desta forma, assumindo uma condição de Território. Normalmente, quando se analisa o Espaço na condição de Território as diferentes ciências apresentam diferentes concepções. O geógrafo enfatiza a materialidade do Território em suas múltiplas localidades; a ciência política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a economia entende como um fator locacional para a forma produtiva; a antropologia destaca sua dimensão simbólica; e a Psicologia, pensa o Território como uma construção da subjetividade ou da identidade pessoal (HAESBAERT, 2007).

Segundo Haesbaert (2007), O Território, no sentido ontológico, é ambiente onde uma pessoa, um grupo ou um bando constrói padrões de interação social, constrói uma estabilidade, se estabelece espacialmente. É nesse espaço que se constrói seus hábitos, seu modo de vida, sua história. No decorrer do processo da interação social no espaço há eventos de desterritorialização e reterritorialização. Compreende-se como o período de tempo onde uma pessoa, grupo ou bando impõe seus padrões e hábitos em certo espaço, ao se mover para outros lugares vai desterritorializando o antigo e reterritorializando o novo Lugar.

Lugar pode ser concebido como o ambiente onde realizamos nossas atividades sociais, imprimindo nele nossos costumes e vontades, modificando de acordo com as relações ali existentes em um determinado tempo.

3.2 O LUGAR ESCOLA

A Escola assume uma característica de Lugar para cada pessoa que a frequenta com significados e temporalidades distintas. Há na escola básica uma sobreposição de significados. A escola também pode assumir uma condição de Território visto as forças ali tensionadas pelo Estado, alunos, professores e comunidade.

A partir desse conceito, questiona-se o Lugar escola: quem imprime seus hábitos nesse Lugar? Quem constitui a escola professores, alunos ou comunidade? Qual atividade social é desenvolvida nesse Lugar? Segundo Bulgraen (2010), no âmbito educativo, o espaço escolar possui a função de mediação entre aluno e a cultura, por meio das relações entre o professor e aluno, com influências externas da comunidade. A escola também sofre influência de elementos de diferentes escalas, não só da comunidade e do Estado, mas de todos os cantos do mundo, por meio da comunicação globalizada (CASTROGIOVANNI, 2013). Para os professores a escola é o Lugar de lecionar, é o Lugar de trabalho, de ensinar aos alunos.

Em outra análise sobre o espaço escolar, Moura (2010) interpretando os textos de Foucault (1987) afirma que a escola é um local onde a produção dos sujeitos modernos se dá pela articulação entre o saberes e poderes. A escola assume uma condição de reprodução das condições da organização social. Além de permitir a produção de saberes sobre os indivíduos a partir da inserção dos mesmos no espaço escolar.

Nesse emaranhado de conceitos espaciais questiona-se se o lugar escola é o espaço para quais atividades sociais? É o Lugar e de trabalho na perspectiva do professor? Ou, é o lugar e de aprender na perspectiva do aluno? Eles são simultâneos? Qual seria o Local de formação do professor?

3.3 O LUGAR UNIVERSIDADE

De acordo com Powaczuk e Santos (2012), o espaço da IES é onde ocorre à formação profissional dos sujeitos que irão atuar na sociedade, assumem uma posição de tomada de decisões formativas, nas diferentes atividades que compõem o ensino superior (ensino, pesquisa e extensão).

Morin (2011) afirma que a Universidade deve interagir com a sociedade de maneira complementar, de tal forma que possibilite uma continuidade na formação profissional e pessoal dos sujeitos. A Universidade é construída de saberes técnicos e saberes específicos, que possibilita aos sujeitos uma postura de cidadão crítico frente à modernidade.

Na IES é construída a capacidade de tomar decisões formativas. Os cursos de licenciaturas são espaços que favorecem a formação docente misturando os seguintes ingredientes: a formação geral, os estudos da prática pedagógica e o

exercício da arte e da ciência no ato da docência (ZEICHNER, 2010). A Universidade é o Lugar e o Tempo da racionalidade técnica formadora e a Escola é o Lugar da racionalidade prática do trabalho docente.

No espaço universitário a formação de professores segue um sistema curricular específico com Tempos marcados para diferentes tarefas e aprendizados. No Brasil, normalmente, os cursos de licenciaturas são estruturados em um sistema curricular conhecido como “3+1”, três anos de disciplinas relacionadas ao conhecimento específico da área e um ano de disciplinas pedagógicas. De acordo com Fonseca (2014, p. 69), esse sistema separa as etapas de fundamentação teórica e da aplicação prática. Há a necessidade de valorizar a “racionalidade prática” nos cursos de formação de professores, “a medida que, nessa concepção, os professores devem ser capazes de articular movimentos reflexivos sobre o seu trabalho, ter uma postura investigativa e utilizar os saberes docentes para intervir na realidade”.

Os cursos de licenciaturas brasileiros possuem uma base comum nacional com os seguintes princípios norteadores: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 considera as IES como espaços de formação inicial de professores abrangendo os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Esses cursos devem garantir aos licenciandos, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, com base nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a (in)dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Permitir o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos licenciandos (BRASIL, 2015a).

Percebemos que o PIBID está de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 criando outros Espaços formativos onde os licenciandos podem refletir sobre a Educação Básica, sobre a profissão docente, além de propiciar atividades pedagógicas que possibilitam a articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos.

3.4 O ENTRE-LUGAR – TERCEIRO ESPAÇO E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A subcategoria Entre-Lugar, assim denominada por Castrogiovanni (2004), pode ser entendida como um Terceiro Espaço. O Terceiro Espaço é a possibilidade de diminuir diferenças culturais entre os lugares e os significados construídos pelos seres sociais ao longo do tempo.

Segundo Castrogiovanni (2004, p. 98):

Este Terceiro Espaço parece ser um espaço temporal. Ele não existe na sua concretude material. Ele é representativo e depende de cada Sujeito, ao estabelecer relações entre o seu Lugar com o Lugar do outro. Ao mesmo tempo em que adquire uma espacialização e uma temporalização, pois depende, também, da relação do Poder em um território, ele possibilita a existência de novos espaços turísticos, criando, assim, novas territorialidades.

A partir da citação percebe-se que o autor mostra que o Terceiro Espaço parte das relações que cada sujeito mantém com o lugar e com os outros sujeitos. A teorização do Terceiro Espaço está em uma perspectiva do turismo¹, entretanto podemos aplicar tal conceito ao viés educacional, visto que os espaços tradicionais de aprendizagem, como as escolas e Universidades, também são dotadas de relações de poder, ou seja, de territorialidades.

Zeichner (2010), que estuda a relação entre a Universidade e a escola básica apresenta o conceito de Terceiro Espaço na perspectiva dos espaços de formação de professores. O Terceiro Espaço se caracteriza pela união entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos acadêmicos, pela tensão entre a teoria e a prática, pela ocupação de outros Lugares para realizar as atividades formadoras. Zeichner (2010) afirma que os Terceiros Espaços são Lugares de aprendizado onde as fronteiras são dissolvidas para facilitar relações entre formandos e formadores, promovendo a construção de novos saberes e práticas pedagógicas. Essas relações ocorrem em Lugares que não são nem a Universidade e nem a escola básica, são Terceiros Espaços de Formação.

¹ O Espaço Turístico é construído a partir de relações 'significativas' entre Sujeitos de Lugares diferentes num certo momento histórico. Em outras palavras o Espaço Turístico se dá pela dialogicidade estabelecida entre o Sujeito o seu Lugar de Origem (Lugar conhecido) e Lugar visitado (desconhecido). "Ele é simbólico, enquanto existência, mas possui uma densidade representativa, a partir da Cultura. Portanto, depende das incorporações tempo-espaciais do Sujeito visitante" (CASTROGIOVANNI, 2004).

O conceito de Terceiro Espaço defendido por Zeichner (2010) é uma possibilidade de formação profissional docente mais reflexiva, que supera a tradicional desconexão entre o saber acadêmico e o saber profissional, além de valorizar a integração dialógica entre os conhecimentos dos sujeitos da escola básica e os conhecimentos dos sujeitos da Universidade.

Esse Terceiro Espaço é concebido pelas atividades formadoras que nele ocorrem de maneira que não há hierarquização entre os saberes e atores educacionais, “[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática [...]” é um espaço de integração entre as diferentes instituições de ensino no processo de formação docente (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O Terceiro Espaço de Formação Docente pode se materializar tanto na Universidade como na escola básica, pois sua territorialização vai depender das relações de poder ali existentes em um determinado tempo e das atividades ali desenvolvidas. Sendo que esse Terceiro Espaço de Formação pode ser desfeito quando terminam as atividades de integração entre as instituições de ensino.

3.5 PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Na perspectiva da formação docente existem momentos e atividades diferenciadas para se efetuar a transição do professor do espaço de formação para o seu espaço de atuação. Retomando os aspectos já expostos, os cursos de formação de professores são realizados em espaços universitários ou em outras modalidades de instituições de ensino superior. Esses espaços estão estruturados com base nos saberes científicos, específicos de cada ciência, nos saberes docentes, práticos pedagógicos, e proporcionam aos alunos atividades para pensar e refletir sobre as teorias construídas nesse espaço.

É durante o Estágio Supervisionado que o graduando entra em contato com o espaço de atuação, a escola. De acordo com Lima (2008), o Estágio Supervisionado é o espaço que possibilita uma ação reflexiva entre a Universidade, a escola e a sociedade. Para Morin (2011) a Universidade deve interagir com a sociedade de maneira complementar, de tal forma que possibilite uma continuidade na formação profissional e pessoal dos sujeitos, que possibilitem aos sujeitos uma postura de cidadão crítico. O PIBID pode ampliar esse espaço de reflexão sobre a docência, ou

seja, pode ampliar o tempo de permanência na escola antes do licenciando completar a sua formação.

O espaço da escola básica pode ser caracterizado como um espaço de formação e de atuação, isso fica evidenciado durante as atividades práticas dos futuros docentes durante o Estágio Supervisionado. Lima (2008, p. 201) caracteriza a escola básica como “um caldeirão de culturas, espaço de efervescência cultural”, organizada pelo trabalho profissional docente.

O PIBID favorece a aproximação entre o espaço universitário e espaço escolar com o objetivo de inserir o graduando no espaço de atuação, possibilitando atividades práticas, a interação com o ambiente de trabalho e favorecendo a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

O PIBID como Terceiro Espaço de Formação pode favorecer o cruzamento da fronteira institucional para os sujeitos que participam do Programa. O Terceiro Espaço se caracteriza pela união entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos acadêmicos, pela união harmônica entre a teoria e a prática, portanto, um espaço onde os diferentes saberes e práticas das diferentes instituições possuem o mesmo valor e favorecem o diálogo entre os sujeitos envolvidos na formação docente de forma colaborativa e com equidade.

O Estágio Supervisionado não se aproxima do conceito definido por Zeichner (2010) de Terceiro Espaço, pois possui um caráter de hierarquia entre as instituições de ensino. Como diz Ambrozetti (2013), a escola básica é o espaço onde o estagiário vai realizar sua prática. De acordo Brasil (2008) a escola básica é apenas a instituição que cede seu espaço para o graduando realizar o Estágio Supervisionado. Durante essa etapa de formação o graduando realiza suas atividades pedagógicas seguindo as orientações do professor orientador da Universidade e ficando para o professor da escola básica a supervisão das atividades do **graduando**.

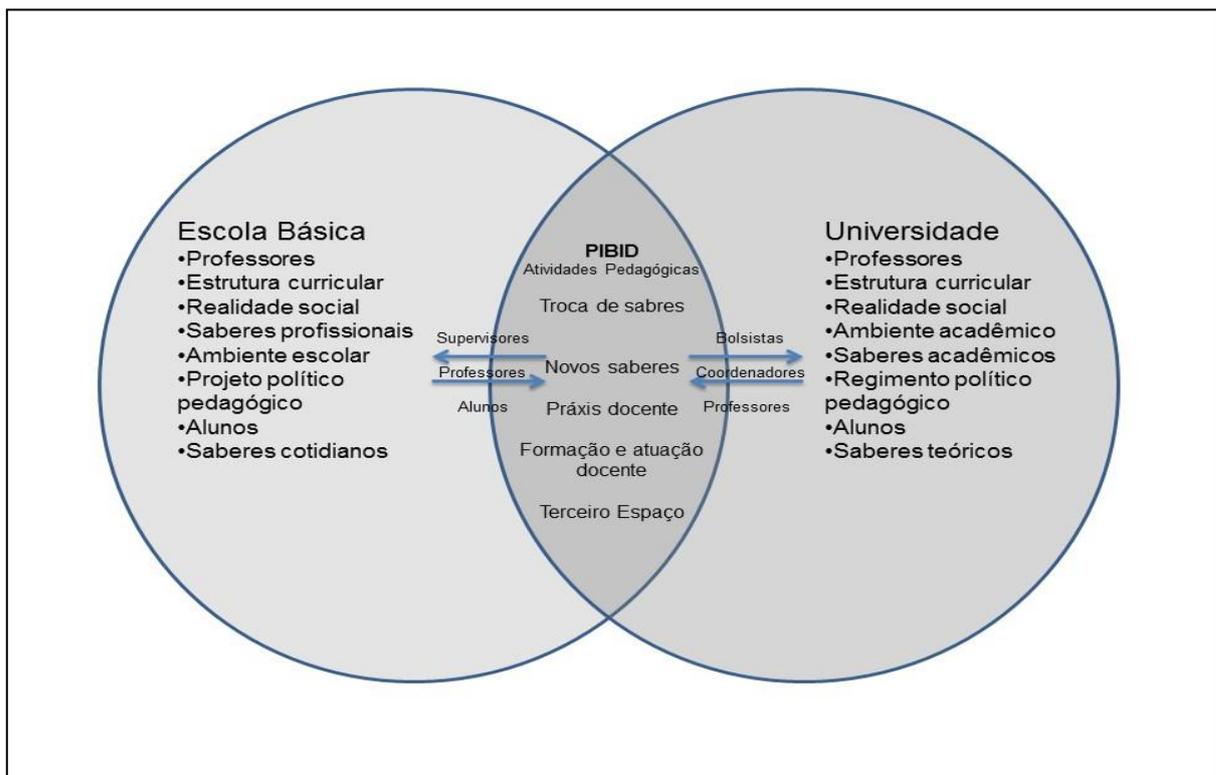
Na concepção de Terceiro Espaço de Formação está inserida a ideia de espaço híbrido, local onde as fronteiras institucionais são tênues e cruzadas pelos atores educacionais das diferentes instituições de ensino. A concepção de espaço híbrido permite que o diálogo entre as diferentes instituições de ensino seja equânime. As origens dos conhecimentos construídos nesse espaço advêm das diferentes instituições (ZEICHNER, 2010).

É com essa concepção de espaço de formação que o PIBID se aproxima conceitualmente do Terceiro Espaço de Formação. As atividades que ocorrem no PIBID possibilitam a criação de Terceiros Espaços, ou seja, favorece a construção de outros saberes docentes integrando os diferentes conhecimentos, portanto, possibilitando a formação docente pautada nas práxis pedagógicas. Com a articulação entre teoria e prática para a formação de professores capazes de atuar na realidade das Escolas Básicas (AMBROZETTI, 2013).

Nessa lógica, Powaczuk e Santos (2012), afirmam a necessidade de entender a formação docente e a atividade docente de maneira integrada, com a possibilidade de superar a justaposição entre formação e atuação, entre a teoria e a prática e entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais.

A Figura 1 a seguir propõe representar de maneira mais didática a aproximação conceitual do PIBID ao conceito de Terceiro Espaço.

Figura 1 - Terceiro Espaço de Formação Docente – PIBID



Fonte: Elaborado pelo autor

Cada círculo representa uma Instituição de ensino, a intersecção entre as instituições representa o cruzamento de fronteiras entre elas, é a constituição do Terceiro Espaço de Formação, as flechas representam o fluxo de conhecimento entre

as instituições e entre os atores do PIBID (bolsistas, coordenadores e supervisores). Assim temos claramente instituído dois espaços o universitário e escola básica e o PIBID.

A partir desse panorama, entendemos o PIBID como uma possibilidade de pensar a formação docente e a aproximação entre os saberes da Universidade e os saberes da escola básica em espaços que permitam diálogos mais equânimes. As interações nos Terceiros Espaços de Formação podem possibilitar novos saberes formadores, favorecendo a qualidade da educação da Escola Básica e da Universidade. Além de favorecer uma educação para vida, uma educação metatécnica, uma educação mais crítica, uma educação cidadã (MORIN, 2011).

A partir das relações entre os sujeitos da escola básica e da Universidade, que ocorrem em Tempos específicos e em Espaços diversificados, as atividades formadoras se materializam no Terceiro Espaço, constituindo-se no PIBID.

4 O PIBID E A PRODUÇÃO INTELECTUAL²

O PIBID se transformou em um importante programa para a formação de docentes no Brasil, não apenas pelo seu crescimento quantitativo e montante de recursos empregados, mas principalmente, pelo impacto na qualidade da formação de professores nas Universidades e escolas de Educação Básica participantes.

O vulto, importância e abrangência do PIBID gerou a necessidade de avaliação e acompanhamento sistemático do Programa. O sistema avaliativo realizado pela Capes é feito a partir da análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, etc. (BRASIL, 2013). Com o objetivo de avaliar os resultados obtidos, buscando aperfeiçoar a gestão e induzir novos patamares aos objetivos educacionais, a Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes encomendou, em 2013, uma avaliação externa realizada pelas professoras Dra. Bernardete A. Gatti e Dra. Marli E. D. A. André.

O trabalho de análise do PIBID envolveu informações referentes à seleção de artigos nos periódicos nacionais classificados pelo sistema *Scielo* da área de Ciências Humanas; revisão das pesquisas de mestrado e doutorado sobre o PIBID, encontradas no Banco de Teses da Capes; identificação de trabalhos apresentados no XVI Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – ENDIPE, em 2012; informações das Bases de Dados da Capes referentes aos professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e licenciandos bolsistas participantes do PIBID; e um questionário respondido pelos integrantes do Programa (GATTI et al., 2014).

Nessa pesquisa, os avaliadores encontraram 03 artigos de pesquisa, 02 teses de Doutorado, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e 01 de Mestrado Profissional. Foram identificados no XVI ENDIPE 58 estudos que abordaram o PIBID e o questionário foi respondido por cerca de 38.000 participantes do PIBID, o que corresponde a 84% do total de bolsistas do país.

Em linhas gerais as análises de Gatti et al. (2014) elencaram as contribuições do Programa para a formação docente sob diferentes perspectivas.

As contribuições relacionadas aos cursos de licenciatura indicados pelos autores referem-se à valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e

² Uma versão preliminar deste capítulo foi apresentada no IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (CAPORALE; SELMI, 2015).

da profissão docente. Melhorias na qualidade dos cursos, relacionadas às reformulações curriculares na perspectiva de interligação de saberes das Ciências e saberes pedagógicos da Ciência da Educação. A qualificação e valorização da formação de licenciandos, com maior visibilidade e socialização no espaço da Instituição de Ensino Superior (IES), contribuindo para o curso como um todo. Compartilhamento de ações coletivas e participativas envolvendo licenciandos, professores supervisores e professores coordenadores das IES. Permanência dos estudantes nas licenciaturas, com a diminuição da evasão e aumento da atratividade da carreira docente.

Para os licenciandos as contribuições do PIBID envolvem a inserção na realidade da escola pública e aproximação entre teoria e prática. Desenvolvimento das percepções e significados atribuídos pelos bolsistas ao planejamento e às atividades práticas realizadas nas escolas, bem como as implicações do Programa para a construção dos saberes docentes. O estímulo à iniciativa (proatividade) e criatividade, levando o licenciando a buscar soluções e planejar atividades voltadas para a realidade do espaço escolar. Estimulo ao espírito investigativo, valorizando a docência e qualificando a formação inicial. Transformação da postura do licenciando em relação às reflexões das aulas de Didática no que se refere aos conhecimentos e saberes pedagógicos.

Segundo Gatti et al. (2014) os professores supervisores são beneficiados pelo PIBID com uma formação continuada qualificada, aproximando-os do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento prático. Motiva o docente a maior envolvimento em atividades diversificadas, propicia mudanças em suas perspectivas profissionais, promovendo a melhoria de seu desempenho. Favorece mudanças dentro das escolas e das salas de aula relacionadas, principalmente, à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas desses professores.

Os professores das IES, por sua vez, aproximam-se da realidade e das necessidades da escola básica, o que propicia novas visões sobre o ensino e a prática docente e contribui com a formação continuada dos docentes das IES.

O PIBID contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura fazendo com que tenham maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática e questionando a qualidade das práticas formativas docentes na própria IES.

Os benefícios do PIBID para o espaço escolar e para os alunos relacionam-se ao estímulo e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras, qualificando o ensino. Revitalização dos laboratórios e das bibliotecas. Promove a melhoria nas relações de trabalho com a equipe diretiva, aumenta o interesse dos alunos da escola, diminuindo a evasão com destaque no ensino médio. Melhora o desempenho e a autoestima dos alunos, promovendo a construção de uma nova cultura escolar relacionada ao ensino.

Na relação da IES e a escola pública o Programa favorece um diálogo mais efetivo, renovando práticas e reflexões teóricas e propiciando avanços nas pesquisas voltadas ao ensino. O PIBID cria ações compartilhadas entre licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área corresponsabilizando os membros das equipes, estimulando e favorecendo o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade. As ações realizadas mobilizam para a realização de feiras, mostras e eventos culturais dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas. Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e a formação de docentes em ambos os espaços, motivando os professores e alunos da Educação Básica com a presença dos licenciandos bolsistas. Promove a valorização do magistério e do trabalho do professor na escola (GATTI et al., 2014).

As contribuições do Programa como uma “Política Pública de Estado” (GATTI et al., 2014) referem-se ao processo de valorização da profissão docente e constitui-se em política de atenção à formação inicial dos professores para a Educação Básica.

Gatti et al. (2014) também identificaram aspectos críticos do Programa e sugestões de melhorias e aperfeiçoamento do PIBID. Esses aspectos não serão discutidos nesta dissertação porque fogem ao escopo da mesma. Ao apresentarmos o trabalho de Gatti et al. (2014) buscamos delimitar a importância do PIBID e refletir sobre a possível escassez de artigos de pesquisa sobre o PIBID, já que os autores encontraram apenas 3 documentos. Essa constatação foi a principal motivação para a elaboração da revisão bibliográfica que apresentamos nesta dissertação.

Com o objetivo de levantar artigos de pesquisa sobre PIBID foi realizada uma revisão de literatura nas revistas qualificadas. A ferramenta de busca utilizada foi o Sistema Integrado CAPES (SICAPES) – WEBQUALIS. Neste sistema encontram-se periódicos classificados de acordo com a área de avaliação e o nível de qualificação

de cada periódico. A busca de artigos sobre o PIBID foi realizada na área da Educação, nos extratos A1, A2, B1 e B2, no período de 2009 a 2014.

Na primeira etapa foi feita a consulta no WEBQUALIS realizando a busca pelas palavras-chave (*PIBID e Iniciação à Docência*) em cada extrato de qualificação, mediante a análise do título e do resumo do artigo. Nessa fase do procedimento de busca foram encontradas 26 publicações, sendo duas publicações no extrato A1, duas no extrato A2, oito publicações no extrato B1 e quatorze publicações no extrato B2.

Na segunda etapa os artigos selecionados foram acessados nas páginas eletrônicas dos periódicos. De posse dos artigos foi feita a leitura prévia dos resumos e a organização mais detalhada dos dados.

Na terceira etapa os artigos foram lidos integralmente, após a leitura os textos foram analisados e verificou-se que três artigos do extrato B1 não abordavam o PIBID ou a iniciação à docência, apesar de conterem no resumo alguma das palavras-chave utilizadas na seleção de artigos. Assim, três textos foram excluídos da amostra inicial e não aparecerem no Quadro 1 onde estão organizados os 23 trabalhos considerados na análise.

Quadro 1 - Artigos encontrados na revisão de literatura sobre o PIBID

Qualis	Revista	Título	Autor	Ano
A1	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química e aos estágios de docência - da escrita à leitura	BEJA, A. C.; REZENDE, F. F.	2014
	Educação em Revista	Memoriais escolares e processos de iniciação à docência	BERGAMASCHIE, M. A.; ALMEIDA D. B.	2013
A2	Desenredo	A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio	SILVA, G.M. da.; ARAGÃO, C. de O.	2013
	Educação (PUCRS. Impresso)	A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário	CUNHA, M. I. da.; ZANCHET, B. M. B. A.	2010
B1	Revista educação (Santa Maria)	O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites do desenvolvimento do programa	FELÍCIO, H. M. dos S.; GOMES, C.; ALLAIN, L.	2014
	Revista educação (Santa Maria)	Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID	JARDILINO, J. R. L.	2014
	Linhas Críticas - Revista da faculdade de educação -UNB	PIBID e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola	FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. de.	2013
	Linhas Críticas - Revista da faculdade de educação -UNB	O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação	TAUCHEN, G.; FÁVERO, A.	2011
	Rev. brasileira Estudos pedagógicos	Práticas de leitura no ensino médio: o pibid de letras	NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; HOCHMANN, S.	2013
B2	ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME	Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas	RAUSCH, R. B.; RANTZ, M. J.	2013
	Calidoscópico	Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa	MATEUS, E.; KADRI, M. S. el.; GAFFURI, P.	2014
	Comunicações	O programa institucional de iniciação a docência e a formação de professores de biologia: desafios e perspectivas para a educação inclusiva	SANTOS, P. F.; GOMES, C.	2014
	Diálogos (Maringá. Online),	História, ensino e aprendizagem: a experiência do Pibid de história da universidade estadual de Maringá/PR	PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. A.	2012
	Educação em Perspectiva	Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes	AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. G. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F.	2013
	Educação: teoria e prática	Formação de professores de física: problematizando ações governamentais	GARCIA, N. M. D.; HIGA, I.	2012
	Revista Eletrônica Pesquiseduca	Trocas de saberes proporcionada pelo programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições para a formação das bolsistas	NEVES, E. do R.; HERNECK, H. R.	2012
	Revista Cocar	Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública	GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C.	2013
	Revista Cocar	PIBID: uma política de formação docente inovadora?	FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T.	2012
	Revista Cocar	O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na UEPA: reflexões iniciais	ARAÚJO, J. P. de.	2013
	Revista Cocar	A prática compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência	ALMEIDA, R. de O.; GONÇALVES, D. N.	2012
	Letras, Santa Maria	Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços	SANTOS, L. de F.; STELLA, P.	2012
	Revista NUPEM	PIBID-pedagogia: oportunidade de formação e aprendizagem profissional	BILHALVA, A. R. B.; FRISON; L. M. B.	2013
Trabalho & Educação	Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais	CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P.	2011	

Fonte: Caporale e Selmi (2015)

A partir da análise das publicações observa-se que o PIBID foi discutido academicamente a partir de 2010, o que se justifica pelo ano de lançamento do primeiro edital, 2007, e o ano de institucionalização do PIBID nas universidades, 2009.

A partir da leitura e análise os artigos selecionados foram agrupados em categorias elaboradas de acordo com as diferentes formas de escrita e abordagens sobre o PIBID. Primeiramente, foram identificadas duas grandes categorias de publicações: relatos de experiências e artigos de pesquisa. O que caracteriza um relato de experiência é a tendência a uma apresentação narrativa da experiência sem preocupação com teorização ou análise crítica em torno do assunto, por exemplo, a descrição de oficinas. Percebeu-se que a maioria das publicações tende a se constituir em relatos de experiências, o que corrobora as informações obtidas por Gatti et al. (2014). Estudos mais aprofundados, em artigos de pesquisa, relatam as experiências e vão além do puro relato sendo capazes de constituir argumentação teórica que permita uma análise reflexiva sobre o processo de iniciação à docência, apontam asserções de conhecimento para a área de pesquisa, e as narrativas superam a mera descrição factual.

Essa primeira categorização apesar de indicar a natureza dos trabalhos produzidos e sua relação ainda incipiente com abordagens de pesquisa, não explicita o que efetivamente tem sido produzido sobre o PIBID. Dessa forma, foi necessária uma análise mais aprofundada e criteriosa sobre o conteúdo dos artigos publicados.

A análise do conteúdo (BARDIN, 2011) foi utilizada nessa etapa de tratamento dos dados. O trabalho envolveu a pré-análise dos documentos, a categorização das informações selecionadas e o reagrupamento dessas informações em novas categorias mais abrangentes. Buscou-se diferenciar, classificar e reagrupar os elementos de cada um dos artigos e do conjunto deles fazendo emergir categorias mais inclusivas. É esse movimento analítico e as categorias emergentes que buscaremos apresentar a seguir.

Uma categoria elaborada a partir dos trabalhos está relacionada à **análise estrutural dos projetos PIBID**, sejam eles projetos institucionais (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; ARAÚJO, 2013) ou subprojetos das áreas específicas (ALMEIDA; GONÇALVES, 2012). Nessas análises os autores caracterizam os projetos discutindo formação profissional, relação com a escola e desenvolvimento

do programa. Alguns indicam aspectos relevantes das relações Escola-Universidade, reforçando a importância do PIBID na formação docente (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014); outros como Priori, Brunelo e Paixão (2012) caracterizam o projeto e as escolas onde o PIBID é desenvolvido.

A análise do conteúdo dos documentos revelou que os conceitos **identidade docente e desenvolvimento profissional** são relevantes para os trabalhos sobre a iniciação à docência, constituindo-se em categoria analítica. Os trabalhos identificados discutem como o PIBID se estabelece em elemento do processo de constituição da identidade docente dos bolsistas (BEJA; REZENDE, 2014). A contribuição do PIBID para a formação de professores, a partir da ótica dos bolsistas também está contemplada (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Os trabalhos utilizam os conceitos: desenvolvimento profissional docente, valorização profissional docente, formação do professor pesquisador, desenvolvimento da reflexividade docente, qualificação do ensino, formação do professor leitor, desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

A categoria **processo formativo e o papel do PIBID** é discutida sobre diferentes perspectivas. Bergamaschi e Almeida (2013) discutem sobre as narrativas de memória dos bolsistas PIBID para compreendê-las como parte importante do processo formativo desses bolsistas. Identificação das trajetórias (familiares e escolares) na escolha pela docência e a experiência do PIBID como divisor de águas na escolha da docência. Rausch e Frantz (2013) tratam a contribuição do PIBID para a formação de professores, a partir da ótica dos bolsistas, considerando as seguintes subcategorias analíticas: a) a formação do professor pesquisador; b) o desenvolvimento da reflexividade docente; c) a qualificação do ensino; d) a formação do professor leitor; e) o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo. O processo formativo colaborativo entre os bolsistas de Iniciação à Docência (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014) é tratado reforçando a importância das relações entre aprendizagem de bolsistas e as formas de organização dos contextos de prática de formação. Santos e Stella (2012) tratam as análises dos bolsistas PIBID sobre a produção textual de alunos da Educação Básica. O tratamento dos textos é realizado a partir da análise do discurso. As práticas de linguagem da Educação Básica são objeto de análise pelos bolsistas com objetivo de (re)significar o que foi aprendido na licenciatura, buscando uma

maior aproximação com a linguagem escolar que vise uma conduta pedagógica mais adequada dos futuros professores.

Uma categoria emergente do conteúdo dos trabalhos relaciona-se ao ***papel do PIBID no espaço da Universidade***. Essa categoria relaciona-se à tentativa de analisar os processos de iniciação à docência no espaço universitário e a identificação das tendências dos estudos sobre formação de professores (CUNHA; ZANCHET, 2010) e, também, discute a contribuição do PIBID para a formação de professores sob o prisma da relação entre a Universidade e a Educação Básica (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Outra categoria importante identifica a ***Escola Básica como espaço de formação*** dos licenciandos. Neves e Herneck (2012) analisam o PIBID a partir das contribuições dos supervisores (professores da Educação Básica) na formação dos bolsistas; sustenta teoricamente um conjunto de categorias analíticas sobre os diálogos estabelecidos entre os bolsistas-bolsistas, bolsistas-supervisores, bolsistas-coordenadores. Rausch e Frantz (2013) discutem a contribuição do PIBID para a formação de professores, a relação entre a Universidade e a Educação Básica.

Uma categoria formada a partir de um único artigo refere-se à ***formação de bolsistas PIBID na perspectiva da educação inclusiva*** (SANTOS; GOMES, 2014), apesar da crescente demanda pela inclusão dessas temáticas na formação de professores.

Interações Universidade versus Escola Básica se constitui como categoria devido as diferentes interações entre as entidades educacionais. Essa relação é analisada por Fabris e Oliveira (2013), que buscam entender o que os bolsistas aprendem sobre a docência por meio das interpretações dos bolsistas sobre as relações entre a Universidade (UNISINOS) e a escola básica.

O ***PIBID Como Política Pública*** emerge como uma categoria em virtude da sua importância em um contexto mais amplo sobre os autores envolvidos no PIBID. Gonzatti e Vitoria (2013) discutem as políticas públicas relativas à formação de professores no contexto sócio histórico, destacando as marcas dessa história no cenário atual da formação docente. As revisões elaboradas pelos autores indicam o pouco impacto real dessas pesquisas, no âmbito das instituições formadoras (GATTI, 2003, NÓVOA, 1999; 2011). A partir do estudo realizado em uma Instituição formadora, os autores identificam três grandes aspectos favorecidos pelo PIBID na formação dos licenciandos: inserção na prática, complemento da formação inicial e

articulação de saberes de ordem cognitiva, psicológica e epistemológica (AMARAL, 2010). Farias e Rocha (2012) fazem uma análise teórica do PIBID como política pública para a formação docente apontando para as necessidades de avaliação das experiências efetivadas pelo Programa e para o desenvolvimento de seu potencial em promover práticas emancipatórias. Garcia e Higa (2012) apresentam um estudo teórico que discute aspectos da formação de professores na atual conjuntura das políticas educacionais e refletem sobre os cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Sobre outro viés, Campos e Souza Junior (2011) fazem um levantamento histórico sobre a formação de professores no Brasil incluindo referenciais teóricos sobre políticas públicas para a educação. Trata-se de um artigo de revisão sem um tratamento analítico das informações coletadas.

Na categoria ***PIBID e outras experiências de formação (estágio curricular obrigatório, docência compartilhada)***, os autores tentam fazer uma aproximação do PIBID com os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura, algumas vezes de maneira equivocadas. Jardimino (2014) realiza uma análise comparativa entre estágios curriculares e o PIBID. Os argumentos são construídos a partir da discussão da formação inicial do PIBID e do estágio curricular, tecendo similaridades e antagonismos. A análise, no entanto, sob nosso ponto de vista apresenta equívocos por basear-se em práticas que parecem ser vividas pelo autor, mas que não correspondem aos argumentos teóricos das duas modalidades de formação. Bartz e Frison (2013) apresentam um estudo de caso de uma bolsista do curso de licenciatura em Pedagogia. Incorpora na análise o conceito de autorregulação da aprendizagem, bem como outros conceitos do estudo teórico realizado. Utilizam o conceito de “docência compartilhada” o que parece indicar uma apropriação inadequada das características ou funções dos bolsistas PIBID na escola básica. Os autores concluem que o PIBID, vivenciado numa perspectiva de autorregulação, proporcionou ao bolsista o aprofundamento teórico sobre autorregulação da aprendizagem e do campo de pesquisa e o conhecimento das bases legais dos anos iniciais da Educação Básica.

A última, mas não menos importante, categoria identificada refere-se ao ***PIBID e a formação do Terceiro Espaço de Formação Docente***. Nesta categoria foram determinados termos variados para designar o espaço institucional formativo constituído pelo PIBID, que abrange as diferentes instituições de ensino, a escola de

Educação Básica e a Universidade (ALMEIDA; GONÇALVES, 2012; NEVES; HERNECK, 2012; GONZATTI; VITÓRIA, 2013; SANTOS; GOMES, 2014; MATEUS; KADRI, 2014, BUZZI; JURGEM, 2013). No texto de Ambrosetti et al. (2013) observa-se uma preocupação com o estabelecimento de um embasamento para apoiar teoricamente o espaço composto pelo PIBID, ou seja, aproximando conceitualmente o PIBID do conceito de Terceiro Espaço de formação docente. Em Felício et al. (2014) não há uma definição clara de Terceiro Espaço de formação docente, o PIBID é defendido como um espaço onde é possível transitar entre a escola de Educação Básica e a Universidade durante a formação docente.

Acreditamos que o conceito de Terceiro Espaço, conceitualmente apropriado para a análise do PIBID é apresentado por Zeichner (2010). Caracteriza-se pelas atividades formadoras que nele ocorrem de maneira que não há hierarquização entre os saberes e atores educacionais, “[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática [...]” é um espaço de integração entre as diferentes instituições de ensino no processo de formação docente (ZEICHNER, 2010, p. 486).

De acordo com Zeichner (2010), os Terceiros Espaços permitem uma possibilidade de formação profissional docente mais reflexiva, que veta a tradicional desconexão entre o saber acadêmico e o saber profissional, além de valorizar a integração harmônica entre os conhecimentos dos sujeitos da escola básica e os conhecimentos dos sujeitos da Universidade. Constitui-se a partir da parceria entre as instituições, que devem oferecer tempos e espaços para os futuros docentes experimentarem durante a graduação a docência nas escolas básicas.

As categorizações revelaram que um mesmo artigo pode ser enquadrado em mais de uma categoria analítica o que indica a abrangência das análises e dos trabalhos que vêm sendo realizados sobre o PIBID.

Como afirmam Gatti et al. (2014), é necessário ouvir as vozes de todos os envolvidos no Programa, pois isso permite desenhar novos indicadores, aperfeiçoar procedimentos internos e realizar medidas institucionais que contribuam com as mudanças e adaptações nos cursos de licenciatura e no desenho institucional do PIBID. Essa audiência, pode ser feita diretamente por meio de questionários e, também, pode ser feita a partir dos trabalhos que são publicadas nos veículos de divulgação acadêmica, procedimento que utilizamos ao realizar a revisão de literatura.

A decisão pelo segundo procedimento pareceu adequado considerando que além de ampliarmos o escopo da audiência para 23 publicações, identificamos nesta revisão muitos dos aspectos apontados por Gatti et al. (2014), corroborando os resultados obtidos pelos pesquisadores.

As categorias identificadas que envolvem a análise estrutural dos projetos PIBID; a identidade docente e desenvolvimento profissional; o processo formativo e o papel do PIBID; papel do PIBID no espaço da Universidade; escola básica como espaço de formação; a formação de bolsistas PIBID na perspectiva da educação inclusiva; as Interações entre a Universidade e a escola básica; o PIBID como Política Pública; outras experiências de formação (estágio curricular obrigatório, docência compartilhada); o PIBID e a formação do Terceiro Espaço de Formação Docente, evidenciam o papel que o PIBID desempenha na formação docente qualificada.

Assim, identificamos que o PIBID oferece condições para uma formação inicial que promove o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos. A docência é uma profissão complexa e os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de aprimorar esses aprendizados são lentos. Esses processos iniciam-se antes de ingressarmos nos espaços formativos e se desenvolvem durante toda a vida profissional, sendo transformados e aprimorados por diferentes vivências e experiências profissionais, fazendo da escola um espaço de aprendizado constante do professor.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho propõe investigar a relação entre a Universidade e a escola básica, tendo o PIBID como Terceiro Espaço de Formação Docente. Utiliza-se a pesquisa participante como metodologia que pressupõe a contextualização dos indivíduos que colaboraram com o trabalho, a contextualização do espaço concreto onde os indivíduos estão inseridos, a consideração de todos os conhecimentos envolvidos – científico e não científicos promovendo uma articulação crítica entre eles. O uso dessa metodologia permite o surgimento de um terceiro conhecimento novo e transformador. Essa técnica de coleta de dados requer pensamento dinâmico entre a teoria e a prática na busca de uma unidade teórica a partir de uma reflexão crítica das práticas vivenciadas. Os resultados da pesquisa devem ser apresentados como uma prática de interferência na realidade estudada a partir da reflexão por outros atores envolvidos na pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007).

A metodologia participante tem sido utilizada em pesquisas no âmbito educacional como ferramenta para favorecer a reflexão sobre os problemas pedagógicos que surgem durante a formação de professores, além de facilitar a articulação entre teoria e prática durante as investigações científicas. Apresenta como princípio norteador nas pesquisas educacionais a articulação pesquisa-formação como ação de superação das formas convencionais de pesquisa e de formação de professores. Assim, assume-se que o grupo estudado não se traduza em amostra, mas em um grupo de estudo contextualizado com sua realidade educacional (LONGAREZI; SILVA, 2013).

De acordo com Longarezi e Silva (2013), os dados coletados a partir da participação dos professores durante a pesquisa deve superar a perspectiva de dados amostrais, de tal forma que informações tenham a finalidade de promover a formação dos professores participantes. A autora complementa que grande parte das pesquisas no âmbito educacional tem legitimado a separação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar, ou seja, “a escola como espaço do fazer e a Universidade como o espaço do pensar” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216). Essa condição estabelecida reforça as dicotomias teoria-prática professor-pesquisador e professor-não pesquisador.

O que se espera ao utilizar a metodologia participativa é a superação espacial da construção do conhecimento, onde se assume a Universidade como o único lugar

gerador saber. Entendemos que o conhecimento científico sobre o PIBID pode ser oriundo das diferentes instituições e atores envolvidos. Os saberes populares, ou seja, os não acadêmicos, a partir da articulação com o conhecimento científico, pode produzir um novo conhecimento científico crítico sobre a realidade estudada (LONGAREZI; SILVA, 2013).

Além de se apoiar na pesquisa participativa, esta dissertação se constitui como um de estudo de caso.

Como se pretende ter como foco a relação entre a Universidade, neste caso a UFRGS, e a escola básica, neste caso a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP), podemos encarar o PIBID como um Terceiro Espaço ou um canal de trocas que permite um diálogo entre as partes. Este espaço não se materializa em apenas uma instituição de ensino, já que as ações ocorrem nas estruturas físicas das duas instituições, sendo que cada uma possui uma organização distinta. Desta forma, o estudo de caso é o PIBID-UFRGS/IP, pois é nessa relação institucional que se dá a interação entre bolsistas, professores e alunos, promovendo a construção de novos conhecimentos.

A pesquisa participativa tem como base teórica a tomada da realidade concreta do grupo social que se trabalha. Assim as relações entre os atores envolvidos nas ações do PIBID-UFRGS/IP são o ponto de partida do estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Na pesquisa participativa, como todas as culturas são consideradas fontes originais de saber, as relações tradicionais do sujeito-objeto - do investigador-educador - devem ser progressivamente convertidas em uma relação do tipo sujeito-sujeito (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Assim, entende-se que os coordenadores, supervisores, bolsistas e alunos se constituem como um grupo quando as ações do PIBID acontecem, formando uma rede complexa de ações. A realidade como ponto de partida se fundamenta na possibilidade de diálogo entre os sujeitos envolvidos no PIBID e a reflexão sobre suas ações. A interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular estabelecida pelo diálogo entre os sujeitos em uma pesquisa participativa conduz para um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Deve-se entender que a figura do pesquisador é parte integrante do objeto de estudo, pois busca entender o processo social inserido na realidade que será estudada. Visto que o autor desta dissertação é integrante do PIBID-UFRGS/IP,

atuando como professor supervisor do subprojeto Geografia, também faz parte do grupo de estudo das atividades do PIBID-UFRGS/IP.

Nessa lógica, acredita-se que a adoção da pesquisa participativa seja a mais adequada para este trabalho. A escolha do objeto de pesquisa está relacionada ao propósito de teorizar as práticas pedagógicas realizadas no PIBID.

Assume-se a metodologia participante, pois este trabalho busca teorizar os saberes docentes nos diferentes espaços de formação, articulando os saberes práticos e teóricos na construção de um novo saber científico. Desta forma, sugere-se uma reflexão mais aprofundada das atividades do PIBID, superando o mero relato de experiências e buscando a solução de problemas de ordem prática. A partir deste trabalho, espera-se uma reflexão compartilhada pelos atores envolvidos no PIBID sobre esse espaço institucional.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações, entrevistas e questionários. Além disso, o trabalho propõe compreender de forma qualitativa a interação entre os diferentes saberes dos atores do PIBID-UFRGS/IP, com a finalidade de refletir criticamente sobre a produção de novos saberes. A partir dessa metodologia, pretende-se apontar um caminho para a melhoria das ações do PIBID-UFRGS no IP, e compreender o estado da arte sobre essa política de formação de professores.

Para melhor organização da pesquisa, tomam-se como referência duas categorias de análise, a primeira diz respeito às atividades desenvolvidas pelo PIBID-UFRGS no IP. Segundo Amaral (2012), a atividade é o conceito base para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito e para compreensão de suas ações cognitivas e suas relações com a sociedade. Cada sujeito opera uma ação ou grupo de ações, por meio de várias operações para atingir seus objetivos e interagir com o meio. Nesse sentido, o autor Amaral, (2012) toma como base o conceito de atividade para analisar a estrutura docente e a relação entre professores supervisores e alunos de graduação durante as atividades pedagógicas realizadas no PIBID.

O espaço de formação é considerado como categoria de análise. Assume-se o conceito de Terceiro Espaço de Formação, a categoria espaço complementa a categoria atividade, pois as atividades deveriam ocorrer em um espaço. As ações do PIBID-UFRGS/IP ocorrem em espaços que ultrapassam as fronteiras do espaço universitário e do espaço escolar, elas ocorrem em um Terceiro Espaço. Esse

Terceiro Espaço se cria a partir das diferentes atividades desenvolvidas pelos sujeitos atuantes no PIBID (bolsistas, professores supervisores, professores coordenadores).

Para a análise das categorias acima apresentadas, foi feito um estudo descritivo e exploratório sobre o PIBID. Foram aplicados questionários aos sujeitos atuantes no PIBID-UFRGS/IP de acordo com os modelos apresentados nos apêndices desta dissertação.

Os sujeitos que compõem a pesquisa são professores da UFRGS atuantes como coordenadores das áreas no PIBID; alunos de graduação dos cursos de licenciaturas da mesma Universidade dos cursos de Matemática, História e Geografia que atuam como bolsistas no programa; professores da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro que atuam como supervisores no PIBID e alunos da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro do ensino médio. Todos estes sujeitos atuaram no PIBID da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro no ano de 2014. Apesar de o PIBID atuar na Escola desde 2009 os dados foram coletados com os sujeitos que atuaram no programa em 2014. Esse recorte foi necessário para permitir uma aproximação ampla aos investigados possibilitando a realização de questionários, entrevistas, visitas, observações, enfim uma coleta de dados apropriada a uma investigação do tipo participante.

A delimitação do grupo de estudo, PIBID da UFRGS e IP, para compor a pesquisa deve-se ao fato de o pesquisador ser professor nesta escola de ensino básico e atuar como supervisor do subprojeto PIBID-Geografia da UFRGS. Fato este que permitiu o livre acesso aos dados.

Os subprojetos História, Matemática e Geografia fazem parte do grupo estudado, por estarem atuando na escola em 2014. Lembramos que em outros anos a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro recebeu outros subprojetos que não atuam mais por motivos administrativos ou relacionados à estruturação do próprio PIBID-UFRGS/IP.

O grupo de estudo é composto por 46 alunos da escola IP, 3 coordenadores de áreas (História, Matemática e Geografia), 2 supervisores (Professores de História e Matemática) e 17 bolsistas dos três subprojetos. Nesse grupo, há entrevistados que atuaram no programa desde 2010. Por meio de códigos, os informantes foram identificados, buscando resguardar suas verdadeiras identidades. O grupo de bolsistas da História recebeu o código BH, o primeiro informante corresponde BH1 e,

assim, sucessivamente, até o BH4, organizados aleatoriamente. Os bolsistas de Geografia receberam o código BG1, variando até BG7. Os Bolsistas de Matemática correspondem aos códigos BM1 até BM6. O supervisor de Matemática recebeu o código SM1 e o coordenador de Matemática corresponde ao código CM1, e assim, sucessivamente, para todos que compõem o grupo de supervisores e coordenadores.

Torna-se necessário esclarecer que em relação ao grupo de supervisores o universo é composto por 03 supervisores. Entretanto, dois são os informantes em decorrência de o pesquisador fazer parte desse grupo. Assim, o pesquisador não forneceu informações, o que poderia prejudicar as análises das informações.

Com relação aos alunos da escola básica, a delimitação do universo de 46 alunos foi realizada mediante convite aos estudantes que participaram de atividades realizadas pelo PIBID/UFRGS. O convite se estendeu para todas as turmas e séries do ensino médio. Em um primeiro momento, 74 estudantes de todos os níveis aceitaram o convite para participar da pesquisa, porém 27 alunos não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seu responsável legal. Assim, o grupo de estudo é composto por 46 alunos entrevistados. Esse grupo também recebeu um código que é composto pelas letras IP, seguido por um número; IP1 para o primeiro retorno, e assim, sucessivamente, até o IP46.

As informações obtidas no grupo de alunos entrevistados pode sofrer uma pequena contaminação em decorrência de a Escola IP receber outro Programa de Iniciação à Docência de outra Instituição de Ensino Superior (PIBID-IPA). Os bolsistas do PIBID-IPA realizaram atividades apenas com alunos do 3º Ano, representando uma amostra de 05 alunos do universo de 46 alunos. Cabe assinalar que foram adotadas precauções para evitar que respostas diretamente relacionadas ao PIBID-IPA fossem contabilizadas e consideradas nas análises realizadas nesta dissertação

A coleta dos dados foi realizada em momentos distintos para os grupos de entrevistados. Para entrevistar os bolsistas, coordenadores e supervisores, o primeiro contato foi feito por correio eletrônico, pedindo o espaço na reunião de cada subprojeto para a aplicação do questionário. A aplicação dos questionários foi precedida por uma breve explicação dos objetivos da pesquisa, reforçando as informações contidas no TCLE. O coordenador da Matemática respondeu o

questionário por correio eletrônico, enquanto o supervisor de Matemática realizou esse procedimento em outro horário, nas dependências da escola IP.

Ressaltamos que os aspectos éticos foram levados em consideração. Foi garantido aos respondentes o anonimato e assinado o TCLE, de acordo com a Resolução nº466/12 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CONEP).

5.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os questionários são dirigidos aos diferentes grupos de sujeitos envolvidos. Os questionários seguirão o seguinte roteiro: 1) caracterização do entrevistado; 2) trajetória estudantil; 3) trajetória profissional; contribuição do PIBID (BRID, 2000; BRID, 2004).

Esses modelos de questionário estão de acordo com as ideias de Gatti (2010, p. 1361), pois buscam conhecer experiências dos graduandos na sua formação, bagagem cultural e expectativas em participar do PIBID. Segundo a autora, é importante conhecer os alunos, seus saberes e vivências para entender o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade. Entender quais são as atividades pedagógicas mais significativas no processo de formação dos alunos é premissa para compreender a formação docente como um todo.

Os questionários foram compostos por questões que abrangeram perguntas abertas, fechadas e de escala do tipo Likert (AMBROSINI, 2012), objetivando instigar as relações e atividades surgidas a partir do PIBID. As questões fechadas eram de duas naturezas: de múltipla escolha; ou dicotômicas, onde o entrevistado deveria justificar a sua escolha. Em algumas situações foi utilizada a escala tipo Likert. Segundo Silveira e Moreira (1999), nesta metodologia o entrevistado deve expressar o seu grau de satisfação em relação a uma afirmação feita. Em nosso questionário, não há afirmações, mas dois tipos diferentes de questionamentos.

No primeiro grupo de questões, onde é usada a escala Likert, os entrevistados foram convidados a expressar um grau de relevância para o aspecto interrogado. A escala é composta por 4 pontos, variando de Muito Relevante, passando pelo Relevante, Pouco Relevante, até o Irrelevante. No segundo grupo de questões os informantes mostraram grau de satisfação para o aspecto questionado.

Neste grupo, a escala é composta por 3 pontos, variando de Satisfatória, Parcialmente Satisfatória, até a Não Satisfatória.

O questionário dos bolsistas possui 41 questões. As 13 primeiras são destinadas à caracterização do grupo de estudo, onde são coletados dados referentes à identificação dos bolsistas, questões sobre ingresso e tempo de permanência na Universidade e no programa PIBID e a motivação para participar do programa. O segundo grupo de questões tem como finalidade conhecer a rotina de atividades que os bolsistas realizam e a relação com os demais sujeitos que atuam no PIBID. Este grupo é composto por 20 questões abertas e fechadas, onde é questionado sobre as atividades que os bolsistas realizam e que são mais significativas para sua formação profissional; é questionado sobre os supervisores e coordenadores e como eles auxiliam na formação docente.

O terceiro grupo de questões é referente à organização do PIBID e a relação entre a escola básica e a Universidade. Questiona-se, em 08 perguntas, o que o programa pode oportunizar e como os bolsistas percebem a relação. É questionado sobre a organização da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro e do PIBID; sobre a relação entre a escola básica e a Universidade e os possíveis problemas; e sobre o Terceiro Espaço de Formação Docente.

O questionário respondido por supervisores e coordenadores é semelhante, contudo possui questões diferenciadas que buscam respeitar os níveis hierárquicos das relações. É composto por 30 questões, também organizado de forma única, sem divisões entre as questões de caracterização do grupo de estudo e as questões referentes ao programa PIBID.

Para os supervisores e coordenadores também são apresentadas questões sobre: sua formação e cursos de aperfeiçoamento docente, como, por exemplo, cursos de especialização, mestrado e doutorado; tempo de exercício da docência; ingresso e tempo de permanência no programa PIBID; atividades realizadas pelos subprojetos na escola IP e na UFRGS, organização do programa, dificuldades e facilidades encaradas ao longo das atividades; aspectos dos coordenadores e supervisores e seu desempenho no PIBID; o espaço constituído pelo PIBID para formação docente.

Para os alunos da Educação Básica, o questionário foi elaborado de forma mais simplificada, sendo constituído de 15 questões abertas de caracterização do grupo de estudo e referentes às atividades do PIBID. A primeira parte do

questionário é constituída por informações de identificação, como, por exemplo, idade, tempo de permanência na escola e série. O segundo bloco de questões busca descobrir quais atividades realizadas pelos alunos foram mais significativas. O terceiro grupo de questões buscou esclarecer sobre a organização dos bolsistas nas atividades, e o último grupo de questões investiga se os alunos conhecem e sabem diferenciar os subprojetos atuantes no IP e quem são seus respectivos supervisores e bolsistas.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado tendo como suporte a literatura revisada, bem como o referencial teórico selecionado. Algumas questões foram aproveitadas de questionários já aplicados e validados (AMBROSINI, 2012; SELMI, 2015). Outras questões foram elaboradas exclusivamente para esta pesquisa e foram submetidas à análise e validação de pesquisadores experientes na área.

6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PIBID-UFRGS/IP

Neste capítulo serão apresentados os espaços institucionais aos quais o PIBID/UFRGS está vinculado. Primeiramente, faremos a caracterização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), descrevendo os objetivos gerais, a caracterização dos atores envolvidos e a apresentação da estrutura institucional do PIBID-UFRGS. No segundo momento será contextualizada a Escola IP, apresentando a organização da escola, caracterizando alunos e professores supervisores.

6.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O PIBID tem como finalidade principal incentivar a iniciação à docência e qualificá-la. O Programa também objetiva: a) incentivar a formação de docentes para a Educação Básica em nível superior; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; d) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 01).

Na organização do PIBID existem diversos sujeitos atuando. Temos os bolsistas, alunos de graduação; os coordenadores de área, professores universitários; professores supervisores das escolas básicas; coordenadores institucionais; coordenadores de gestão de processos educacionais e técnicos em assuntos educacionais.

A construção, planejamento e execução de atividades pedagógicas, a participação em seminários, a presença em reuniões dos subprojetos, construção de material pedagógico são algumas das atividades dos bolsistas. Entre as atividades

que devem ser realizadas pelos coordenadores de área estão: organizar as atividades dos bolsistas dentro do ambiente universitário; auxiliar os bolsistas nas atividades pedagógicas; propor a teorização das práticas por meio de incentivo à leitura de artigos acadêmicos e textos científicos, além de participar dos encontros institucionais. A rotina dos supervisores está marcada pela organização das atividades do PIBID dentro do ambiente escolar, atuando com os bolsistas nas práticas docentes dentro da escola, ajudando nos horários e organização das atividades na Escola de ensino básico. A organização institucional do PIBID, a consolidação de acordos e parcerias entre as instituições participantes, além de todos os procedimentos burocráticos e gestão para a distribuição de verbas fica por conta dos diretores de escola, reitores, coordenadores de gestão de assuntos educacionais e coordenador geral de cada PIBID das Universidades (BRASIL, 2010).

De acordo com o relatório da CAPES da gestão de 2009-2011 (CAPES, 2012), o PIBID, apesar de ser uma política recente, apresenta impactos nas IES e nas instituições de Educação Básica. Nos cursos de licenciatura, observa-se a queda da evasão dos graduandos e um aumento da procura pelos cursos de licenciatura.

Nas escolas públicas participantes constata-se a elevação do desempenho dos alunos e a motivação dos professores para ingressar em cursos de formação continuada. Verifica-se que os professores supervisores buscam a qualificação profissional em cursos de especialização, mestrado profissional ou outros. O rápido crescimento do PIBID pode ser observado a partir da evolução do número de bolsistas inscritos. De acordo com Bello (2013), no primeiro edital, 2009, foram concedidas cerca de 3.544 bolsas. No ano de 2012 o número de bolsistas inscritos foi de 57.252, em 2013 foram contabilizados 62.070 bolsistas inscritos (BRASIL, 2013). No ano de 2014 somam 90.254 bolsistas, conforme dados apresentados pela CAPES (2014).

Tabela 1 - Número total de bolsas aprovadas para os projetos PIBID em 2014 por nível de participação

Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: CAPES (2015).

De acordo com Bello (2013), o PIBID é uma ação que apresenta grande potencial na formação de novos professores e na formação continuada dos professores atuantes nas escolas. Neves (2013) ressalta que o fluxo de mão dupla entre a Universidade e a escola básica favorece a conexão entre a teoria e a prática. A articulação entre os saberes práticos e teóricos se efetiva por meio das atividades desenvolvidas pelos sujeitos pertencentes do PIBID. A conexão estabelecida pelo PIBID entre as instituições parece apontar para uma melhora na formação docente, conforme relatado no documento (CAPES, 2012). O Programa pode ser concebido como interdisciplinar que permite o fazer da docência-pesquisa com tempo para pensar criticamente sobre a docência produzindo outros saberes escolares (BELLO, 2013).

Através da experiência no PIBID os bolsistas possuem a oportunidade de estar na escola em contato com a comunidade escolar, desde os alunos nos momentos de aula, passando pelos professores titulares até os pais que circulam nas dependências da escola em diferentes momentos. Esse contato permite aos bolsistas refletirem sobre a identidade docente (FONSECA; TORRES, 2013).

O Programa tem abrangência nacional, a tabela, a seguir, apresenta a distribuição dos subprojetos aprovados e o número de bolsas distribuídas de acordo com cada região do país, além do número de escolas previstas para a efetivação da parceria com o Programa.

Tabela 2 - Distribuição de bolsas, subprojetos aprovados e escolas atingidas por região

Região	Escolas previstas	Subprojetos aprovados	Total bolsas
Sul	1422	68	18857
Sudeste	1764	856	25381
Norte	550	300	9103
Nordeste	1522	772	28019
Centro-oeste	543	381	8894
Total	5801	2377	90254

Fonte: CAPES (2015), modificada pelo autor.

A evolução do programa também pode ser observada avaliando a distribuição de recursos financeiros ao longo do tempo. A tabela a seguir apresenta a execução do custeio do PIBID.

Tabela 3 - PIBID - Evolução dos recursos executados

Ano	Ano Executado em Reais
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

Fonte: CAPES (2013).

6.2 PIBID-UFRGS

O PIBID-UFRGS, no projeto aprovado junto à CAPES, apresenta os seguintes objetivos: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica junto às escolas públicas no RS; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura através da integração de ações entre a Universidade e as escolas de Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e que vem sendo trabalhadas na pesquisa nas diferentes

áreas de conhecimento específicas; e) incentivar as escolas públicas de Educação Básica como instituições co-formadoras na formação inicial para o magistério; f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura da UFRGS, tendo como base os resultados de pesquisas na interface das áreas educacionais com as áreas de conhecimento específicas; e g) socializar a produção de saber em torno das experiências de sala de aula realizadas e dos processos de inserção escolar. O relatório parcial das atividades do PIBID-UFRGS de 2014 (UFRGS, 2014) aponta que todos os objetivos gerais do PIBID foram alcançados, mesmo com dificuldades que surgiram ao longo do ano, como, por exemplo, o repasse de verbas. O PIBID-UFRGS pretendia, no ano de 2015, ampliar o número de cursos abarcados pelo programa, em virtude do surgimento de dois novos cursos de licenciatura, Psicologia e Licenciatura do Campo (UFRGS, 2014), mas devido a cortes orçamentários a ampliação não correrá.

De acordo com o relatório institucional do PIBID/UFRGS, de 2014, o programa da UFRGS é composto por 19 subprojetos. Na tabela 4 são apresentados os subprojetos e campus onde estão alocados, o número de bolsistas de iniciação à docência, o número de supervisores e o número de coordenadores.

Tabela 4 - Subprojetos do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUBPROJETOS	CAMPUS	Bolsas de Inic. Docência	Bolsas de Supervisão	Bolsas de coord. de Área
Educação Física	Olímpico	42	7	3
Dança	Olímpico	24	4	2
Biologia	Vale	25	3	2
Ciências Sociais	Vale	10	2	1
Filosofia	Vale	12	2	1
Física	Vale	15	3	1
Geografia	Vale	10	2	1
História	Vale	24	4	2
Química	Vale	22	4	2
Interdisciplinar	Vale	12	2	1
Letras Espanhol	Vale	15	3	1
Letras Frances	Vale	10	1	1
Letras Português	Vale	25	5	2
Matemática	Vale	34	4	2
Música	Sede	5	1	1
Pedagogia	Sede	21	4	2
Interdisciplinar	Sede	10	2	1
Teatro	Sede	15	2	1
Artes Plásticas e Visuais	Sede	21	4	2

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Relatório Institucional do PIBID/UFRGS de 2014.

Assim, o Programa conta com 29 coordenadores de área, 47 professores supervisores, 333 bolsistas cadastrados, 4 coordenadores de gestão de processos educacionais, 2 bolsistas institucionais, 1 técnico em assuntos educacionais e 1 coordenador institucional. Conforme a proposta da inserção de bolsistas no ambiente escolar nos primeiros momentos da vida acadêmica, o PIBID/UFRGS propõe que os bolsistas devem conhecer o projeto político pedagógico da escola com a finalidade de permitir uma maior autonomia sobre a ação em relação aos conteúdos desenvolvidos, competências e habilidades pretendidas. Realizar debate sobre a realidade socioambiental das escolas, bem como a realidade do bairro (lugar) onde se localizam, por meio de análise dos índices de desempenho dos alunos e a posição dos mesmos diante de realidades sociais, desenhando, assim, os procedimentos metodológicos que poderão ser utilizados para a realização das ações. Elaborar e desenvolver junto à comunidade escolar oficinas que envolvam ações referentes à aprendizagem e a socialização, para o aperfeiçoamento dos professores da escola básica. As principais atribuições dos professores supervisores são: Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas;

controlar a frequência dos bolsistas nas atividades; e participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto. Os professores coordenadores devem: acompanhar as atividades previstas no subprojeto; dialogar com a rede pública de ensino; integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência; informar a coordenação alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa; apresentar relatórios periódicos sobre o subprojeto (CAPES, 2015).

De acordo com o relatório do PIBID-UFRGS (2014), as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, em conjunto com os supervisores e coordenadores, devem promover a aproximação entre as escolas vinculadas e a UFRGS. Além disso, o projeto da UFRGS estreitou a ligação entre a Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e a Universidade. O PIBID resgatou no estado do Rio Grande do Sul uma relação de confiança junto às escolas públicas (UFRGS, 2013).

6.2.1 Perfil dos Bolsistas³ do PIBID-UFRGS/IP

O programa PIBID/UFRGS, no ano de vigência de 2014, foi composto por 333 bolsistas cadastrados, divididos em 19 subprojetos (UFRGS, 2014). O caso sob análise nesta dissertação é composto por apenas uma escola, o que reduz o número de participantes para 17 bolsistas de 3 subprojetos (Matemática, História e Geografia).

O grupo de bolsistas que participa do estudo subprojeto matemática, composto por 6 bolsistas que possuem uma idade média de 24,5 anos. Dos 6 bolsistas, dois são do gênero feminino. O subprojeto História é composto por 4 bolsistas, com idade média de 22,7 anos, sendo todos do gênero masculino. Já o subprojeto Geografia é composto por 7 bolsistas com média de 22,5 anos, sendo 4 do gênero feminino. Percebe-se que na amostra total de bolsistas predomina o gênero masculino. O bolsista mais novo possui 21 anos, e o mais velho, 33.

Com relação ao ingresso e permanência na Universidade, todos os bolsistas ingressaram nos seus respectivos cursos a partir de 2010. A maior parte dos bolsistas já passou da metade do curso, com uma média de 3,8 semestres para a conclusão do curso superior.

Referente ao tempo de ingresso no PIBID e permanência no programa, os dados são bem distintos entre os subprojetos. Os bolsistas do subprojeto Matemática

³ Apesar de coordenadores e supervisores também serem bolsistas do PIBID, neste texto o termo bolsista refere-se apenas aos graduandos que recebem bolsas do PIBID.

possuem uma média de 7,8 meses de permanência no PIBID. Os bolsistas do subprojeto História possuem uma média de 10 meses de permanência no programa. Já os bolsistas do subprojeto Geografia possuem mais tempo de permanência no PIBID, apresentam uma média de 25 meses de permanência. Outra discrepância entre os subprojetos está relacionada às atividades realizadas na Escola IP pelos bolsistas. Nos subprojetos História e Matemática o tempo de atividades realizadas na escola pelos bolsistas é o mesmo de permanência no PIBID-UFRGS. Já no subprojeto Geografia a média de permanência no programa é de 25 meses e o tempo médio de atividades realizadas no IP é de 15 meses. Essa diferença se deve ao fato de que os bolsistas do subprojeto Geografia participantes no ano de 2014 dentro do IP estão há mais tempo no PIBID. Bolsistas do subprojeto Geografia já realizavam atividades em outras escolas de Educação Básica antes do ingresso no IP. À medida que todos os bolsistas do subprojeto Geografia já realizaram atividades em outras escolas, apenas um bolsista de outro subprojeto (matemática) já realizou atividade em outra escola de Educação Básica. A característica mais marcante no grupo de estudo de bolsistas é o curto período de tempo realizando atividades no PIBID-UFRGS/IP. O pouco tempo de permanência não permitiu aos bolsistas participar de todas as atividades que são realizadas no PIBID, desta forma interferindo nos resultados esperados.

6.2.2 Perfil dos Coordenadores e Supervisores do PIBID-UFRGS/IP

Quanto ao perfil dos coordenadores e supervisores observa-se que dos 5 integrantes do grupo de estudo, apenas um é do gênero masculino. Com relação à idade, também apresenta uma grande discrepância, o coordenador com menos idade possui 32 anos, já o coordenador que apresenta mais idade possui 59 anos. Essa grande variação na idade também é encontrada na amostra dos supervisores. O supervisor mais novo possui 28 anos, já o supervisor mais velho tem 56 anos.

Quanto à formação profissional percebe-se uma diferença nos cursos de aperfeiçoamento profissional entre supervisores e coordenadores. Os supervisores, atuantes na escola de Educação Básica, possuem apenas curso de licenciatura nas suas respectivas áreas de conhecimento. Todos os coordenadores possuem mestrado e doutorado voltados para área educacional. Acreditamos que essa

diferença na formação entre os coordenadores e supervisores pode interferir na visão que cada grupo possui do PIBID.

A amostra de coordenadores e supervisores apresenta algumas diferenças quanto ao tempo de permanência no PIBID-UFRGS/IP. O coordenador que está a mais tempo no programa é o CG1, e participa desde 2007, sendo que sempre em parceria com o IP. O coordenador com menos tempo de permanência no PIBID-UFRGS é o CH1, com apenas 6 meses atuando como coordenador. O coordenador CM1 participa do PIBID há dois anos e meio. Já o supervisor SH1 participa há um ano e meio e o supervisor SM1 participa do PIBID-UFRGS há três anos e meio.

Quando questionados sobre a motivação em participar do PIBID, os motivos elencados por coordenadores e supervisores são distintos. Os coordenadores afirmaram que seu ingresso no PIBID se deveu por participar de atividades de formação de professores. O coordenador CG1 afirma que no programa pode promover a formação docente associando teoria e prática. Segundo o coordenador CM1, além do interesse na formação de professores, seu interesse está vinculado à complementação financeira.

Já os supervisores SH1 e SM1 apresentam motivações diferentes. O supervisor SM1 ingressou no programa porque a escola tinha interesse em receber o subprojeto na escola. O supervisor SH1 justifica sua entrada no programa afirmando que é uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

6.3 PIBID-UFRGS E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES

O programa PIBID/UFRGS abrange diversas realidades escolares, intervindo em 30 escolas no município de Porto Alegre, sendo que 29 são da rede pública estadual de ensino e uma da rede federal de ensino. Seguindo as orientações do Programa sobre a inserção em escolas com índices de IDEB⁴ baixos, nota-se que as escolas que o PIBID-UFRGS possui parceria tem índices variados. A média do IDEB do estado do Rio Grande do Sul é de 5,1 para os anos iniciais e 4,1 para os anos finais. Entre as escolas

⁴ IDEB: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2014). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

parceiras do PIBID/UFRGS, em média, 45% das escolas tem IDEB acima da média, e 56% abaixo da média, sendo que o índice mais baixo é de 1.1, e o mais alto é 7. Dados da UFRGS (2014), apontam que as escolas participantes do PIBID/UFRGS apresentam propostas pedagógicas pouco atrativas, falta de professores de determinadas áreas ou de atuação fora de suas áreas de formação, além de alunos carentes e desestimulados para a aprendizagem.

O PIBID/UFRGS interage de forma indireta com 27.000 alunos, número de matriculados nas escolas no ano de 2012. O número de alunos atingidos diretamente pelo Programa varia de acordo com cada subprojeto, pois as atividades são realizadas em turmas específicas. As escolas parceiras e a estimativa de alunos envolvidos no Programa, estão organizadas na tabela 5.

Tabela 5 - Escolas parceiras do PIBID-UFRGS

Nome da escola	IDEB 4ª série e 5º ano/ 8ª série e 9º ano	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
Colégio de Aplicação da UFRGS	6.0/4.9	500	180
Instituto Estadual Rio Branco	*/***		
Esc. Tec. E. Senador Ernesto Dornelles	**	1000	520
Centro Estadual de Formação General Flores da Cunha	6.7/3.3	1900	470
Escola Estadual de Ens. Fundamental Padre Balduino Rambo	3.8/2.7	620	450
Instituto Estadual Gema Angelina Belia	5.0/*	1163	390
E. E. E. M. Padre Réus	**	1090	200
E. E. E. F. Maurício Sirotsky Sobrinho	5.7/4.4	500	120
E. E. E. F. Gen. Daltro Filho	6.8/4.5		
Escola Estadual de Ensino Básico Presidente Roosevelt	5.8/3.5	1500	200
E.E. E. F. Plácido de Castro	***/**	100	100
E. E. E. F. Padre Theodoro Amstad	**/**	180	180
E.E.E.B. Dolores de Alcaraz Caldas	5.8/2.3	780	280
E. E. E. F. Cândido Portinari	5.9/4.5	400	360
E. E. E. M. Professor Júlio Grau	***/3.7	812	120
Colégio Est. Cândido José de Godoi	**	977	100
E. Tec. E. Irmão Pedro	**	1012	390
Col. Est. Cel. Emilio Massot	4.5/3.1	1070	795
Colégio Est. Júlio de Castilhos	**	2300	1800
E.E.E.F. Uruguai	6.5/4.3	450	120
Colégio Est. Protásio Alves	**	1600	280
E.E.E.M. Ceará	4.6/2.7	360	150
E.E.E.F. Rio de Janeiro	5.1/3.4	325	100
E.E.E.M. Anne Frank	6.5/3.9	1100	120
Colégio Est. Dom João Becker	**	700	120
Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio	6.3/3.6	1026	120
Colégio Est. Marechal Floriano Peixoto	5.5/4.4	800	800
E.E. E. F. Professora Leopolda Barnewitz	4.9/4.0	395	100
E.E.E.F. Vila Cruzeiro do Sul	**	160	40
E. E. Venezuela	4.4/3.0	940	60

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Dados retirados no site <http://www.ideb.inep.gov.br/>

Fonte: UFRGS (2014).

As escolas que recebem o PIBID/UFRGS estão situadas no município de Porto Alegre. Elas podem ser diferenciadas espacialmente, pois cada região possui uma realidade social escolar específica. De acordo com o relatório da UFRGS (2014), cinco escolas estão localizadas na região leste da cidade, com alunos migrantes de áreas periféricas, apresentando dificuldades de deslocamento e provindo de famílias carentes. Na região economicamente central do município de Porto Alegre estão oito escolas que recebem alunos com características variadas, com pouca identidade com o lugar escola. De acordo com o relatório institucional do PIBID/UFRGS, 2014 (UFRGS, 2014), as escolas dessa região podem ser consideradas laboratórios de ensino e pesquisa em educação em virtude da diversidade de ideias e realidades. A região sul do município de Porto Alegre possui seis escolas atendidas pelo PIBID/UFRGS. Elas possuem alunos de baixa renda que percorrem longos caminhos até a escola, em decorrência da característica horizontal da cidade. A região norte possui cinco escolas com índices de desempenho escolar e condições sociais variadas. As escolas dessa região recebem alunos da mesma região onde estão situadas e de municípios vizinhos, fato decorrente da proximidade espacial do limite do município de Porto Alegre com os municípios da região Metropolitana.

Segundo o relatório institucional do PIBID/UFRGS (2014), as atividades realizadas nas escolas básicas provocaram dois efeitos no ambiente escolar. O primeiro está associado aos conflitos escolares. Percebeu-se a minimização dos conflitos disciplinares, um gradativo aumento do interesse dos alunos diante das temáticas apresentadas e motivação dos alunos em participar das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Quanto ao segundo, observou-se que os professores mostraram interesse em buscar novas estratégias de abordagem dos conteúdos para serem aplicadas em suas aulas. O que parece ter contribuído para a participação dos professores nas atividades de formação continuada oferecida aos docentes da rede pública estadual, como, por exemplo, a participação em oficinas nas áreas de artes visuais, letras, ciências sociais, geografia, história, matemática, música, ministradas por professores e alunos de pós-graduação da UFRGS (UFRGS, 2014).

6.4 CONTEXTO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL IRMÃO PEDRO

A Escola Técnica Estadual Irmão Pedro é uma instituição pública de Ensino Básico (Ensino Médio) e Técnico, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente a escola possui um corpo docente composto por 70 professores, sendo que 50 estão diretamente ligados ao ensino médio, cerca de 15% possui algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). Os professores atendem cerca de 1200 alunos matriculados, sendo 755 no Ensino Médio. O IP está localizado no bairro Floresta, na zona norte do município de Porto Alegre. A maioria dos seus alunos é oriunda de bairros próximos, entretanto a escola recebe alguns educandos de municípios vizinhos a Porto Alegre. O bairro onde a escola está inserida possui uma taxa de analfabetismo de 1,24 %, o município de Porto Alegre possui uma taxa de 2,26 %. Com relação à renda média dos responsáveis por domicílio, a média de Porto Alegre é de 5,29 salários mínimos, já no bairro floresta é de 6,00 salários mínimos.

A Escola Técnica Estadual Irmão Pedro teve sua origem como anexo do Colégio Comercial Protásio Alves, pelo Decreto nº 10.767 de 13 de novembro de 1959. Deu início às suas atividades em 1º de março de 1960, na Casa do Pequeno Operário, na Rua Dr. Eduardo Chartier, nº 360, pertencente aos padres salesianos. Após dois anos do início das atividades, em 09 de abril de 1962, com o nome Escola Técnica Comercial Irmão Pedro, passou para o atual endereço à Rua Félix da Cunha, nº 515, onde funcionava uma fábrica de fogões. Neste mesmo ano, a partir do Decreto nº 13.722, a escola passava a se chamar Escola Técnica Comercial Irmão Pedro. Nesse período, a escola tinha em média 200 alunos matriculados, que realizavam suas atividades estudantis no turno noturno.

A partir de 04 de outubro de 1966, o estabelecimento de ensino passou a denominar-se Colégio Comercial Irmão Pedro. Oito anos mais tarde a escola recebeu a denominação de Escola Estadual de 2º Grau Irmão Pedro, pelo Decreto nº 27.022. No ano de 1978 a escola mudou-se provisoriamente para Rua Itapoã s/nº, ao lado do tombado Hospital Lazaroto, para reforma das dependências da escola, transformando as instalações da antiga fábrica de fogões em prédios com salas de aula adequadas para os alunos, sendo que a reforma foi custeada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Somente em 11 de dezembro de 2000 a escola recebeu a designação de Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, a partir da Portaria nº 00307.

O nome da escola é originário de uma homenagem feita pelo subsecretário do Ensino Técnico do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 1962, João Bruza Neto, ao seu antigo professor Irmão Pedro. Nascido na Bélgica em 21 de janeiro de 1872, Irmão Pedro recebeu no batismo o nome de Pierre Ferdinand Veys. Formado como professor de Química e História Natural na Universidade de Louvain foi para Bruxelas, onde exerceu o magistério durante 14 anos. Em 30 de dezembro de 1907 Irmão Pedro chegou ao Brasil, e naturalizou-se brasileiro. Além das atividades como educador no município de Porto Alegre e Canoas, Irmão Pedro desenvolveu atividades científicas, escreveu dois livros de Estenografia pelo método “Duployé” e foi desportista de renome popular.

De acordo com o Projeto Político Administrativo e Pedagógico (PPAP), 2012 – 2015 (IRMÃO PEDRO, 2012) da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, esse tem como objetivo construir a consciência cidadã em conjunto com os alunos. A consciência cidadã estabelecida pelo PPAP parte da “construção dos conhecimentos estabelecendo relação entre parte e totalidade, relacionando a teoria e prática, num processo contínuo de fazer, teorizar e refazer”. Além da construção da consciência cidadã, a escola busca atender às necessidades da comunidade relacionadas aos problemas juvenis, como, por exemplo, o uso de drogas e a violência entre os jovens, por meio de palestras, oficinas onde os alunos possam discutir problemas sociais, numa visão voltada para valores humanistas. E, por fim, a escola tem como objetivos a democratização do acesso à educação e garantia de permanência dos alunos na escola durante sua vida escolar.

Atualmente a escola conta com 1.200 alunos, funciona nos três turnos oferecendo os seguintes cursos: Técnico em Publicidade, Técnico em Secretariado e Técnico em Contabilidade. A escola também oferece a Educação Básica de nível médio, com 17 turmas, sendo oito turmas de 1º ano, sete de 2º ano e seis turmas de 3º ano.

O Ensino Médio Politécnico é a etapa final da Educação Básica, e tem como objetivo: a) propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e finalização da Educação Básica possibilitando o prosseguimento de estudos no ensino superior; b) proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitem; c) consolidar as noções sobre trabalho e cidadania, que possibilitem ao aluno, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; d) possibilitar

formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; e) compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

É nesse contexto regimentar do Ensino Médio Politécnico que o IP recebe seus diversos alunos. Segundo o PPAP do IP (IRMÃO PEDRO, 2012), os alunos são provenientes de variados bairros e municípios que compõem a Grande Porto Alegre. Na sua maioria são de famílias de baixa renda econômica, com realidades internas específicas, desde desemprego, alcoolismo, maus tratos, falta de atenção até uso de substâncias psicoativas (drogas). Entretanto, com dados fornecidos pelo INEP (BRASIL, 2014b), o IP possui indicador socioeconômico médio para alto. Já os alunos da Educação Profissional possuem outro perfil. Em virtude da idade, possuem outras prioridades, sua presença na escola se deve a busca por uma melhor qualificação profissional com a finalidade de adquirir melhores salários. No primeiro semestre de 2012, foram abertas 385 vagas para os cursos técnicos, com 915 inscritos para o preenchimento das vagas (IRMÃO PEDRO, 2012).

A partir destas informações, compreende-se que a escola IP possui uma dinâmica interna bem peculiar, pois deve ter a capacidade de atender os diferentes tipos de alunos que a frequenta. Com a intenção de promover a cidadania nessa realidade, a escola IP adota um sistema curricular interdisciplinar organizado por áreas de conhecimento, propondo atividades pedagógicas a partir da realidade.

A escola IP entende como currículo interdisciplinar:

O diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (PPAP, 2014, p 23).

Essa proposta curricular interdisciplinar é regulamentada pela Resolução n.3/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentam sugestões de procedimentos e competências que deverão integrar a base comum nacional dos currículos. (CARVALHO, 2001). A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), também, exige que as escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul organizem seus currículos de maneira interdisciplinar (AZEVEDO; REIS, 2014. p.144).

6.5 PIBID NA ESCOLA ESTADUAL IRMÃO PEDRO

O PIBID-UFRGS desenvolve suas atividades em conjunto com o IP desde 2009, com o edital de 2007. O primeiro subprojeto a realizar atividades na escola IP foi o subprojeto Ciências Sociais, já extinto. O primeiro edital em que a UFRGS participou previa subprojetos interdisciplinares, sendo que o subprojeto Ciências Sociais era composto por bolsistas do curso de História, Geografia e do curso de Ciências Sociais. No ano seguinte o edital do PIBID organizou-se de modo disciplinar, extinguindo o subprojeto Ciências Sociais.

Desde 2010 a escola recebeu três subprojetos do PIBID-UFRGS (Geografia, Matemática, História), com 5 bolsistas da Geografia, 5 da área da Matemática e 4 da História. Ao longo desses 5 anos de atividades já foram realizadas diversas ações dentro da escola pelo PIBID-UFRGS, mais de 30 bolsistas já realizaram atividades vinculadas ao PIBID nas dependências do IP. Dentre as ações desenvolvidas estão saídas de campo realizadas com o subprojeto Geografia, feira científica realizada pelo subprojeto Matemática e o memorial histórico organizado pelos bolsistas do subprojeto História em parceria com a escola.

O IP já recebeu o subprojeto Espanhol do PIBID-UFRGS, contudo sua permanência na escola durou apenas um ano. Nesse período, 4 bolsistas realizaram diferentes atividades com alunos do primeiro ano do ensino médio. Porém, no final do ano de 2013, o subprojeto Espanhol desfez a parceria com o IP em virtude de divergências sobre práticas metodológicas entre bolsistas, coordenadores, supervisores e professores da escola. Outro fator importante a se considerar é a presença do PIBID-IPA na escola, as atividades desse programa são executadas principalmente com alunos do terceiro ano do ensino médio no turno vespertino. Grande parte das atividades do PIBID-UFRGS é realizada no turno da tarde, em virtude de os supervisores atuarem nos outros níveis de ensino (1º Ano e 2º Ano). Desta forma, os bolsistas das diferentes universidades dificilmente se cruzam nas dependências da escola.

Mesmo com a separação entre os turnos do PIBID-IPA e do PIBID-UFRGS todos os alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino médio, em 2012, participaram de ambos os programas. Fato evidenciado nos dados obtidos na pesquisa, já que todos os alunos do terceiro ano do grupo de estudo relatam atividades de ambos os Programas.

6.6 PERFIL DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DAS ATIVIDADES DO PIBID-UFRGS/IP

Nosso terceiro grupo de estudo é composto por 56 alunos do ensino médio da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, distribuídos nos três níveis de ensino do ensino médio. Sendo 27 alunos do primeiro ano do ensino médio, 22 alunos do segundo ano e 7 alunos do terceiro ano, totalizando 56 informantes. A amostra representa 7,46 % do número total de alunos matriculados no ensino médio no ano de 2014.

A média de idade é de 15,1 anos, ou seja, a maioria está na idade certa correspondente ao nível de ensino. Com relação ao gênero dos entrevistados, 33 são do gênero feminino e 23 do gênero masculino. Todos os entrevistados participaram pelo menos de uma atividade do PIBID/UFRGS-IP.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como buscamos assinalar ao longo do texto, este trabalho propõe questionar o espaço institucional constituído pelo PIBID, a partir de questões que pensamos estarem relacionadas às atividades desenvolvidas pelos bolsistas, coordenadores, supervisores e alunos. Os respondentes da nossa pesquisa são indivíduos vinculados ao PIBID-UFRGS que participaram de atividades pedagógicas dentro do espaço escolar do IP.

De acordo com os dados apresentados anteriormente percebe-se que não há um número muito grande de estudos aprofundados sobre a relação vivenciada dentro do PIBID, entre a Universidade e a escola básica. A maioria dos artigos sobre o PIBID encontrados na revisão de literatura, apresentada no capítulo 4, são relatos de experiências de atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

Ao longo do capítulo serão descritas as vivências e opiniões que cada grupo de estudo possui do PIBID-UFRGS/IP a partir das atividades desenvolvidas nos diferentes espaços institucionais. Primeiramente será exposto as informações coletadas dos 17 bolsistas, em seguida é apresentado os relatos das experiências de 2 supervisores e de 3 coordenadores do Programa, e por fim os alunos **da escola** expõe sua vivências durante as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas no IP.

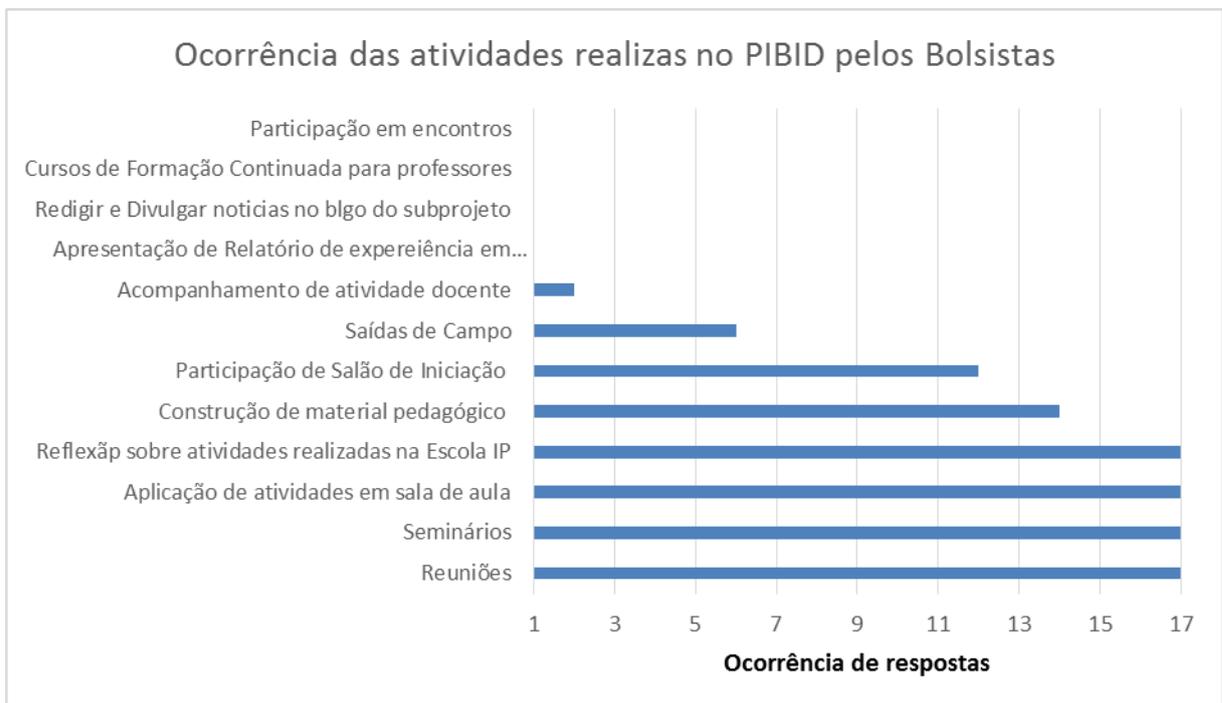
7.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS BOLSISTAS

Nesta pesquisa nos interessa saber a relevância do espaço institucional constituído pelo PIBID-UFRGS/IP e das atividades ali realizadas para a formação profissional dos bolsistas.

Quando cadastrados no programa, os bolsistas devem seguir uma rotina de atividades que envolvem participar de reuniões, participar de seminários, construir material pedagógico, aplicar atividades em sala de aula nas escolas de Educação Básica, refletir sobre as atividades em sala de aula a partir de discussões em grupo, participar de Salão de Iniciação à Docência da UFRGS, etc. (UFRGS, 2013). A partir das informações coletadas foi construído o **Gráfico 1**, que mostra as atividades realizadas pelos bolsistas, como indicado pelos próprios participantes da pesquisa em questionário.

No Gráfico 1 são apresentadas as atividades realizadas pelos bolsistas ($N_t = 17$). Observa-se que as categorias reuniões, seminários, aplicação de atividades pedagógicas e reflexão sobre as atividades pedagógicas foram relatadas por todos os bolsistas, enquanto outras com menos ocorrência, devem ser específicas de alguns subprojetos, como, por exemplo, saídas de campo e participação em encontros acadêmicos.

Figura 2 - Gráfico mostrando a natureza das atividades realizadas pelos bolsistas



Fonte: Dados organizados a partir do questionário aplicado pelo autor.

Os bolsistas foram questionados sobre a relevância do PIBID na formação docente, 15 bolsistas responderam muito relevante, 2 bolsistas afirmaram como relevante para a formação docente e nenhum afirmou pouco relevante ou irrelevante. Após responder sobre as atividades realizadas no PIBID e afirmar qual a relevância do Programa para sua carreira docente, os bolsistas foram questionados sobre os benefícios da participação no PIBID para o seu futuro profissional.

As respostas coletadas foram analisadas e agrupadas constituindo-se 5 categorias: a) proporciona mais tempo de experiência no ambiente escolar; b) inserção no ambiente de sala de aula; c) possibilidade de desenvolver pesquisa acadêmica; d) preparação que antecede o estágio curricular; e) qualifica o currículo acadêmico-profissional.

Na primeira categoria, os bolsistas (BH1, BH3, BM2, BM4, BG2 e BG6) afirmam que a participação no PIBID pode lhes proporcionar mais tempo de experiência no ambiente escolar, o contato com outros professores formados e, assim, promovendo a troca de experiência. Também possibilita conhecer a rotina de uma escola pública de Educação Básica. A segunda categoria está associada à experiência em sala de aula. De acordo com os Bolsistas (BM1, BM3, BM4, BM5, BM6, BG1, BG3, BG7), o PIBID oportuniza o contato com a sala de aula e a interação com os alunos, ou seja, eles podem experimentar situações cotidianas, aprendendo como lidar com situações práticas de indisciplina, aprendizagem e comportamento antes mesmo do estágio obrigatório. Outro padrão encontrado e relatado pelos bolsistas (BH2, BG2), vincula os benefícios do PIBID à possibilidade de desenvolver novas pesquisas na área específica de conhecimento de seu curso, envolvendo os processos de ensino-aprendizagem, além de oportunizar a criação de novas metodologias pedagógicas para o ensino. Na quarta categoria os bolsistas afirmam que o PIBID proporciona uma preparação que antecede o estágio curricular obrigatório, dando espaço e tempo para uma experiência diferenciada na Educação Básica. Esta relação entre o PIBID e a preparação para o estágio é apresentada pelos bolsistas BH4 e BG5. Por fim, a quinta categoria estabelecida nas respostas relaciona a participação no PIBID como uma possibilidade de melhorar o currículo do bolsista e acumular certificações acadêmicas. De forma que quando participarem de seleções de emprego, concursos públicos ou seleções de mestrado e doutorado estarão mais qualificados que os seus concorrentes.

A partir das respostas sobre as habilidades e competências construídas ao longo das atividades no PIBID foram constituídas outras categorias de análise. Nessa etapa os bolsistas deveriam explicar e descrever as habilidades e competências adquiridas nas atividades realizadas no Programa complementando a pergunta sobre os benefícios da participação no PIBID. Entretanto, alguns bolsistas descreveram as atividades e não as habilidades e competências. Cada categoria analítica foi composta por respostas que se complementavam ou que se assemelhavam entre si, sendo ordenadas da seguinte forma: melhor compreensão da função da escola básica para a sociedade; melhora a desenvoltura na comunicação com os alunos, o PIBID ajuda nas aulas da graduação; o PIBID ajudou a desenvolver habilidades para formulação de planos e planejamentos de aula e os bolsistas aprendem como relacionar os temas da ciência com o cotidiano dos alunos.

O bolsista BG7 afirma que o PIBID possibilita a melhor compreensão da função da escola básica para a sociedade. Para outros (BG6, BG4, BG3, BG2, BM5, BM4, BM2, BM1, BH4 e BH1), participar das atividades na escola melhora a desenvoltura na comunicação com os alunos, melhorando a fala no processo de ensino-aprendizagem e a transmissão oral de ideias para um público mais jovem. O bolsista BG3 afirma que a participação no PIBID ajuda nas aulas da graduação, pois ao estudar a teoria pode relacionar com a prática realizada na sala de aula da Educação Básica. Outro grupo de bolsistas (BG5, BM5, BH4 e BH1) afirma que o PIBID ajudou a desenvolver habilidades para formulação de planos e planejamentos de aula, podendo preparar atividades de forma organizada e antecipando imprevistos na aplicação dos planos. Outro grupo analítico de resposta encontrado descrito pelos bolsistas está relacionado às questões mais pedagógicas de cada área científica, ou seja, vinculada à metodologia de ensino. Os bolsistas (BG1, BM5, BM3, BM1, BH3, BH4 e BH1) afirmam que, durante as atividades do PIBID, aprendem como relacionar os temas da ciência com o cotidiano dos alunos. Por meio das práticas em sala de aula, eles desenvolvem a capacidade de adequar as propostas pedagógicas ao contexto dos alunos. Também obtivemos uma resposta em branco do bolsista CM6.

Na etapa seguinte foi perguntado aos bolsistas quais foram as atividades pedagógicas mais significativas realizadas no IP. As respostas formam as categorias de análise: a atividade mais significativa foi a que contou com a participação dos alunos; o primeiro contato com os alunos da Educação Básica; saídas de campo; organização e planejamento das aulas; imprevistos na aplicação de atividades; as atividades que envolveram a necessidade de fazer pesquisa sobre o tema a ser trabalhado com os alunos; a que contou com a participação de outros subprojetos e que envolveu a utilização de diferentes mídias como recurso pedagógico.

Para dois bolsistas (BH4 e BM5), as atividades mais significativas foram aquelas em que houve participação em massa dos alunos da escola básica. Para os bolsistas BM3, BM4 e BG3 a atividade mais significativa foi a primeira que tiveram contato com os alunos da escola. Nesse primeiro contato, os bolsistas visualizaram as possibilidades de trabalhos pedagógicos que poderiam desenvolver com alunos, além de superar o puro relato de como é um ambiente e a dinâmica de uma sala de aula, sendo possível vivencia-los.

Para outro grupo de bolsistas do subprojeto Geografia (BG2, BG5, BG6 e BG7), as atividades pedagógicas mais significativas foram as saídas de campo, pois possibilitaram conhecer melhor os alunos, suas histórias de vida e personalidades. Os bolsistas, também, aprenderam a planejar, organizar e executar uma saída de campo, além de adquirirem conhecimentos de sua área específica. Para o bolsista BH3, a atividade mais significativa envolveu a construção do plano de aula de modo padronizado (modelo contendo objetivos, conteúdo programático, métodos, recursos didáticos e avaliação) em conjunto com os professores, padrão que utiliza para planejar suas aulas atualmente. Para o bolsista BM2 a atividade mais significativa foi a que envolveu imprevistos durante a sua realização com os alunos, e afirma que o planejamento é importante para prever acontecimentos não planejados e indesejados. O bolsista BG4 afirmou que a atividade mais desafiadora foi a que exigiu pesquisa sobre o assunto da prática pedagógica. A partir da pesquisa, o bolsista adquiriu novos conhecimentos que lhe foram úteis, também, nas aulas da graduação. O bolsista BG1 ressalta que a atividade mais marcante foi a que envolveu a construção, planejamento e realização em conjunto com outro subprojeto. Para os bolsistas BH1, BH2 e BM1 as atividades pedagógicas mais significativas foram aquelas que utilizaram recursos didáticos diferenciados, como, por exemplo, a utilização de mapas e de softwares. Assim, possibilitou esclarecer as dúvidas dos alunos da Educação Básica de forma mais significativa. Apenas um bolsista, CM6, não tinha realizado atividades pedagógicas com os alunos da Educação Básica em virtude de ter ingressado no Programa recentemente.

A partir da descrição das atividades realizadas pelos bolsistas e a afirmação de quais foram mais significativas, constatou-se que apenas 2 bolsistas já realizaram atividades integradas com outro subprojeto no IP. Os dois bolsistas, BG1 e BG2, pertencem ao subprojeto Geografia e realizaram a atividade com o subprojeto História. Não encontramos correlação nas respostas dos bolsistas do subprojeto História, pois esses estão a menos de um ano participando do programa e a atividade relatada ocorreu no ano de 2012.

7.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS

A descrição a seguir busca entender a natureza das relações entre os bolsistas e seus supervisores e coordenadores. A partir dessa análise, pode-se entender como é a dinâmica no espaço institucional do PIBID-UFRGS/IP.

Os bolsistas foram questionados sobre seus coordenadores em diferentes aspectos. Em um primeiro momento, buscou-se saber o grau de satisfação dos bolsistas com seus coordenadores; 12 bolsistas (BH2, BM1, BM5, BG1, BG2, BG4, BG5, BG7, BM6, BH1, BM3 e BH3) responderam que estão totalmente satisfeitos com seu coordenador de área. Os satisfeitos somam 5 bolsistas (BM2, BM4, BH4, BG3 e BG6) e nenhum bolsista marcou insatisfeito.

A plenitude na satisfação com seu coordenador foi justificada de diferentes formas pelos bolsistas. As justificativas foram agrupadas em categorias: os coordenadores fornecem propostas e apoiam as atividades pedagógicas; cobram a produção acadêmica científica; dão apoio para a permanência no Programa, as reuniões são desorganizadas.

De acordo com os bolsistas os coordenadores fornecem orientações, dicas, ideias e sugestões para as práticas pedagógicas. Os coordenadores apresentam bom diálogo com os bolsistas nas reuniões e estão sempre presentes, sem deixar a exigência das atividades de lado, como, por exemplo, cobrando resumos e resultados de atividades. Além de orientar e cobrar a produção científica pedagógica. Há possibilidade de trabalho em grupo incentivado pelos coordenadores. Os bolsistas, ainda, ressaltam que recebem sugestões para as atividades mais lúdicas, facilitando, dessa forma, a compreensão dos alunos. E, por fim, os bolsistas entendem o incentivo dado pelos coordenadores, à permanência dos bolsistas no Programa, como uma característica positiva.

Apesar de assinalarem a satisfação com a coordenação foram encontradas duas justificativas negativas referentes a eles. O bolsista BG3 acredita que o professor poderia ser mais presente nas reuniões, mas compreende a falta de tempo do coordenador e entende que ele possui outras funções acadêmicas. Ao avaliar a justificativa do bolsista BM4, atribui a organização das reuniões ao coordenador e acredita que algumas reuniões são desorganizadas. Segundo o bolsista, talvez uma

pauta auxiliasse na organização durante a reunião. Nesta questão apenas um bolsista (BM2) não justificou, todavia, marcou estar satisfeito com seu coordenador.

Ao serem questionados sobre as características de seus coordenadores, percebemos que as respostas dos bolsistas complementam as justificativas dadas para a satisfação com os mesmos. De acordo com os bolsistas BG7, BG5, BM3, BH4, BH1, BH3 e BM3, a característica mais positiva está relacionada com a proposta de ideias, sugestões e apoio que o coordenador dá para a realização das atividades práticas pedagógicas, sempre de forma democrática. Os bolsistas afirmaram que as ideias dos coordenadores não são impostas, assim possuem liberdade de criação pedagógica. Além de haver troca de ideias, diversos problemas são resolvidos em conjunto durante as reuniões.

Outra qualidade apontada pelos bolsistas (BG2, BM6, BH4, BH2 e BG3) é a eficiência dos coordenadores em propor textos para debates e aporte teórico. A partir dos textos, os bolsistas podem discutir sobre educação e seus desafios. Durante as reuniões, os coordenadores auxiliam na produção acadêmica e na prática pedagógica. O compartilhamento do conhecimento e o estímulo à criação e reflexão são outros pontos positivos do coordenador apontados pelos bolsistas BG4, BG6 e BG1. A disponibilidade para ajudar e esclarecer dúvidas em reuniões ou por email é outro aspecto positivo elencado pelos bolsistas (BM5, BM4 e BH3). O bolsista CM2 aponta que o auxílio dado pelos coordenadores para a construção dos relatórios produzidos pelos bolsistas é uma característica positiva.

Em contrapartida, quando questionados sobre os aspectos negativos de seus coordenadores percebe-se diferenças nos subprojetos. Os bolsistas BH1 e BH3 apontam como ponto negativo a exigência e a cobrança de produção de artigos científicos. O bolsista BH2 descreveu, como fator negativo, a imposição de atividades pedagógicas que os bolsistas devem aplicar nas escolas, mas afirma que isso mudou. O bolsista BH3 inclui uma insatisfação que não necessariamente refere-se ao coordenador ao afirmar que o valor da bolsa é baixo, o que lhe impede de se dedicar exclusivamente ao PIBID.

Os bolsistas BM1 e BM2 apontam, como fator negativo, a não efetiva presença do coordenador nas escolas de Educação Básica durante as atividades práticas pedagógicas. O bolsista BM4 afirma que a falta de pauta nas reuniões é um aspecto negativo atribuído ao coordenador do seu subprojeto. O bolsista BM6 afirma que os coordenadores deveriam acompanhar individualmente cada bolsista.

Os bolsistas BG7, BG6, BG3, BG2 afirmam que a falta de tempo do coordenador para as atividades, principalmente para as reuniões do subprojeto, como uma característica negativa. A desigualdade na distribuição de tarefas a serem realizadas é uma característica negativa apontada pelo bolsista BG1. O bolsista BG4 afirma que o coordenador poderia ser mais objetivo nas reuniões. Os bolsistas BM3, BM5 e BG5 afirmaram que seus coordenadores não possuem aspectos negativos e o bolsista BH4 não respondeu à questão.

Finalmente, buscou-se entender quais seriam as características de um coordenador ideal na perspectiva dos bolsistas. As respostas foram variadas e foram agrupadas de acordo com aproximação dos argumentos, formando categorias de análise organizadas da seguinte forma: a) não existe um coordenador ideal; b) o coordenador é ideal; c) coordenador ideal é aquele que possui tempo para dedicar-se mais ao Programa ajudando os bolsistas nas suas dificuldades; d) ser pontual; e) coordenador ideal é aquele que dialoga com todos propondo a construção de atividades a partir da opinião de todos os bolsistas, criticando de forma construtiva quando algo é feito erroneamente; f) coordenador ideal é aquele que deve estimular a criação, reflexão e organização dos bolsistas, e g) é aquele que possui foco na produção acadêmica e, ao mesmo tempo, disponibilidade e interesse pela prática em sala de aula.

Os bolsistas também foram questionados sobre os seus supervisores. Manteve-se o mesmo roteiro de perguntas feitas sobre os coordenadores. Os supervisores foram bem avaliados pelos bolsistas em grau de satisfação e não tiveram nenhum grau insatisfeito, sendo que 9 bolsistas estão totalmente satisfeitos e 8 estão satisfeitos com seus supervisores.

As respostas dos bolsistas sobre as características positivas de seus supervisores foram organizadas em categorias: sugestão de ideias para atividades pedagógicas; liberdade que os supervisores dão para trabalhar dentro da sala de aula; trabalho em conjunto com o supervisor e presença nas reuniões.

A característica com maior ocorrência de respostas (BH2, BH3, BH4, BM1, BM5, BM6, BG7, BG4, BG5, BG6 e BG3) está associada à sugestão de ideias, propostas e resolução de problemas que surgem ao longo das atividades pedagógicas que os supervisores fornecem aos bolsistas. Outro aspecto positivo relatado pelos bolsistas (BM3, BM4, BG1) é a liberdade que os supervisores dão para agir dentro da sala de aula, o que proporciona situações-problema que os

próprios bolsistas têm de resolver. Conforme o bolsista BM3, essa liberdade em sala de aula desenvolve suas capacidades como professor. Para o bolsista BH1, a possibilidade de trabalhar em conjunto com o supervisor da escola IP é um aspecto positivo. O bolsista BM2 afirma que a presença do supervisor nas reuniões do subprojeto é uma característica positiva do mesmo. Nesse quesito, o bolsista BG2 respondeu equivocadamente, pois fez referência ao supervisor de outra escola em que realizou atividades.

Quando questionados sobre os aspectos negativos de seus supervisores da Escola IP, as respostas foram analisadas e categorizadas: não possui características negativas; contato e o diálogo com o supervisor; não participam das atividades de forma efetiva; dificuldade de transmitir ideias; postura em sala de aula. Houve alguns equívocos em relação aos aspectos negativos pois os bolsistas justificaram descrevendo atitudes dos supervisores em vez de apontarem os aspectos.

Para os bolsistas BG3, BG5 e BG1, o seu supervisor não possui características negativas, entretanto o bolsista BG7 afirma que o contato e o diálogo com o supervisor, às vezes, são difíceis. Os bolsistas BG6 e BG4 o supervisor cobra pouco dos bolsistas. Os bolsistas BM6, BM5 e BH2 afirmam que seus supervisores não participam de forma efetiva das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas. Para outro grupo de bolsistas (BM2, BM3, BM1, BM4 e Bh1), seus supervisores não conseguem transmitir suas ideias de forma objetiva para o grupo, falta uma comunicação mais clara, além de não expor os *feedbacks* ao grupo de forma construtiva. O bolsista BH3 coloca como aspecto negativo de seu supervisor sua postura em sala de aula, por gritar com as turmas. O bolsista BH4 deixou a resposta em branco, o bolsista BG2 respondeu referente ao supervisor da outra escola em que atua. O bolsista BM5 informou que o supervisor participa das atividades, resposta que não pareceu coerente com a pergunta.

A seguir foi questionado aos bolsistas como deveria ser um supervisor ideal. As categorias analíticas construídas, a partir das respostas de um ideal de supervisor, são: não existe supervisor ideal; é aquele que participa de todas as atividades do subprojeto; aberto a novas ideias; que tem boa comunicação com os bolsistas.

Os bolsistas BH3, BH1 e CM2 afirmaram que não acreditam que exista um supervisor ideal. Os bolsistas BH4, BM3 deixaram a questão em branco. Os

bolsistas BH2, BM5, BM6, BG1, BG6, BG7, BG2 e BG1 asseguraram que um supervisor ideal seria aquele que participasse de todas as etapas do projeto, que estivesse ao lado dos bolsistas durante os planejamentos das aulas, que participasse dos estudos e colaborasse com sugestões, propondo novos projetos para a escola. Os bolsistas BG3 e BG4 complementam afirmando que um supervisor ideal seria aquele que está aberto a novas ideias. Os bolsistas BM1 e BM4 afirmam que o supervisor ideal seria aquele que tivesse uma boa comunicação com os bolsistas do subprojeto. O bolsista BG5 considera o supervisor do IP como ideal e complementa propondo que ele poderia ser o supervisor da outra escola em que o seu subprojeto está inserido.

7.3 AS ATIVIDADES NO PIBID/UFRGS-IP NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS

Após a descrição da relação entre os atores envolvidos no PIBID, o questionário se encaminhou para outro nível de discussão envolvendo a organização das atividades nos espaços institucionais em que os bolsistas transitam. Em um primeiro momento, buscou-se saber sobre a organização da Escola IP. Os bolsistas tiveram que responder de acordo com a escala Likert, identificando seu grau de satisfação, indicando estar satisfeito, parcialmente satisfeito ou não satisfeito e depois justificar sua resposta. Utilizando esta escala, 13 dos 17 bolsistas que atuaram no IP responderam que a organização da escola é satisfatória. As justificativas sobre a satisfação com o IP foram avaliadas e agrupadas em categorias: a) em virtude da boa comunicação com os bolsistas; b) acesso aos recursos da escola; c) gestão escolar do IP; d) bom nível cognitivo dos alunos da escola IP; e) nível de ensino da escola IP.

Dos 13 bolsistas satisfeitos, 5 (BG7, BG6, BG3, BH1 e BG2) responderam que a organização é em virtude da boa comunicação dos supervisores com os bolsistas, afirmando que os supervisores sempre estiveram abertos para o diálogo, esclarecendo dúvidas com relação ao funcionamento da escola.

Outra justificativa apresentada pelos bolsistas (BM5, BM6 e BH2) vincula a organização da escola com a facilidade de acesso aos recursos que a escola IP possui, como, por exemplo, sala de vídeo, sala de estudos, sala de informática. Para utilizar essas salas deve haver um agendamento prévio realizado pelos supervisores da escola. Além disso, os bolsistas percebem que a escola demonstra preocupação

para que as salas sejam usadas por todos da escola. Entende-se que as duas justificativas se complementam, pois são os professores supervisores que organizam todas as atividades do PIBID dentro do ambiente escolar, auxiliando nas dúvidas dos bolsistas e ajudando nas atividades pedagógicas.

O bolsista BG1, que teve experiência em outras escolas de Educação Básica, afirma que a organização da escola IP é decorrência da gestão escolar. Para os bolsistas BG5 e BG2, a organização escolar é reflexo da existência de uma estrutura física como a sala de vídeo e a sala de estudos. Para os bolsistas BG4 e BM1 a satisfatória organização da escola está relacionada com o bom ensino, o bolsista BG4 afirma que a escola IP é referência de ensino na capital. O bolsista BM1 observa que os alunos possuem bom nível de conhecimento, fato que facilita as práticas pedagógicas. Para os bolsistas BH4 e BH3, a escola é organizada, pois disponibiliza espaços para as atividades pedagógicas e reuniões do subprojeto.

Apenas um bolsista afirma que a organização da escola é parcialmente satisfatória, pois tem dificuldades de entrar nas dependências da escola. De acordo com o bolsista, ele e seus colegas ficam muito tempo do lado de fora da escola até entrarem, pois o portão fica fechado fora do horário de entrada e saída dos alunos da Educação Básica por motivos de segurança. Dois bolsistas (BM2 e BM3) marcaram a organização da escola satisfatória, entretanto não justificaram suas respostas.

Quanto à organização das atividades realizadas pelo PIBID dentro da Escola, os bolsistas justificaram com diferentes argumentos, que foram categorizados da seguinte forma: a) sem imprevistos na aplicação das atividades; b) participação dos alunos; c) liberdade de participar de outras atividades na escola.

Os bolsistas BH3, BG6, BG5, BG7, BG4, BG3, BG1 e BM3 afirmaram que as atividades são organizadas, pois não aconteceram imprevistos que impedissem a sua realização, ou atrasos na hora de realizar as atividades com os alunos da escola básica. O bolsista BG7 atribui a organização das atividades à participação dos alunos da escola nas atividades. O bolsista CM6 afirma que as atividades são organizadas, pois tem liberdade de participar de tudo o que acontece na escola. Outro grupo de bolsistas (BM1, BH4, BH1 e BH3) afirma que as atividades do PIBID na escola são organizadas porque a instituição apresenta uma boa organização e funcionamento.

Entretanto, alguns bolsistas afirmam que as atividades do PIBID/UFRGS não são organizadas, as categorias analíticas construídas a partir das justificativas para a não organização da escola são: a) desorganização com datas e horários; b) falta de comprometimento dos bolsistas; c) falta de maior interação dos supervisores e coordenadores.

Para o bolsista BH2, as atividades não são organizadas, pois há momentos de desatenção com datas e horários de algumas atividades, como, por exemplo, reuniões. Os bolsistas BG2 e BM4 afirmam que, em alguns momentos, as atividades são desorganizadas, já que, às vezes, falta comprometimento do grupo de bolsistas para realizar as atividades, assim atribuindo a desorganização aos próprios bolsistas. Porém, o bolsista BM5 afirma que as atividades são organizadas, pois são planejadas e executadas pelos bolsistas, assim como o bolsista BG2. Ele também atribui a organização ou a não organização aos próprios bolsistas. O bolsista BM2 afirma que a organização é parcial, visto que acredita que falta a presença e participação mais próxima dos coordenadores e supervisores no ambiente escolar.

A questão seguinte do questionário é referente à organização das atividades realizadas pelo PIBID-UFRGS/IP. Nesta questão obteve-se um padrão de respostas bem variado e um grande número de questões não justificadas. Dos 17 bolsistas, 11 (BH3, BG3, BM2, BM3, BM6, BG1, BM5, BH2, BH4, BG4, BG5) afirmaram que a organização é satisfatória, com diferentes justificativas que foram categorizadas conforme segue: a) organização está associada a existência de diálogo entre os sujeitos do PI PIBID-UFRGS/IP; b) devido ao bom ambiente de trabalho que o IP proporciona aos bolsistas; c) ao acompanhamento do supervisor nas atividades; d) o fato de não ter nenhum problema quanto à organização; e) e ao planejamento prévio das atividades e práticas pedagógicas. Contudo, dos 11 bolsistas, 4 deixaram a justificativa em branco, e um bolsista (BM5) não pode avaliar devido ao pouco tempo de permanência no Programa. Nenhum bolsista respondeu que a organização do PIBID-UFRGS/IP não é satisfatória. Cinco bolsistas responderam que a organização do PIBID-UFRGS/IP é parcialmente satisfatória, atribuindo a fatores como: a) a remuneração, ou seja, o valor da bolsa recebido; b) falta de comunicação entre supervisor e bolsistas, os bolsistas expõem que ocorreu de planejarem uma atividade pedagógica para ser realizada com os alunos e no dia marcado ocorrer reunião de conselho de classe, o que ocasionou a falta de alunos para realizar a atividade; c) reuniões devem ser mais frequentes; d) divisão de atividades deve

ocorrer de forma igualitária; e) a parcialidade da organização, também, é justificada pela burocratização de algumas atividades; f) o contato com os coordenadores é complicado, o que prejudica a construção de atividades.

Quando perguntados sobre os objetivos do Programa, 4 bolsistas responderam não conhecer os objetivos do PIBID, os outros 13 bolsistas responderam ter conhecimento dos objetivos. Os bolsistas BG7, BH4, BM1 E BG2 afirmaram que o objetivo do PIBID é introduzir os licenciandos no ambiente escolar a partir de uma proposta diferente do ensino tradicional, proporcionando mais experiências para o futuro profissional. Os bolsistas BH1, BM2, BG1, BG4 e BG5 complementam afirmando que o objetivo do PIBID é preparar os alunos para a iniciação à docência com atuação da comunidade acadêmica dentro do ensino público, desta forma auxiliando na formação universitária.

A aproximação entre a Universidade e a escola básica também foi citada pelos bolsistas (BH2, BG4) como objetivo do PIBID. Também foi descrito que o PIBID tem como finalidade aprimorar a didática e conhecimento dos professores da Educação Básica. O bolsista BG2 afirma que um dos objetivos do PIBID é possibilitar uma aproximação do licenciando com a escola básica antes do estágio obrigatório. Para o bolsista BM3, o PIBID tem como intuito criar um ambiente de amparo para a iniciação à docência. A produção de novas técnicas de ensino e a produção de materiais didáticos para um melhor aprendizado dos alunos foi citado pelo bolsista CM1 como um objetivo do PIBID. Dois bolsistas, BM6 e BM4, afirmaram conhecer os objetivos, mas não os descreveram.

A partir dos objetivos exemplificados pelos bolsistas, percebe-se que estes estão de acordo com as finalidades listadas no Decreto nº 7.219/10 que dispõe sobre o PIBID (BRASIL, 2010), descritas anteriormente. Entretanto, um dos objetivos não foi citado pelos bolsistas, que está relacionado com a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, para melhorar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010). Entendemos que os bolsistas percebem o PIBID-UFRGS/IP como um espaço onde podem desenvolver a prática pedagógica e não como um espaço de articulação entre teoria e prática. Contudo, concluímos que o PIBID-UFRGS/IP promove a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Essa articulação entre a teoria e a prática pode ser comprovada observando o gráfico 1, todos os bolsistas afirmaram que realizaram atividades práticas em sala de aula e, também, refletem sobre elas em

outro momento. A articulação se dá pela reflexão e teorização das práticas pedagógicas realizadas.

7.4 AS RELAÇÃO ENTRE UFRGS E IP NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS

Buscando informações que forneçam respostas às questões de pesquisa, de que forma o PIBID-UFRGS/IP poderia auxiliar na formação docente?; o PIBID-UFRGS/IP poderia aproximar as duas instituições de ensino?; qual é a natureza das relações dentro do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP?; o PIBID-UFRGS/IP é um espaço de formação docente?; os bolsistas foram convidados a responder sobre a relação entre a UFRGS e a Escola IP.

No primeiro questionamento buscou-se identificar se existe um distanciamento entre a escola de Educação Básica e a Universidade. A partir das respostas dos bolsistas foi possível formar 7 categorias de análise sobre a relação entre a Universidade e a escola, sendo que quase todos os bolsistas afirmaram que existe um distanciamento entre as duas instituições e apenas um afirmou que não saberia dizer.

A primeira dimensão identificada está associada a uma fronteira existente entre as instituições. A barreira entre elas é intransponível, afirma o bolsista BH1 e complementa afirmando que pode haver uma maior interação no futuro, que atualmente nessa relação a instituição privilegiada é a Universidade. Os bolsistas BH1 e BG5 asseguram que existe um distanciamento, sendo que a aproximação ocorrerá por meio de políticas educacionais, como, por exemplo, o PIBID.

Outra categoria identificada expõe que esse distanciamento entre as instituições se dá devido à Universidade contemplar apenas seus docentes e que esses estão distantes da realidade escolar. O bolsista BH2 afirma que a Universidade valoriza seus docentes e seus conhecimentos epistemológicos específicos, além de não incentivar a inserção do professor universitário da escola de Educação Básica. O bolsista BH3 afirma que o distanciamento entre o Ensino Superior e a Educação Básica poderia diminuir se o departamento de Educação da Universidade fosse dentro de uma Escola de Educação Básica. Ele complementa relatando que seus coordenadores estão inteirados das realidades da escola básica, mas ainda com pouca expressividade.

Uma categoria de destaque identificada vincula o distanciamento entre escola básica e a Universidade às realidades das instituições serem distintas. No ambiente universitário não é possível visualizar as práticas docentes e as problemáticas existentes na Educação Básica. O bolsista BG4 afirma que a Universidade, por si só, não apresenta a realidade escolar, as problemáticas com os alunos e com a direção, as diferentes necessidades de mobilidade por parte de alunos e professores, e completa afirmando que muitas vezes se aprende muita teoria na Universidade e pouco como aplicá-la.

O distanciamento entre as instituições, a partir de questões teóricas e práticas, foi considerada uma categoria analítica. Os discursos dos professores da Universidade são incoerentes com a realidade da educação pública básica, afirma o bolsista AG1. Os bolsistas apontam que a Universidade é o espaço de aprender a ser professor, aprender aspectos teóricos de uma área de ensino específica. Já a escola é o espaço de ser professor e esses espaços possuem temporalidades diferentes. Os bolsistas exemplificam: as teorias de um assunto que estudaram em uma cadeira em seis meses na Universidade devem ser abordadas em uma aula na Educação Básica em apenas 45 minutos.

A categoria, a seguir, foi obtida a partir do bolsista BM6. Na sua perspectiva ele vê o distanciamento a partir da visão que a Universidade tem da realidade escolar, afirma que os professores não entendem como funciona a escola básica. Outra categoria identificada relaciona-se ao distanciamento entre as instituições a partir da valorização docente, o professor universitário é mais valorizado por ter mais acesso à informação científica, assim seu conhecimento tem mais valor do que o do professor da Educação Básica.

A última categoria formada emerge das atividades que ocorrem nos diferentes espaços de ensino. Segundo o bolsista BG7, o distanciamento se dá, pois a Universidade visa a atividade de pesquisa científica, não necessariamente ocorrendo a extensão para a sociedade. Apenas um bolsista (BG2) não justificou sua resposta, mas afirmou que existe um distanciamento entre as instituições.

Quando questionados se acreditam que o PIBID pode aproximar as duas instituições de ensino, todos responderam afirmativamente, contudo, com justificativas distintas. A partir das respostas foram formadas categorias. A primeira categoria identificada se refere à inserção do bolsista no espaço escolar. Segundo os bolsistas BH2, BG7, BM6, BM4, BG5, BG4 e BM3, a aproximação das instituições

se dá pela inserção dos bolsistas na realidade da escola básica, permitindo a reflexão sobre esse espaço.

A segunda categoria identificada aborda a aproximação entre as instituições pelo compartilhamento de experiências vividas pelos bolsistas, coordenadores e supervisores. Esse compartilhamento de angústias e problemáticas vivenciadas nesse espaço institucional pode favorecer um entendimento mais amplo das problemáticas da realidade da educação. Os problemas vividos no IP pelos sujeitos do PIBID-UFRGS/IP não são exclusivos dessa escola. As escolas públicas brasileiras, apresentam baixa qualidade no ensino, falta de professores, professores atuando em disciplinas diferentes de sua formação inicial, precariedade nas estruturas físicas e problemas relacionados a indisciplina dos alunos.

Outro grupo de bolsistas (BG3, BG2, BG1 e BH2) afirma que a aproximação entre a Universidade e a escola de Educação Básica se dá através dos bolsistas e o fluxo de informações que os mesmos carregam para ambas instituições. BG3 acredita que os bolsistas são uma espécie de ponte entre a Universidade e a escola, pois são eles que levam para Universidade os relatos das atividades realizadas na escola. O bolsista CM6 complementa, afirmando que a aproximação se dá pela circulação dos graduandos no ambiente escolar. Eles trazem para a Universidade outras visões do futuro ambiente de trabalho, possibilitando entender as diferenças entre mundo idealizado, visto na Universidade, e o mundo real, observado na escola básica. Percebe-se que os bolsistas são a ligação mais direta entre as duas instituições, reforçando o papel de Terceiro Espaço do PIBID. Outro padrão de resposta identificada associa a aproximação entre as instituições a partir das atividades realizadas pelos bolsistas nas escolas de Educação Básica (BM5, BM2, BM1 e BH4). O bolsista BH4 comenta que o espaço escolar é caracterizado por um “conteudismo” tradicional e a realização das atividades lúdico-pedagógicas pelos bolsistas pode promover uma renovação nas propostas da escola básica. Para o bolsista BH1 só o PIBID não basta para aproximar as instituições, são necessários mais programas que aproximem as duas instituições. Apenas o bolsista BH3 não justificou sua resposta.

A pergunta número 40 do questionário refere-se à equidade ou igualdade de papéis desempenhados pela escola IP e pela UFRGS na esfera do PIBID. Dos 17 bolsistas, 12 responderam que a relação não é igualitária, destes 12 bolsistas, 2 (BM2, BM6) não justificaram. Nessa questão, as respostas foram analisadas e

formaram diferentes categorias analíticas organizadas de tal forma que justificassem porque a relação não é igualitária: a) pois as instituições possuem objetivos diferentes; b) o que se espera de cada instituição é diferente; c) o formato dessa relação não permite igualdade entre as instituições; d) devido à graduação dos professores; e) se deve a questões orçamentárias; f) se dá pela imposição de regras e normas impostas pela UFRGS ao IP; g) devido à superioridade da Universidade.

A primeira justificativa identificada afirma que a relação não é igualitária, pois as instituições possuem objetivos diferentes, assegura o bolsista BG6. O bolsista BH2 afirma que o que se espera de cada instituição é diferente. Entendemos, a partir dessas respostas, que cada instituição, para os bolsistas, possui funções distintas. O bolsista BH3 afirma que a relação não é igualitária, pois esse modelo de relação não permite essa igualdade, e complementa afirmando que há perdas e ganhos nessa relação, entretanto, não exemplifica quais as perdas e ganhos.

O bolsista BM1 afirma que a relação não é igualitária devido à graduação dos professores. Para o bolsista, os professores universitários estão em outro nível de conhecimento em virtude de seus mestrados e doutorados, havendo uma superioridade teórica em relação aos professores da Educação Básica. O bolsista BM1 justifica essa superioridade pelo fato dos professores da Educação Básica não participarem de programas de aperfeiçoamento oferecidos aos professores, essa justificativa é baseada em relatos da mãe do informante que é professora e relata isso a ele.

O bolsista BM3 assegura que a desigualdade na relação se deve a questões orçamentárias. A Universidade conta com muito mais apoio financeiro do governo do que a escola de ensino básico pública, o bolsista CM3 releva que o IP tem boa estrutura devido às parcerias e projetos com outras instituições particulares, como, por exemplo, o projeto UNIBANCO⁵. Para o bolsista BM4, a desigualdade se dá pela imposição de regras e normas pela UFRGS no IP. O bolsista observa a relação entre os coordenadores e supervisores e percebe que os supervisores não tomam decisões, apenas acatam. Para o bolsista BG4, a relação não é igualitária visto a

⁵ O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco. Tem como objetivo central promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. O projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEPR). Essa parceria entre o Instituto Unibanco e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro ocorreu nos anos de 2011, 2012 e 2013. A parceria foi encerrada pois a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul não renovou o projeto. Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso: 15 jun. 2015.

superioridade da Universidade à medida que a instituição é vista como superior quando a importância desta instituição é superestimada pelos seus alunos e pessoas externas a ela. Dois bolsistas responderam que há uma igualdade na relação entre as instituições, mas não justificaram.

Todavia, obtiveram-se quatro respostas afirmando que a relação entre a UFRGS e o IP na esfera do PIBID é igualitária, formando duas categorias analíticas. Para os bolsistas BG1 e BG7, há igualdade entre as instituições, pois o diálogo entre os sujeitos é respeitoso e horizontal. Percebe-se que essa visão é contrária à do bolsista BM4. Para os bolsistas BG3 e BG5, a igualdade nas relações entre as instituições se dá pela boa relação entre supervisor e coordenador, pois a relação entre ambos facilita o funcionamento do Programa. Consequentemente, as relações são mais igualitárias, afirma o bolsista BG5.

Para todos os bolsistas, o PIBID é muito relevante na formação docente. Os bolsistas BG7 e BH1 justificam afirmando que a participação no PIBID proporciona um aprendizado e um aprimoramento dos conhecimentos na área de ensino sobre a prática docente. Para o bolsista BG6, é relevante, pois permite a construção de construir atividades práticas pedagógicas em grupo. Para os bolsistas BM2, BM1, BG6, BG5, BG4, BG3, BG1, BM4, BM6 e BM3, a relevância está no fato de o PIBID poder participar de experiências diferenciadas, que vão além do estágio. As atividades realizadas no PIBID preparam o bolsista para a realidade de aula e para os desafios da profissão.

A preparação que o bolsista do PIBID tem para a docência é diferenciada. O bolsista BG4 faz o seguinte relato: “escutei de uma aluna do 3º Ano do ensino médio a seguinte frase: o estagiário que faz PIBID já vem mais preparado para a escola. Acredito que se os alunos da escola básica que participaram das atividades do PIBID notam a diferença dos nossos estagiários, minha visão de que aprendemos muito com a bolsa (ganhando experiência de sala de aula, ao notar dificuldades, explicá-las, no relacionamento com colegas) está correta”.

A partir das atividades realizadas no PIBID, os bolsistas vão ganhando experiência e bagagem pedagógica, melhorando a comunicação, desenvoltura e aprendendo a lidar com os problemas em sala de aula. “No espaço universitário não é possível desenvolver essas habilidades, é uma falha da Universidade”, afirma o bolsista BG3.

Os bolsistas BG1 e BH2 justificam a relevância do Programa afirmando que as práticas realizadas no espaço da escola básica permitem experimentar à docência, construindo novos conhecimentos que são relatados para colegas e professores não participantes do PIBID nas aulas dos cursos de graduação. A partir do compartilhamento de experiências vividas no cotidiano escolar os bolsistas contribuem para a reflexão sobre a profissão docente nos cursos de licenciaturas.

Para o bolsista BG2, o PIBID é muito relevante, pois o contato com o professor supervisor permitiu a participação em atividades significativas para a formação docente. Para o bolsista BM5 e BH2, a relevância se dá pela descoberta da realidade do ambiente escolar, sendo esse o primeiro contato com os alunos do ensino médio como licenciandos. Complementam, afirmando que esse contato estimula os bolsistas a levarem seus relatos para o espaço universitário. Os bolsistas BH4 e BH3 afirmaram ser muito relevante, mas não justificaram suas respostas.

7.5 ANÁLISE DO GRUPO DOS SUPERVISORES E DOS COORDENADORES

Os supervisores e coordenadores responderam um questionário diferente do aplicado aos bolsistas, mas que seguiu a mesma lógica de estruturação. O primeiro grupo de informações está associado à caracterização do grupo de estudo, já apresentada. Logo após, foi questionado sobre a organização das atividades do PIBID-UFRGS realizadas no IP. Todos os supervisores e coordenadores afirmaram que essas são organizadas. As justificativas sobre a organização das atividades foram categorizadas conforme segue: os atores do PIBID são organizados; são organizadas pois há um bom diálogo e, devido à realização de reuniões.

O coordenador CG1 justifica pelo simples fato de eles serem organizados. O coordenador CH1 acredita que as atividades ocorrem em bom diálogo entre as instituições e entre os professores. O coordenador CM1 afirma não conhecer a dinâmica de outros subprojetos, mas tem convicção que o trabalho realizado pelos integrantes de seu subprojeto é organizado e metódico e em constante aprimoramento. O supervisor SH1 justifica a organização das atividades pelas reuniões de planejamento das atividades realizadas em conjunto com coordenadores e bolsistas semanalmente. O supervisor SM1 não justifica, mas

observa uma melhora na organização comparando com o início das atividades na escola.

Quanto às dificuldades burocráticas que podem ocorrer na realização das atividades, os coordenadores CG1 e CH1 e o supervisor SH1 afirmaram não passarem por dificuldades que não façam parte da adaptação normal de um projeto externo às necessidades e limites da escola. O coordenador CM1 afirmou haver dificuldades burocráticas, entretanto, não as exemplificou. As dificuldades encontradas também estão associadas à escola de Educação Básica. O supervisor SM1 teve dificuldade para a utilização do laboratório da escola, hoje totalmente disponibilizado para as atividades. Complementa que houve resistência de outros professores de matemática, não participantes do Programa, em auxiliarem em algumas iniciativas do PIBID-UFRGS.

7.5.1 Relações Entre os Supervisores e Coordenadores

A próxima questão se refere ao seu parceiro de subprojeto. Buscou-se verificar se estão satisfeitos ou não. Para avaliar o grau de satisfação foi usada a escala Likert, com 3 graus de satisfação (Satisfeitos – Parcialmente Satisfeitos – Insatisfeitos). Dos 5 respondentes, 4 (CH1, CG1, SH1 e SM1) afirmaram estarem satisfeitos com seus parceiros de trabalho. O coordenador AG1 afirma que seu parceiro-supervisor demonstra interesse nas atividades desenvolvidas no PIBID, além de colaborar com trocas de ideias para o andamento do projeto. O supervisor SM1 afirma que seu coordenador-parceiro é organizado e ágil quanto à resolução de problemas e tomada de decisões entre bolsistas e Universidade. O supervisor SH1 afirma que os coordenadores são profissionais e apresentam um bom relacionamento entre as partes. O coordenador CH1 afirmou estar totalmente satisfeito com seu supervisor, mas não justificou. O coordenador CM1 afirmou estar satisfeito com sua supervisora, pois é dedicada, atenciosa com os bolsistas, e, ao longo do tempo, foi construída uma relação de confiança. A parceira ajuda com propostas pedagógicas inovadoras de acordo com a realidade da escola IP, além de participar ativamente das reuniões semanais na escola IP e mensais na UFRGS.

Quando questionados sobre as características positivas dos seus supervisores ou dos seus coordenadores, as respostas foram variadas. Os supervisores SH1 e SM1 exaltam os conhecimentos específicos de cada

coordenador e como estes conhecimentos podem acrescentar nas relações entre os atores do PIBID-UFRGS/IP, melhorando a relação entre as duas instituições de ensino. A partir das afirmações expostas, entendemos que a aproximação entre as instituições é dada pelas relações entre os atores envolvidos no PIBID-UFRGS/IP.

Os coordenadores CM1, CG1 e CH1 apontam como características positivas a participação assídua dos supervisores, relataram o comprometimento com as atividades do PIBID-UFRGS/IP e com os bolsistas.

Por outro lado foi questionado sobre as características negativas dos supervisores e coordenadores. Todos responderam não haver aspectos negativos (CH1, CG1, SM1 e SH1), exceto o coordenador CM1, que faz uma ressalva ao afirmar que o professor supervisor deve ser mais compreensivo com o modelo mais dinâmico de formação de professores.

Após, foi questionado sobre as características ideais de um coordenador ou supervisor. As respostas foram bem variadas entre coordenadores e supervisores. Os supervisores foram mais precisos nas suas respostas. O supervisor SH1 listou três características: liderança, dinamismo, conhecimento na área. Já o supervisor SM1 afirmou que o seu coordenador é ideal e apontou como a principal característica a organização.

Os coordenadores apontaram uma lista maior de características. O coordenador CM1 apontou que um supervisor ideal deve ter as seguintes características: ser responsável, dinâmico, acolhedor, organizado em seu planejamento e em relatórios. Deve buscar constantemente leituras e não tem receio de experimentar. O coordenador CG1 afirmou que o supervisor ideal, em sua visão, deve ter conhecimento teórico, epistemológico da ciência; ter experiência pedagógica; estar aberto a escutar e a trocar; propor atividades em que os bolsistas possam se sentir autores. E, por fim, o coordenador CH1 idealiza o supervisor com as seguintes características: um professor que conheça a escola (pública ou não), que se interesse pela investigação em educação, que tenha tempo disponível e disposição para a parceria.

7.5.2 O PIBID-UFRGS/IP na Perspectiva dos Supervisores e Coordenadores

Os coordenadores e supervisores também foram questionados sobre a existência dos objetivos do PIBID. A partir das informações sobre quais são os

objetivos do Programa para este grupo montou-se categorias analíticas. Os objetivos do PIBID são: constituição de um espaço para troca de experiências pedagógicas; aproximação entre a escola de Educação Básica e a Universidade; articulação entre teoria e prática na formação de professores, vivência do ensino e da pesquisa de modo articulado; desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, produção de projetos, materiais pedagógicos e textos a serem apresentados em eventos acadêmicos.

O objetivo com mais frequência de resposta está relacionado à formação de professores no espaço constituído pelo PIBID-UFRGS. Esse objetivo foi citado pelos coordenadores CH1, CM1 e pelos supervisores SH1 e SM1. O coordenador CG1 coloca a mesma possibilidade com outras palavras, afirmando que o objetivo do PIBID é a constituição de um espaço para troca de experiência e dos fazeres pedagógicos. Também foi elencado a aproximação entre a escola e a Universidade, citada pelo supervisor SM1 e pelos coordenadores CM1, CH1. O coordenador CM1 foi o que mais listou objetivos, citados a seguir: articulação entre teoria e prática na formação de professores; vivência do ensino e da pesquisa de modo articulado; desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, produção de projetos, materiais pedagógicos e textos a serem apresentados em eventos acadêmicos.

Quando questionados se os objetivos do PIBID são atingidos nos seus subprojetos, todos responderam afirmativamente. Cada um dos informantes realçou um dos objetivos listados anteriormente. O coordenador CH1 complementa afirmando que os objetivos do seu subprojeto também são atingidos na parceria entre o IP e a UFRGS. O coordenador CG1 afirma que o objetivo mais evidente é a aproximação entre a Universidade e a escola.

7.5.3 O PIBID na Visão dos Coordenadores e Supervisores

Quando questionados sobre a relação entre a Universidade e a escola de Educação Básica, os entrevistados SH1, SM1, CM1 e CG1 afirmaram haver um distanciamento entre as instituições. O supervisor SH1 justifica esse distanciamento pela percepção que o aluno de graduação tem da escola de Educação Básica. Parte do princípio que o bolsista tem um ideal de escola que só é desmistificado quando começa a realizar as atividades do PIBID na escola. O supervisor SM1 não justifica o distanciamento, mas relata que as atividades no PIBID oportunizam ao bolsista

fazer uma escolha mais consciente da profissão docente. Analisando essa fala, entende-se que para esse bolsista o distanciamento entre a Universidade e a escola de Educação Básica ocorre à medida que o licenciando não possui espaço e tempo para vivenciar o futuro ambiente de trabalho.

Os coordenadores apresentam outras perspectivas para o afastamento entre as instituições. O coordenador CM1 relata que o distanciamento entre as instituições é consequência de um processo histórico e estrutural. Acrescenta que para diminuir esse distanciamento é necessário trabalhar nas fronteiras estabelecidas pelas instituições, que podem ser enfraquecidas e cruzadas pela institucionalização do PIBID. O coordenador CG1 completa afirmando que o distanciamento se dá pelas diferentes culturas que estão sedimentadas nas escolas e nas diferentes leituras das Universidades. O coordenador CH1 afirma que o distanciamento entre a Educação Básica e a Universidade varia de acordo com as experiências vividas que cada sujeito teve no Programa. E afirma: “Prefiro pensar que há, sim, relações, mas que, por vezes, elas são mais ou menos próximas, mais ou menos hierarquizadas”.

A partir das diferentes leituras da relação entre Universidade e escola básica que os supervisores e coordenadores externalizaram, intui-se que o PIBID possa ser um canal de aproximação entre as instituições. O coordenador CH1 ressalta que essa relação deve ser qualificada a partir de estudos mais aprofundados. O coordenador CM1 acredita que o Programa possui grande potencial para aproximar as instituições, mas dependerá de cada instituição e da natureza dos subprojetos e das pessoas envolvidas, ou seja, todos devem ter os mesmos objetivos dentro do PIBID. O supervisor SM1 afirma que essa conexão de aproximação é realizada pelos bolsistas, condicionando o sucesso do Programa aos bolsistas e concluindo que a escola sempre buscou essa atividade parceira para desenvolver novas pesquisas na área educacional. O supervisor SH1 também acredita que o PIBID pode aproximar as instituições, acarretando benefícios para os alunos da escola básica.

Quando questionados se a relação entre a UFRGS e o IP dentro do PIBID é igualitária, obteve-se diferentes informações, que, também, foram organizadas em categorias analíticas. O coordenador CH1 não saberia dizer pelo pouco tempo de vivência como coordenador, mas já observa que cada parte se esforça para fazer um bom trabalho, considerando cada um com suas especificidades. O supervisor SH1 justifica que a relação é igualitária pelo fato do consentimento da escola para a

realização das atividades do PIBID. Analisando essa fala, entende-se que o supervisor olha para o PIBID como um elemento externo à escola, ou seja, a origem do programa é a Universidade que quer se aproximar da Educação Básica. O coordenador CM1 afirma que a relação não é igualitária, pois as instituições possuem histórias, finalidades, estruturas e intencionalidades distintas, mas o que existe é um diálogo entre ambas com um trabalho em parceria. O coordenador CG1 também afirma que a relação não é igualitária e justifica pelo fato de não acreditar que toda a escola acredita no PIBID. O supervisor SM1 afirmou que a relação entre as instituições é igualitária, mas não justificou sua resposta.

Quando questionado sobre o ambiente escolar com um Terceiro Espaço de Formação Docente, todos os coordenadores e supervisores responderam que a escola IP pode ser considerada como um ambiente de formação de professores. O coordenador CG1 afirma que a escola, além de ser um espaço de formação, dependendo a leitura que se tem sobre formação, pode ser um espaço de formação continuada. Entende-se que o coordenador faz alusão às atividades do PIBID desenvolvidas com a participação dos professores como uma possibilidade de trocas de conhecimentos, ou seja, uma educação continuada para os docentes. Percebe-se que ele faz uma leitura mais abrangente ao responder à questão, a partir de experiências das parcerias com outras escolas de Educação Básica.

O coordenador CM1 é mais específico, relata que a escola IP possui potencialidades e dificuldades inerentes, assim como todas as escolas, entretanto não aponta tais potencialidades e dificuldades. Afirma que é um espaço com possibilidade de vivenciar práticas e compreender a complexidade dos processos de ensinar, aprender e conviver. Sua resposta está relacionada com a oportunidade que os bolsistas possuem de experimentar o ambiente escolar antes de sua formação.

O coordenador CH1 é direto em sua justificativa, afirma que o IP é um espaço de formação, e o PIBID atuando nesse espaço pode promover a ampliação da formação e a reflexão com os pares. O supervisor SH1 também concorda com o argumento, pois segundo ele “os bolsistas realizam várias atividades diretamente com os alunos, participando efetivamente das aulas”. A resposta fornecida por SM1 é dicotômica ao afirmar que o PIBID pode oportunizar experiências positivas ou experiências negativas para os bolsistas. Com isso a escola pode se tornar

ambiente de formação de professores. Entretanto marca a posição que a escola com as condições oferecidas pela SEDUC não possui os recursos necessários.

Ainda no contexto de formação docente foi questionado se as atividades realizadas no PIBID podem ser encaradas como formadoras. Novamente, todos os entrevistados estão de acordo com a afirmação. O espaço instituído pelo PIBID-UFRGS/IP é para os coordenadores CH1 e CM1 a oportunidade de bolsistas, supervisores e coordenadores realizarem atividades com liberdade de expressão, criação e reflexão sem medo de julgamento do outro, por meio do exercício do diálogo que possibilite a superação dos desafios do cotidiano relacionados à formação e às práticas docentes. Observa-se que os coordenadores ao avaliarem as atividades entendem que o espaço institucional constituído pelo PIBID-UFRGS é o aspecto mais positivo do Programa, pois permite uma liberdade de troca de conhecimentos em que outros espaços não seriam possíveis. Os supervisores SM1, SH1 observam o PIBID-UFRGS a partir das experiências vivenciadas pelos bolsistas e supervisores. O aspecto mais positivo do PIBID, a partir dessa leitura, seria a troca de vivências realizadas nas atividades que o Programa oportuniza.

Na visão dos coordenadores e supervisores, o PIBID tem papel muito relevante na formação docente dos bolsistas. Apenas um coordenador marcou como relevante e todos os outros entrevistados desse grupo afirmaram como muito relevante. O coordenador CG1 afirma que é um projeto de coparticipação relevante para o ensino e para a pesquisa. O coordenador CM1 justifica como apenas relevante, pois em termos de marcos políticos de formação inicial de professores de Matemática o Programa deveria ser incorporado ao currículo do curso, desta forma aumentando o número de licenciandos atendidos. Mas ressalta que o PIBID é um complemento significativo para aqueles que participaram das atividades como bolsistas. O coordenador CH1 sinaliza que esse tipo de Programa “sintetiza algumas das utopias presentes na área de formação de professores há muitos anos”. Os supervisores compartilham da opinião dos coordenadores, apontam que o PIBID auxilia muito na formação dos bolsistas, pois os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar verdadeiramente o universo escolar, “quebrando alguns preconceitos vinculados ao ambiente escolar construídos no decorrer da formação docente”, afirma o supervisor SH1. O supervisor SM1 lamenta não ter esse tipo de Programa no período de sua formação inicial quando na Universidade.

7.6 PIBID-UFRGS/IP NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO IP

Os alunos foram solicitados a responder um questionário sobre as atividades realizadas pelo PIBID-UFRGS no IP. O questionário é composto por 15 perguntas abertas e fechadas. Buscou-se saber sobre a satisfação dos alunos quanto às atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa saber se os alunos conheciam os diferentes subprojetos e seus bolsistas atuantes no PIBID.

O primeiro grupo de perguntas é destinado à caracterização dos informantes, já descrita. No segundo momento, buscou-se saber se eles já participaram de atividades do PIBID e em qual série participaram, além de investigar se os alunos sabiam a qual subprojeto os bolsistas pertenciam. A partir desses questionamentos, podemos visualizar que a grande maioria dos alunos sabia qual subprojeto estava aplicando as atividades pedagógicas. Dos informantes, 33 apontaram que foram orientados por bolsistas do subprojeto Geografia, 32 apontaram que interagiram com bolsista do subprojeto História, 21 alunos afirmaram que participaram de atividades aplicadas pelos bolsistas do subprojeto Espanhol, 15 informantes participaram de atividades práticas desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto Matemática, 9 alunos participaram de atividades, mas não lembravam de qual subprojeto eram os bolsistas e 3 alunos do IP sabiam de qual subprojeto os bolsistas participaram, mas não diferenciaram.

Após, foi perguntado aos informantes se eles se lembravam das atividades realizadas e dos assuntos trabalhados durante as práticas pedagógicas orientadas pelos bolsistas. As respostas foram analisadas e categorizadas em atividades e assuntos abordados. A categoria atividade caracteriza a metodologia utilizada para trabalhar as temáticas em sala de aula e a categoria assuntos refere-se aos assuntos ou conteúdos abordados nas atividades pedagógicas. As atividades listadas pelos alunos foram: saídas de campo (para Tramandaí; para o zoológico e Porto Alegre); dinâmica com músicas típicas da Espanha; degustação de comida típica da cultura latina (*guacamole*); jogo da memória; construção de gráficos matemáticos em ambiente virtual; dinâmica de grupo relacionado à copa do mundo; construção de jornal histórico; construção de mapas de placas tectônicas; atividade com balão; aula expositiva.

Quanto à categoria assuntos abordados em sala de aula pelos bolsistas, os alunos do IP citaram os seguintes temas: cultura dos países latinos; ciclo da água;

funções de 1º e 2º grau; copa do mundo; matrizes; vegetação; relevo; fuso-horário; microclima; fatos históricos; patrimônio histórico; descobrimento do Brasil; índios brasileiros; etnocentrismo; placas tectônicas; terremotos; tsunamis; período renascentista; latitude e longitude; geopolítica; normas da ABNT. Apenas o aluno IP35 deixou a resposta em branco. Dois alunos (IP47, IP52) responderam sobre as atividades realizadas durante o estágio obrigatório realizado na escola.

Os estudantes também informaram sobre o grau de satisfação do trabalho realizado pelos bolsistas. Dos 56 alunos, 46 estão satisfeitos com a qualidade do trabalho realizado pelos bolsistas. As justificativas para a satisfação dos alunos foram elencadas: os bolsistas explicam bem, de forma descontraída e de fácil entendimento; os bolsistas apresentam comprometimento com as atividades e com os alunos do IP; as aulas foram dinâmicas e envolveram todos os alunos da turma; os bolsistas fizeram um bom trabalho; a partir das atividades observamos uma nova forma de aprender; as atividades foram divertidas; os bolsistas eram pacientes, educados e apresentavam uma ótima postura com os alunos; os assuntos trabalhados nas atividades do PIBID ajudaram nas provas; os planejamentos dos alunos atingiram seus objetivos; foram apresentadas coisas interessantes nas atividades; toda a turma participou da atividade proposta; os bolsistas conduziram as atividades com calma; as aulas com bolsistas foram mais agradáveis; os bolsistas disponibilizaram material pedagógico para os alunos; deu para aprender bastante coisas durante as atividades; aprendemos com mais facilidade; as atividades foram bem aplicadas; as atividades propostas pelos bolsistas oportunizaram sair da rotina das aulas; os bolsistas estão sempre animados.

Daqueles que avaliaram os bolsistas 10 alunos se manifestaram parcialmente satisfeitos. As justificativas apresentadas foram: as atividades desenvolvidas pelos bolsistas atrapalhavam o andamento da matéria das aulas; nem sempre se entendia as explicações dos bolsistas; algumas atividades foram desorganizadas; os bolsistas apresentavam dificuldades para manter a atenção dos alunos durante as atividades; poucos assuntos trabalhados durante as atividades; os bolsistas foram tímidos durante as atividades; os bolsistas abordaram assuntos desnecessários.

Quando perguntados se gostariam de realizar outras atividades desenvolvidas pelos bolsistas, 54 dos 56 alunos responderam positivamente. As justificativas e sugestões foram: as atividades foram legais e diferentes da rotina escolar; as práticas pedagógicas oportunizam aos bolsistas experimentar a atividade docente;

as atividades são mais produtivas que as aulas normais; são boas lembranças para o resto da vida; gosto das atividades do PIBID; é divertido aprender com professores, são mais jovens; ajuda a visualizar as possibilidades da carreira docente; ajuda a compreender os conteúdos das disciplinas; conheci novos lugares da cidade participando da saída de campo em Porto Alegre; é bom aprender com outras pessoas além do professor; quero ter mais atividades com os bolsistas; oportuniza por em prática a teoria aprendida em sala de aula. Um aluno afirmou que gostaria de mais atividades, mas com uma ressalva: “os professores devem estar mais presentes nas oficinas”. Um aluno deixou a resposta em branco e outro não justificou porque gostaria de realizar mais atividades com os bolsistas. Apenas um aluno respondeu que não gostaria de participar de outras atividades do PIBID-UFRGS/IP. Justificou afirmando que prefere aulas normais, não é a favor de aulas mais “light”.

Foi questionado aos alunos se conhecem os professores supervisores do PIBID. As respostas foram diversificadas e com muito equívocos. Dos 56 alunos, 4 responderam não conhecer os supervisores do PIBID, um aluno afirmou não lembrar do nome do supervisor. 34 alunos confundiram os supervisores do PIBID com outros professores, fato decorrente da escola possuir mais de um professor para a mesma disciplina participante do PIBID. Nove alunos vincularam o supervisor do PIBID-IPA/IP como sendo do vinculado ao PIBID-UFRGS/IP. Oito alunos confundiram os professores com os bolsistas, escrevendo o nome dos bolsistas. Acreditamos que esses alunos não entenderam a pergunta.

Posteriormente foi perguntado se os alunos conheciam os professores coordenadores da UFRGS; 45 alunos não conhecem os coordenadores de áreas do PIBID-UFRGS/IP. Quatro alunos se confundiram na hora de responder, listaram os nomes dos bolsistas como sendo os professores da UFRGS. Outros 4 alunos listaram o nome do supervisor como sendo professor coordenador vinculado a UFRGS e 2 Bolsistas afirmaram o professor Fernando*, colaborador do subprojeto História como professor vinculado à UFRGS. Um aluno deixou a pergunta em branco.

Os alunos também foram questionados sobre o que não gostaram no PIBID-UFRGS/IP. 26 alunos afirmaram que gostaram de tudo. Os aspectos negativos em relação às atividades do PIBID-UFRGS/IP listados foram: de como os bolsistas de um subprojeto específico conduziram as aulas (3 alunos); rever o conteúdo já

trabalhado com o professor da escola (1 aluno); da desorganização das atividades do PIBID-UFRGS/IP (03 alunos); últimas atividades longas e monótonas comparadas com as atividades do ano anterior (01 aluno); tempo muito curto para realizar algumas tarefas (03 alunos); desinteresse e falta de respeito da turma com relação às atividades e aos bolsistas (04 alunos); alguns bolsistas não dominavam a técnica de dar aula (02 alunos); muitos bolsistas em uma mesma atividade no comando das atividades (01 aluno); intervalo muito grande entre as atividades, as atividades ficavam descontinuadas (01 aluno); assunto trabalhado na última oficina do PIBID, copa do mundo (01 aluno); da saída de campo para Tramandaí (01 aluno).

A última pergunta feita aos alunos refere-se ao que eles mais aprenderam nas atividades do PIBID-UFRGS/IP. A primeira categoria elaborada refere-se aos conteúdos abordados durante as atividades, ordenados da seguinte forma: Clima; relevo; vegetação e biomas; tipos de solos; tectonismo e tsunamis; fuso-horário; cultura espanhola; fontes históricas; renascimento; descobrimento do Brasil por meio de mapas; História de Porto Alegre; Como eram feitos os mapas; como fazer trabalhos acadêmicos; funções de 1º grau e 2º grau; plano cartesiano matemático.

A segunda categoria elaborada se refere aos valores construídos com os alunos, ou seja, relatos de aprendizados que vão além dos conteúdos previstos em cada atividade proposta pelos bolsistas do PIBID-UFRGS/IP. Nesta categoria, os alunos relataram que aprenderam: a importância dos documentos antigos e os atuais; respeitar os colegas e a responsabilidade que se deve ter em sala de aula; novas formas de ensino, com propostas menos formais e professores que ainda são alunos; as formas de aprender são infinitas; com aulas práticas a teoria fica mais fácil de aprender; respeitar os professores mais novos na profissão; respeitar o meio ambiente; condições do mercado de trabalho; como é o processo para ingressar na UFRGS como aluno; o ato de aprender pode se dar com ajuda de professores mais divertidos e dinâmicos; os fatos atuais e históricos possuem diferentes pontos de vista.

8 CONCLUSÃO

Com o presente trabalho, propusemo-nos a discutir, entender e aprofundar os estudos sobre a relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, tendo como canal de interlocução o PIBID-UFRGS. Tínhamos como hipótese inicial que o PIBID poderia ser um espaço de aproximação entre a UFRGS e o IP.

Nossa primeira constatação está relacionada aos aspectos dos espaços formadores das IES, a partir de diferentes autores como Andrade e Resende (2010), Costella (2014), Gatti (2010), entendemos que os esses espaços ainda apresentam uma dicotomia entre os saberes práticos e teóricos. E um dos elementos que reforça essa condição dentro dos cursos de licenciatura é sua estrutura curricular conhecida “3+1”, três anos de conhecimentos específicos da ciência e um ano de conhecimentos pedagógicos. Outro elemento que favorece essa condição é a própria disposição das licenciaturas, que normalmente estão acopladas aos cursos de bacharelado (MALDANER, 2000). Também, vimos que os saberes docentes dependem da bagagem cultural de cada sujeito e das experiências vividas nos espaços formadores.

No que tange o Terceiro Espaço de Formação Docente fizemos uma aproximação conceitual deste conceito com o espaço institucional constituído pelo PIBID-UFRGS/IP. A partir do arcabouço teórico, Zeichner (2010), Castrogiovanni (2004), e dos questionários aplicados aos sujeitos do Programa, entendemos que o PIBID-UFRGS/IP pode ser considerado um Terceiro Espaço de Formação Docente. Essa consideração teórica pode ser confirmada pela ocupação do espaço escolar pelos bolsistas realizando diferentes atividades pedagógicas. O PIBID proporciona aos bolsistas um tempo de vivenciar a rotina da escola básica permitindo interagir com alunos, professores e funcionários antes do estágio curricular obrigatório. Vivenciar a rotina na escola permitiu aos bolsistas realizar atividades significativas para formação profissional contribuindo para a construção de um arcabouço de saberes docentes.

De acordo com os bolsistas as atividades mais significativas estão diretamente ligadas ao espaço escolar: aquelas com participação dos alunos; as saídas de campo, as atividades que tiveram dificuldades na aplicação com necessidade de fazer pesquisa sobre o tema a ser trabalhado com os alunos.

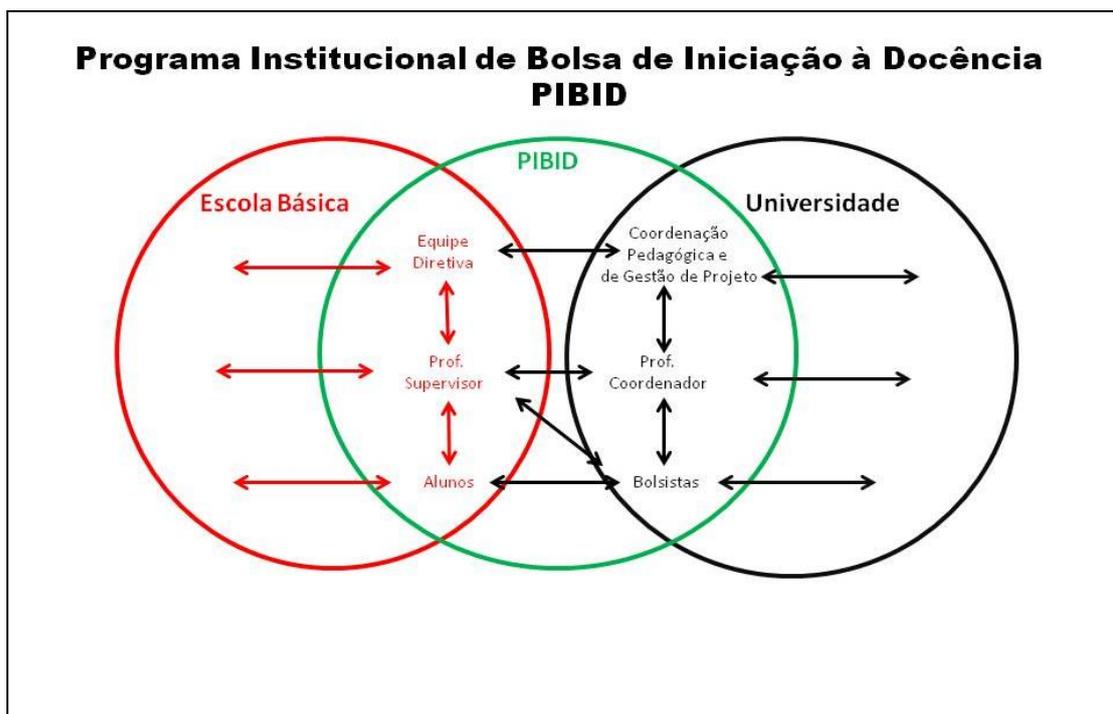
Entendemos que a experimentação dos fazeres docentes no ambiente escolar só foi possível devido ao PIBID-UFRGS/IP.

Sabemos que existe um distanciamento entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e constatou-se que o PIBID-UFRGS/IP aproximou a Universidade (UFRGS) com a escola de Educação Básica (IP). As atividades pedagógicas são as ações que promovem a aproximação entre as instituições, juntamente movimento dos coordenadores, supervisores e, principalmente, dos bolsistas entre as duas instituições. A aproximação institucional entre a UFRGS e o IP se deu na medida que os bolsistas foram inseridos no cotidiano escolar. **Ao passo que** os alunos participavam das atividades do PIBID-UFRGS/IP se sentiam interagindo com a Universidade. Estar em contato com os bolsistas do PIBID-UFRGS/IP é estar em contato com a Universidade.

A relação de aproximação entre a UFRGS e o IP dentro da esfera do PIBID acontece a partir das relações interpessoais entre os sujeitos que atuam no Programa (Bolsistas, supervisores, coordenadores e alunos). O diálogo entre eles promove o fluxo de informação e conhecimento entre as instituições em diferentes níveis hierárquicos. Fato que exemplificado na Figura 3 a seguir.

As relações existentes nesse espaço acontecem entre os pares, como por exemplo, professor coordenador e professor supervisores, e não pares, professor supervisor e bolsistas. Dentro do PIBID-UFRGS/IP o maior fluxo de informações e troca de experiências acontecem nos níveis mais básicos, ou seja, entre bolsistas e alunos. À medida que mudamos de pares dentro do PIBID, saindo da relação bolsista-aluno para a relação equipe diretiva-coordenação de gestão de projetos a troca de experiências e informação vai diminuindo, ou seja, a constituição dos saberes docentes se dão na interação bolsista-aluno diminuindo à medida que mudamos para a interação equipe diretiva-coordenação pedagógica de projetos.

Figura 3 – Sujeitos atuantes no Terceiro Espaço de Formação Docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Constatou-se, que a relação de aproximação entre a UFRGS e o IP acontecem a partir do diálogo e das atividades práticas-pedagógicas desenvolvidas pelos atores do PIBID-UFRGS/IP. O elemento que mais favorece a aproximação entre as duas instituições são os bolsistas, ou seja, são eles que conseguem efetivamente transpor as fronteiras institucionais. Percebe-se que os coordenadores e supervisores atuam mais efetivamente dentro de seus espaços institucionais. Os bolsistas se movimentam nos diferentes espaços institucionais levando e trazendo os conhecimentos práticos e teóricos por meios dos relatos e reflexão das atividades desenvolvidas no PIBID-UFRGS/IP. Fato que consolida a ideia do PIBID como um Terceiro Espaço de Formação Docente e que o nível hierárquico mais baixo do PIBID-UFRGS/IP é que acontece a aproximação institucional. Retomando Zeichner (2010), uns dos princípios do conceito de Terceiro Espaço de Formação Docente é a possibilidade de romper as fronteiras institucionais dos espaços tradicionais de formação, um espaço híbrido que possibilite romper com a binaridade entre a teoria e a prática.

A partir do estudo verificou-se, também, que o PIBID-UFRGS/IP oportuniza aos bolsistas atividades pedagógicas que permitem conhecer a realidade da escola de Educação Básica, experienciar a profissão docente. Com os relatos dos bolsistas

percebeu-se que a Universidade ainda possui uma concepção de escola diferentes da realidade, em alguns aspectos a Universidade vê a escola de Educação Básica como um ideal que não existe. A interação com os alunos no ambiente escolar ajudou os bolsistas a refletir de maneira crítica sobre a profissão professor. Além de oportunizar a construção de um saber docente a partir da racionalidade crítica, com a integração dos conhecimentos práticos com os conhecimentos teóricos.

Nosso estudo, também, revelou que a natureza das relações do PIBID-UFRGS/IP nasce da UFRGS, visto que a tomada de decisões, os recursos financeiros e humanos partem da Universidade. Constatamos, também, que a relação entre o IP e a UFRGS não é equânime em função da natureza das relações. Porém, isso não desqualifica a relação entre as instituições.

As atividades realizadas pelos bolsistas ultrapassam os processos formadores docente, percebemos que sua presença em sala de aula tem forte impacto nos alunos. Os alunos adquirem outras perspectivas no ensino-aprendizagem, os conhecimentos adquiridos vão além do conteúdo programático previsto nos objetivos de cada atividade. Os alunos também entendem que tem papel importante na formação dos bolsistas a medida que vão participando das atividades pedagógicas propostas pelos PIBID-UFRGS/IP.

Sendo uma pesquisa participativa, essa dissertação, também tem como objetivo melhorar a realidade do objeto de estudo. Desta forma, propomos alguns apontamentos para qualificação do espaço formativo constituído pelo PIBID-UFRGS/IP: - a relação institucional deve ser de forma paritária de tal forma que permita o diálogo aberto entre os bolsistas-supervisores, bolsistas-coordenadores, bolsistas-bolsistas, coordenadores-coordenadores, coordenadores-supervisores, supervisores-supervisores. Visto que a efetividade do programa está fundamentada na relação desses sujeitos; - as duas instituições devem estar dispostas a participar do Programa de forma efetiva, recebendo os sujeitos da instituição parceira; - as dificuldades encontradas ao longo das atividades devem ser vistas como oportunidades de qualificar e reforçar a relação entre a Universidade e a escola básica.

Para futuros trabalhos, talvez seja interessante, ampliar o objeto de estudo para todas as escolas em que o PIBID-UFRGS atua, com o objetivo de qualificar os espaços formativos, por meio de análises comparativas entre cada escola de Educação Básica. Também parece ser interessante investir em estudos

comparativos entre os diferentes PIBID com a finalidade de qualificar em todas as instancias os Terceiros Espaços Formadores Docente. Como sugestão, acreditamos que o Programa PIBID deva ser passagem obrigatória dos estudantes de Licenciaturas como componente dos currículos dos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. de O.; NILIN, D. A Prática Compreensiva na Formação Docente em Sociologia: uma experiência a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência. **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n.11, p. 77-85. Jan./jul. 2012.
- AMARAL, E. M. R. Avaliando Contribuições para a Formação Docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova Escola**. V. 34. n, 4. p. 229-239, nov. 2010.
- AMBROSINI, B. B. **Aspectos da Construção da Identidade Docente de Professores de Ciências e Biologia, Atuantes na Rede Pública Estadual do Município de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. de A.; ALMEIDA, P. A., et al. Contribuições do PIBID para a Formação Inicial de Professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-175, jan/jun. 2013.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos Legais do Estágio na Formação de Professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul/dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, J. P. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UEPA: reflexões iniciais. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n.14, p. 43-52. ago./dez. 2013.
- AZEVEDO, C. B. Formação docente em história E pesquisa Educacional segundo a concepção Etnográfica. **Educ. foco**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar. /jun. 2014.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- AZEVEDO, J. C de; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTZ, A. B. R.; FRISON, L. M. B. PIBID-PEDAGOGIA: oportunidade de formação e aprendizagem profissional. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul. /dez. 2013.
- BELLO, S. E. L.; UBERTI, L. **Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, CAPES. **Relatório de Gestão PIBID 2009-20013**. CAPES: Brasília, 2013.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, de 2 de outubro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 10 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL, INEP/IDEB: **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL, INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico**. 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso: 10 jun. 2015.

BRASIL, INEP. **ENEM por Escola 2014**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso: 30 jul. 2015.

BULGRAEN, V. C. O. Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CAPES. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB - PIBID. **Relatório de Gestão 2009-2011** Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CAPES. **Relatórios e Dados do PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>> Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas Públicas Para a Formação de Professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan. /abr.2011.

CAPORALE, G. SELMI, G. da F. R. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência: revisão de literatura. In: **IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovam. SE. Brasil. 2015.

CARVALHO, J. S. **O Discurso Pedagógico Das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade**. Feusp. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. **A Geografia do Espaço Turístico, como Construção Complexa da Comunicação**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

CASTROGIOVANNI, A. C. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI. I. M.; KAERCHER. N. A. **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

COSTELLA, R. Z. Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B., et al. **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL IRMÃO PEDRO. **Projeto Político Administrativo Pedagógico 2013-2015**. 2013.

FABRIS, E. H. OLIVEIRA, S. de. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v.19, n.39, p. 429-448, mai./ago. 2013.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: Uma Política de Formação Docente Inovadora? **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n.11, p. 41-49. Jan./jul. 2012.

FELÍCIO, H. M. dos S.; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FONSECA, C. V. **A Formação de Professores de Química em Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul**: saberes, práticas e currículos. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FONSECA, D. G.; TORRES, L. Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física. In: BELLO, S. E. L.; UBERTI, L. **Iniciação à Docência**: articulação entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, N. M. D. HIGA, I. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. **Educação: teoria e prática**. V. 22, n. 40, maio/ago. 2012. ISSN: 1981-8106.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A.; André, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. TEXTOS FCC. São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de Professores: algumas significações do Pibid como política pública. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n.14, p. 34-42, ago./dez. 2013.

HAMMES, C. C.; FORSTER, M. M. dos S.; CHAIGAR, V. A. M. Formação de professores, integração curricular e a geografia: o lugar escola como espaço de acontecimento. In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B., et al. **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. **O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro**. Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.

LIMA, M. S. L. Reflexões Sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. **Rev. Diálogo Educ. Curitiba**, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LEITE, S. B. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul: Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. **Pesquisa-formação**: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Contrapontos (Online)*, v. 13, p. 214-225, 2013.

LÜKE, M.; ANDRÉ, MARLI. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química Professor/Pesquisador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 424p.

MATEUS, E.; KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Calidoscópico**, v. 12, n. 1, p. 64-72, jan. /abr. 2014.

MOURA, T. M. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NEVES, E. do R.; HERNECK, H. R. Trocas de Saberes Proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação das bolsistas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**. p. 86-109, v.04, n. 07, jan./jul. 2012.

NEVES, C. M. de Castro. Pibid: uma política de Estado para formação docente In: BELLO, S. E. L.; UBERTI. L. **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago.1995.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíses**. V.3, n.3-4., p. 5-24, 2005/2006.

PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. A. **História, ensino e aprendizagem: a experiência do Pibid de História da Universidade Estadual de Maringá/PR**. Diálogos (Maringá. Online), v. 16, supl. espec., p. 319-329, dez./2012.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do Pibid à Formação Inicial de Professores na Compreensão de Licenciandos Bolsistas. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, maio /ago. 2013. ISSN 1809-0354.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B de S. **Dilemas do nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. **Currículo sem Fronteira**, v.3, n.2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

SANTOS, F. M. T.; PASSOS, C. G. Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: estratégias e perspectivas. In: **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**. Curitiba, 2008.

SANTOS, E. G., POWACZUK, A. C. H., Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educacionais**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012.

SANTOS, L. de F.; STELLA, P. Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços. **Letras**. Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 133-152, jan. /jun. 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, P. F.; GOMES, C. O Programa Institucional de Iniciação à Docência e a Formação de Professores de Biologia: desafios e perspectivas para a educação inclusiva. **Comunicações**. Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 83-95, jul./dez. 2014.

SELMÍ, G da. F. R. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Na UFRGS e sua Contribuição na Formação Inicial de Professores**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

ZEICHNER, K. M. Repensando as Conexões Entre a Formação Universitária e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

UFRGS. **Comprovante de Inscrição PIBID-UFRGS**. Edital nº 61/2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). 2013.

UFRGS. **Relatório de Atividades Parcial (Primeiro Ano do Edital 61/2013)**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). 2014.

APÊNDICE A – Questionário para coordenadores e supervisores

Questionário coordenador e supervisor

Prezados coordenadores e supervisores do PIBID, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada “O PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE” que tem como objetivo analisar as **relações existentes entre a UFRGS e a Escola Irmão Pedro** durante as atividades do PIBID. Solicitamos sua colaboração respondendo a um questionário que visa levantar os dados necessários à análise do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP. Gostaríamos de ressaltar que a sua participação é imprescindível para o nosso trabalho, sendo de caráter voluntário, e não havendo nenhum tipo de prejuízo acadêmico, pessoal ou financeiro, caso não queira participar. Suas respostas serão tabuladas e classificadas em banco de dados onde a identificação será sigilosa. A importância da identificação é de selecionar os possíveis entrevistados e de realizar análises comparativas. **SALIENTAMOS** que nenhuma resposta será divulgada com identificação. Reforçamos a importância de sua colaboração, pois a pesquisa auxiliará em possíveis ajustes ao Programa, com a finalidade de qualificar este espaço de formação docente e beneficiar **PRINCIPALMENTE** os bolsistas PIBID - professores em processo de formação. Esperamos contar com sua contribuição! Qualquer dúvida estamos a disposição para maiores esclarecimentos! Fraternalmente, Mestrando: Giancarlo Caporale Orientadora: Profª Flávia Maria Teixeira dos Santos. e-mail: caporalee@yahoo.com.br Telefone para contato: (51) 8432-4701

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: _____

4) Qual curso de formação básica? _____ Ano de Graduação?

5) Possui alguma especialização?

() Especialização - área: _____ Ano de Conclusão:

() Mestrado - área: _____ Ano de Conclusão:

() Doutorado - área: _____ Ano de Conclusão:

6) Qual sua Função no PIBID? () Supervisor () Coordenador

7) Qual o ano de ingresso na UFRGS ou na Escola IP? Como profissional?

8) Há quanto tempo você participa das atividades do PIBID?

9) Há quanto tempo você participa das atividades do PIBID na escola Irmão Pedro?

10) Quais motivos levou você a ingressar no programa PIBID?

11) A qual subprojeto você pertence?

12) Você conhece os supervisores e coordenadores e bolsistas dos outros projetos que trabalham na escola irmão Pedro?

Supervisores Coordenadores Bolsistas

A quais subprojetos estão vinculados?

13) Você já organizou alguma atividade com outro subprojeto atuante na escola Irmão Pedro? Sim Não

14) Se a resposta da questão 13 é sim, de quem partiu a iniciativa?

Bolsistas Coordenadores Supervisor da escola

Alunos da escola outros

15) Com base nas questões 13 e 14 descreva a atividade realizada em conjunto com o outro subprojeto

16) Você acredita que as atividades do PIBID realizadas na Escola Irmão Pedro são organizadas? Sim ou não? Justifique sua resposta

17) Para a realização das atividades do PIBID no Irmão Pedro teve alguma dificuldade burocrática?

Sim Não, em caso de resposta positiva exemplifique?

18) Você está satisfeito com o seu parceiro Coordenador/Supervisor?

Totalmente satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Justifique sua resposta

19) Descreva as características positivas do seu parceiro coordenador/supervisor (Até que ponto eles dão suporte de qualidade, assistência, feedback e sugestões?)
Dê exemplos se possível

20) Descreva as características negativas do seu parceiro coordenador/supervisor do projeto PIBID-UFRGS. Justifique. (Coordenador é o professor da UFRGS)

21) Descreva o que seria para você as características de um coordenador/supervisor ideal:

22) Você acredita que as atividades do seu subprojeto atingem os objetivos anteriormente definidos?

() Sim () Não () Não conheço os objetivos do subprojeto

Justifique sua resposta

23) Você sabe quais são os objetivos do PIBID? Cite os que considera mais importantes?

24) Sabendo quais são os objetivos do PIBID você acredita que são efetivos no seu subprojeto? () sim () Não

Justifique sua resposta:

25) Na sua concepção existe um distanciamento da realidade entre a universidade e a escola básica? () sim () Não

Justifique sua resposta:

26) Você Acredita que o programa PIBID pode aproximar as duas instituições de ensino?

sim Não

Justifique sua resposta:

27) Para você a relação entre a escola Irmão Pedro e a UFRGS na esfera do PIBID é igualitária?

sim Não

Justifique sua resposta:

28) Para você o espaço escolar Irmão Pedro pode ser considerado como um ambiente de formação de professores? Sim Não

Justifique sua resposta:

29) Para você as atividades propiciadas pelo PIBID possibilitam a formação dos envolvidos no programa? Sim Não

Justifique sua resposta:

30) Para você o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação acadêmica dos bolsistas é:

Muito relevante Relevante Pouco relevante Irrelevante

Justifique sua resposta:

APÊNDICE B – Questionário dos Bolsistas

Questionário bolsista – PIBID

Prezados bolsistas do PIBID, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada “O PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE” que tem como objetivo analisar as **relações existentes entre a UFRGS e a Escola Irmão Pedro** durante as atividades do PIBID. Solicitamos sua colaboração respondendo a um questionário que visa levantar os dados necessários à análise do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP. Gostaríamos de ressaltar que a sua participação é imprescindível para o nosso trabalho, sendo de caráter voluntário, e não havendo nenhum tipo de prejuízo acadêmico, pessoal ou financeiro, caso não queira participar. Suas respostas serão tabuladas e classificadas em banco de dados onde a identificação será sigilosa. A importância da identificação é de selecionar os possíveis entrevistados e de realizar análises comparativas. **SALIENTAMOS** que nenhuma resposta será divulgada com identificação. Reforçamos a importância de sua colaboração, pois a pesquisa auxiliará em possíveis ajustes ao Programa, com a finalidade de qualificar este espaço de formação docente e beneficiar **PRINCIPALMENTE** os bolsistas PIBID - professores em processo de formação. Esperamos contar com sua contribuição! Qualquer dúvida estamos a disposição para maiores esclarecimentos! Fraternalmente, Mestrando: Giancarlo Caporale Orientadora: Profª Flávia Maria Teixeira dos Santos. e-mail: caporalee@yahoo.com.br Telefone para contato: (51) 8432-4701

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Sexo: _____
- 4) Qual curso de graduação você está fazendo na UFRGS? _____
- 5) Qual o ano de ingresso na UFRGS? _____
- 6) Quantos semestres para a conclusão da graduação? _____
- 7) Quanto tempo de você participa das atividades do PIBID? _____
- 8) A partir de qual semestre você ingressou como bolsista PIBID? _____
- 9) Há quanto tempo você participa das atividades do PIBID na escola Irmão Pedro?
- 10) Enquanto bolsista PIBID já realizou atividades em outras escolas?
() Sim () Não

11) Caso a resposta da questão 10 seja SIM, em quais escolas, além do Irmão Pedro você realizou atividades como bolsista PIBID?

12) Quais motivos levou você a ingressar no PIBID?

13) A qual subprojeto você pertence?

14) Com relação às atividades realizadas como Bolsista do PIBID, quais destas você realiza? (assinale quantas opções forem necessárias)

- Reuniões
 Seminários
 Construção de material pedagógico
 Aplicação de atividades em sala de aula
 Reflexão sobre atividades realizadas na escola Irmão Pedro com os outros bolsistas
 Participação de salão de iniciação
 Todas
 outras : quais? _____

15) Qual das atividades listadas na questão 14 você realiza com mais frequência como bolsistas PIBID?

16) Para você o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na sua formação acadêmica é:

- Muito relevante Relevante Pouco relevante Irrelevante

17) Você acredita que a sua participação em Iniciação à Docência lhe proporcionará benefícios profissionais? Sim Não

Se sua resposta foi positiva, descreva quais os benefícios profissionais que o Programa lhe proporciona.

18) Para você, quais são os conhecimentos e habilidades que você desenvolveu ou está desenvolvendo durante a sua participação nas atividades de Iniciação à Docência?

19) Qual atividade realizada pelo PIBID na escola Irmão Pedro foi mais significativa para você? Descreva a atividade e justifique sua resposta.

20) Você conhece os bolsistas dos outros subprojetos que trabalham na Escola Irmão Pedro? De qual subprojeto?

21) Você já organizou alguma atividade com outro subprojeto presente na escola Irmão Pedro? Sim Não

22) Se a resposta à questão 21 foi positiva, de quem partiu a iniciativa?

- Bolsistas
 Coordenadores
 Supervisores da escola
 Alunos da escola
 outros: _____

23) Com base nas questões 21 e 22 Descreva a(s) atividade(s) realizada(s) em conjunto com outro(s) subprojeto(s).

24) Para você a organização geral da escola Irmão Pedro é:

- Satisfatória Parcialmente satisfatória Não Satisfatória

Justifique sua resposta:

25) Você está satisfeito com o seu coordenador? (coordenador é o professor da UFRGS) Totalmente satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Justifique a resposta da questão:

26) Descreva as características positivas do seu coordenador. (coordenador é o professor da UFRGS) (Até que ponto eles dão suporte de qualidade, assistência, feedback e sugestões?) Dê exemplos se possível

27) Descreva as características negativas do seu coordenador do projeto PIBID-UFRGS.

28) Descreva quais seriam para você as características de um coordenador ideal.

29) Você está satisfeito com o seu supervisor da escola básica?

() Totalmente satisfeito () Parcialmente satisfeito () Insatisfeito

30) Descreva as características positivas do seu supervisor. (Até que ponto eles dão suporte de qualidade, assistência, feedback e sugestões?) Dê exemplos se possível.

31) Descreva as características negativas do seu supervisor.

32) Descreva quais seriam para você as características de um supervisor ideal.

33) Você acredita que as atividades do PIBID realizadas na Escola Irmão Pedro são organizadas? Sim ou não? Justifique sua resposta

34) Para você a organização geral do PIBID-UFRGS/IP é:

() Satisfatória () Parcialmente satisfatória () Não Satisfatória

Justifique sua resposta:

35) Você sabe quais são os objetivos do PIBID?

() Sim () Não () Não conheço os objetivos do PIBID

Quais são? _____

36) Sabendo quais são os objetivos do PIBID você acredita que são efetivos no seu subprojeto?

Sim Não Não conheço os objetivos do PIBID

37) Você acredita que as atividades do seu subprojeto atingem os objetivos?

Sim Não Não conheço os objetivos do subprojeto

Justifique sua resposta

38) Na sua concepção existe um distanciamento das realidades da Universidade e da Escola de Educação Básica? sim Não

Justifique sua resposta:

39) Você acredita que o programa PIBID pode aproximar as duas instituições de ensino? sim Não

Justifique sua resposta:

40) Para você a relação entre a escola Irmão Pedro e a UFRGS, na esfera do PIBID, é igualitária? sim Não

Justifique sua resposta:

41) Para você o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação profissional dos bolsistas é:

Muito relevante Relevante Pouco relevante Irrelevante

Justifique sua resposta:

APÊNDICE C – Questionário dos Alunos

Questionário Alunos

Prezados Alunos da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada “O PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE” que tem como objetivo analisar **as relações existentes entre a UFRGS e a Escola Irmão Pedro** durante as atividades do PIBID. Solicitamos sua colaboração respondendo a um questionário que visa levantar os dados necessários à análise do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP. Gostaríamos de ressaltar que a sua participação é imprescindível para o nosso trabalho, sendo de caráter voluntário, e não havendo nenhum tipo de prejuízo estudantil, pessoal ou financeiro, caso não queira participar. Suas respostas serão tabuladas e classificadas em banco de dados onde a sua identificação será sigilosa. A importância da identificação é de selecionar os possíveis entrevistados e de realizar análises comparativas. **SALIENTAMOS** que nenhuma resposta será divulgada com identificação. Reforçamos a importância de sua colaboração, pois a pesquisa auxiliará em possíveis ajustes ao PIBID, com a finalidade de qualificar este espaço de formação docente e beneficiar **PRINCIPALMENTE** os bolsistas PIBID - professores em processo de formação. Esperamos contar com sua contribuição! Qualquer dúvida estamos à disposição para maiores esclarecimentos! Fraternalmente, Mestrando: Giancarlo Caporale Orientadora: Prof^a Flávia Maria Teixeira dos Santos. E-mail: caporalee@yahoo.com.br Telefone para contato: (51) 8432-4701

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: _____

4) Série: _____

5) Que ano ingressou na escola? _____

6) Já participou de alguma atividade organizada pelo PIBID-UFRGS/IP? Qual série?

7) Você sabe a qual área os bolsistas pertencem?

8) Qual das atividades você se lembra? Lembra-se dos assuntos trabalhados durante as atividades?

9) Qual atividade da qual você participou foi mais significativa para você? Justifique sua resposta.

10) Como você avalia a qualidade do trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID-UFRGS/IP?

() Satisfatória () Parcialmente Satisfatória () Não Satisfatória

Justifique sua resposta:

11) Você gostaria que o PIBID-UFRGS/IP realiza-se mais atividades sim ou não?

Justifique sua resposta.

12) Você conhece quem são os professores envolvidos no PIBID-UFRGS/IP? Quais?

13) Você conhece algum professor da UFRGS participante do PIBID-UFRGS/IP?

14) O que você não gostou durante as atividades do PIBID-UFRGS/IP?

15) O que você mais aprendeu durante as atividades do PIBID-UFRGS/IP?
