

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

IVONICE MENDES DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: O PIBID COMO FOCO DE ANÁLISE**

**JATAÍ
2016**

IVONICE MENDES DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**O PAPEL DA GESTÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: O PIBID COMO FOCO DE ANÁLISE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino

Linha de pesquisa: Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

Jataí
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

pap	<p>Guimarães, Ivonice Mendes de Oliveira. O papel da gestão na implementação das políticas educacionais : o Pibid foco de análise [manuscrito] / Ivonice Mendes de Oliveira Guimarães -- 2016. 113 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Grad em Educação para Ciências e Matemática, 2016. Bibliografia. Apêndices.</p> <p>1. Pibid – Política pública. 2. Gestão educacional. I. Pires, Luciene Li Assis. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.</p> <p>CDD 371.1</p>
-----	---

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.

Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Campus Jataí. Cód. F015/16.

IVONICE MENDES DE OLIVEIRA GUIMARÃES
**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: O PIBID COMO FOCO DE ANÁLISE**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires
Presidente da banca/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Renata Machado de Assis
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás

Jataí, abril de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, que não estão presentes, mas que se sentiriam honrados por mais esta conquista.

Aos meus filhos, que, de uma maneira muito especial, entenderam meu isolamento e até desespero quanto aos estudos e trabalhos realizados.

Ao meu esposo que sempre me apoiou quanto a realização de mais uma formação.

Às demais pessoas da família por, muitas vezes, não participar de atividades das quais exigiam ou se sentiriam gratos pela minha presença.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que iluminou meu caminho e deu-me força e coragem durante este percurso.

Agradeço a minha família por compreender meus dias de angústia e de isolamento para a leitura e a escrita, tantas vezes silenciosa, mas com a certeza de poder contar com seu apoio.

Agradeço aos professores por me acompanharem e me conduzirem durante a caminhada acadêmica, desde os primeiros passos, no cumprimento das disciplinas, e principalmente por contribuírem na árdua tarefa da realização deste estudo.

Agradeço, especialmente a minha orientadora, por muitas vezes me ensinar o “bê-á-bá” do processo de pesquisa, conduzindo-me ao resultado final deste.

Agradeço aos amigos, que nem sempre pude atender, pela falta de tempo, por motivo de atividades a serem feitas. E aos colegas de curso, que de maneira direta ou indireta, incentivaram e me apoiaram nesta caminhada.

A quem, por negligência, deixei de agradecer, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o resultado da investigação realizada numa escola pública estadual, tendo como foco de análise a gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid trata-se de uma política pública que atinge parcelas significativas dos estudantes de licenciatura, concedendo bolsas de iniciação à pesquisa aos licenciandos, aos coordenadores responsáveis nas instituições de ensino superior (IES), mediante o desenvolvimento de projetos, e para supervisores das escolas da educação básica da rede pública de ensino. Neste estudo verificou-se a gestão dos Pibid de Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, e de Biologia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, inseridos numa escola da educação básica da rede pública de ensino da cidade de Jataí-GO, no ano de 2014. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso. Realizou-se a coleta de dados por meio de aplicação de questionários, e por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas nos encontros com grupos focais compostos pelos participantes dos Pibid. Os instrumentos possibilitaram analisar a realidade da gestão dos referidos subprojetos do Pibid do curso de Física e de Biologia, apontando que os pibidianos não obtiveram êxito no cumprimento dos seus subprojetos. Analisou-se nas respostas dos sujeitos envolvidos que o maior problema foi a falta de interação entre as IES e a escola da educação básica. Por um lado, os componentes da gestão da escola afirmaram que não tinham conhecimento sobre o Pibid, apesar de estar na escola desde 2011. Por outro lado, a gestão dos subprojetos do Pibid acredita que a escola não estava preparada nem estruturalmente, nem pedagogicamente para receber os subprojetos de Física e de Biologia, cabendo aos gestores, tanto dos subprojetos do Pibid quanto da escola, driblarem os problemas para a implantação e implementação do programa. Verificou-se que o papel desempenhado pelos pibidianos era voltado apenas para monitoria e reforço de estudo, deturpando os objetivos dos subprojetos. Esta pesquisa revela que tanto a gestão dos Pibid quanto a gestão da escola da educação básica da rede pública não praticaram gestões democráticas, visto que não valorizaram a parceria entre IES e escola; não valorizaram a coletividade no processo de tomadas de decisões, tendo em vista a qualidade das práticas escolares.

Palavras-chave: Política Pública. Gestão Educacional. Pibid.

ABSTRACT

This research presents the results of a research conducted in a state public school, presenting as focus of analysis the management of the Institutional Program for Teaching Initiation Grant (Pibid). Pibid is a public policy that reaches significant proportions of undergraduates, giving initiation grants to research to undergraduates, the coordinators at higher education institutions (HEIs), by developing projects, and supervisors of schools basic education in public schools. In this study there was the management of Pibid of Physics, Federal Institute of Education, Science, Goiás Technology (IFG), Campus Jataí, and Biology, Federal University of Goiás (UFG), Jataí regional, within a school basic education in public schools of the city of Jataí-GO, in the year 2014 was used as methodology the qualitative approach, opting for the case study. Held data collection through questionnaires, and through semi-structured interviews, applied in meetings with focus groups composed of participants of Pibid. The tools made it possible to analyze the reality of the management of the Pibid subprojects of the courses of Physics and Biology, pointing out that the Pibid undergraduates were unsuccessful in achieving its subprojects. It was analyzed on the responses of the subjects involved that the biggest problem was the lack of interaction between IES and the school of basic education. On the one hand, the school management components said they were unaware of Pibid existence, despite of being at school since 2011. On the other hand, the management of Pibid subprojects believes that the school was not prepared neither structurally nor pedagogically to receive subprojects of Physics and Biology taking the management of both subprojects Pibid and school, dribbling the problems for the deployment and implementation of the program. It was concluded that the role played by Pibid undergraduates was aimed only to monitor and study reinforcement, misrepresenting objectives of the subprojects. This research reveals that both the management of Pibid as the management of basic education of the public state school did not practice democratic management, since did not value the partnership between IES and school; they are not appreciated by the community in the process of making decision, given the quality of school practices.

Keywords: Public Politic. Educational Management. Pibid.

A liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. [...] na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica (LIBÂNEO, 2008, p. 104).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaço reservado aos Pibid de Física e de Biologia	52
Figura 2 - Interior do espaço físico reservado aos Pibid de Física e de Biologia	52

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Produto Educacional - Blog...	79
APÊNDICE B - Questionário bolsistas	103
APÊNDICE C - Questionário coordenador de área	105
APÊNDICE D - Questionário supervisor	107
APÊNDICE E - Questionário grupo gestor	109
APÊNDICE F - Questionário de autorização para realização de pesquisa acadêmica-científica	110
APÊNDICE G - Requerimento de carta de anuência	111
APÊNDICE H - Termo de consentimento de livre esclarecimento	112
APÊNDICE I - Consentimento de participação como sujeito da pesquisa	113

LISTA DE SIGLAS

BID	Bolsista de iniciação à docência
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA1	Coordenador de área do Pibid de Física
CA2	Coordenador de área do Pibid de Biologia
CT1	Coordenador de turno 1
CT2	Coordenador de turno 2
D	Diretor
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DOU	Diário Oficial da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocencia	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Psicológicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SPF1	Supervisor do Pibid de Física
SPB1	Supervisor do Pibid de Biologia
UFG	Universidade Federal de Goiás
VD	Vice-Diretor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 GESTÃO EDUCACIONAL	18
1.1 O conceito de gestão escolar	19
1.2 Gestão democrática/participativa	23
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	32
2.1 A importância da formação inicial e continuada do professor	34
2.2 O Pibid como política pública educacional	39
2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: objetivo normas	42
3 APRECIÇÃO DOS DADOS	46
3.1 Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa	49
3.2 O que revelam os alunos bolsistas	50
3.3 O que revelam os coordenadores de área do Pibid	56
3.4 O que versam os professores supervisores	59
3.5 A vez do grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

No panorama educacional brasileiro, o desempenho do professor é motivo de inúmeras e incessantes investigações. Muitas pesquisas são desenvolvidas buscando compreender e subsidiar a prática profissional do docente, pois na maioria das vezes, o professor torna-se o principal alvo de críticas, em relação à formação de alunos, como se não houvesse outros responsáveis por essa formação. Para tanto é preciso se pensar também na formação do professor. A formação de professores, inicial ou continuada passa pela reflexão das políticas públicas educacionais inerentes a esse processo. Isso porque, a formação inicial de professores, conforme Gil-Pérez e Carvalho (2000) deve romper com as visões simplistas sobre o ensino, principalmente, o de Ciências, acabando com as ideias de “senso comum”, sobre o ensino e a aprendizagem, levando o futuro professor a analisar criticamente o ensino tradicional, em prol de um ensino associado à pesquisa.

Diante da demanda por educação básica, e pela formação de professores, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), trabalha de forma a instituir programas de incentivo à formação docente, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta-se como um impulso à formação inicial e continuada, tendo como foco principal o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, para atuar na educação básica da rede pública de ensino. Outro relevante objetivo do Pibid é o de contribuir com a interação entre os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, numa articulação que propicia, ao futuro professor, vivência de experiências que auxiliem o entendimento quanto ao funcionamento da realidade escolar e em escolhas futuras relacionadas às metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno (BRASIL, 2013a).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid busca ainda: incentivar as escolas públicas de educação básica de ensino, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, entre outros incentivos (BRASIL, 2013a).

Verifica-se que a implementação e o desenvolvimento do Pibid como política pública é relevante, e a formação de futuros professores deve ser pensada e, realmente, deve haver políticas que proporcionem essa formação, principalmente para os alunos graduandos, que

poderão ter uma visão mais ampla do universo escolar, mesmo antes de adentrar as salas de aula como profissional do magistério, como é o caso dos bolsistas de iniciação à docência (BID) que fazem parte de licenciaturas das IES.

Ao se pensar esta pesquisa, a mestrandia fazia parte do quadro docente da escola campo da pesquisa e percebia a movimentação dos alunos bolsistas e de demais sujeitos que adentravam à mesma, como fazendo parte do Pibid. A pesquisadora, então, iniciou seus estudos para se inteirar sobre o que era o Pibid, seus objetivos e aplicabilidade.

Ao se sentir motivada pelo contexto do Pibid e conseqüentemente, por estar em um ambiente que poderia ser seu campo de estudo, encontrou motivos que a levou à realização dessa pesquisa e, conseqüentemente, à composição do produto final deste estudo. Visto essa parte, a pesquisadora analisou os subprojetos dos Pibid de Física e de Biologia, implementados na escola campo da pesquisa.

A realidade da escola pública da educação básica pesquisada, doravante denominada escola parceira, localizada na cidade de Jataí, Goiás, faz parte do Pibid desde 2010, inicialmente com a disciplina de Física, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí. E em 2011 com o Pibid de Biologia, por meio da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. Vale afirmar que nesta escola também é desenvolvido o Pibid de Língua Portuguesa, pela UFG, o qual não foi trabalhado nesta pesquisa, uma vez que o foco eram os Pibid de Física e de Biologia, por fazerem parte da abordagem do campo de pesquisa do mestrado do IFG (Ensino de Ciências).

Para esta análise delimitou-se a questão da gestão, pois acredita-se que a gestão deve ser avaliada, principalmente em relação à formação do aluno bolsista e à viabilização do subprojeto na escola parceira, até porque é importante verificar se o Pibid não é apenas mais uma política pública educacional, conforme várias iniciadas e abandonadas ao longo de sua trajetória. Como são geridas as políticas referentes ao Pibid, implementadas na escola da educação básica da rede pública pesquisada? Essa questão leva ao objetivo principal deste estudo, que foi analisar a gestão dos Pibid de Física e de Biologia, implementados na escola da educação básica da rede pública estadual de Jataí-GO, no ano de 2014.

Em relação à metodologia da pesquisa, vários autores afirmam que ela ocupa um lugar central no interior das teorias. E para decidir e descrever os caminhos metodológicos da pesquisa cabe ao pesquisador, primeiramente, determinar a finalidade e a natureza da pesquisa, e a escolha dos instrumentos a serem utilizados. Ainda, “apreender a rede de relações sociais e de conflitos e interesses que constitui a sociedade e explorar brechas e contradições que abrem caminhos para rupturas e mudanças” (BRANDÃO, 1999, p.15).

Neste caso, trata-se de uma pesquisa qualitativa/descritiva, cuja opção por esse método se deu por ele admitir a investigação das concepções acerca da formação de professores, e das políticas públicas educacionais, no caso deste estudo, o Pibid. A realidade estudada mereceu um olhar mais delineado, para se elaborar uma forma de socializar os resultados desta pesquisa acerca das questões que envolvem a formação dos licenciandos, assim como os resultados desse projeto para a realidade educacional da escola parceira. De acordo com Triviños (1987), esse tipo de pesquisa procura conhecer a realidade estudada, suas características, seus problemas, descrevendo “com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (p.100).

O instrumento utilizado para a coleta de dados, junto aos sujeitos da pesquisa pautou-se, principalmente, no questionário. Foram aplicados questionários aos alunos bolsistas; aos coordenadores de área do Pibid; aos professores supervisores, e ao grupo gestor da escola parceira. Os questionários foram encaminhados e aplicados de forma presencial e online, pelo Google Drive e por e-mail. A devolutiva também poderia se dar de forma pessoal ou *online*. Assim, foram elaborados quatro questionários, sendo um direcionado aos alunos bolsistas; um aos coordenadores de área; um aos supervisores e um ao grupo gestor da escola parceira.

Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2008) apontam vantagens e limitações referentes ao uso de questionários, dentre elas destacam-se: economia de tempo e dinheiro; permite o anonimato dos pesquisados; aborda, simultaneamente, grande número de pessoas; admite ser respondido em momento conveniente ao pesquisado; alcança respostas rápidas e concisas, além de permitir a unidade na avaliação (MARCONI; LAKATOS, 2003). Neste estudo, os questionários foram estruturados de forma objetiva, contendo o perfil institucional do participante; e perguntas de múltiplas escolhas.

Utilizou-se também como instrumento de coleta de dados encontros com grupos focais compostos pelos participantes do Pibid de Física e de Biologia. De acordo com Weller (2010), o grupo focal permite compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Esse método permite o entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. O grupo focal é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas, quando o objetivo do pesquisador é verificar como os sujeitos do estudo avaliam uma experiência, uma ideia ou evento. Para Gatti (2005, p. 9), os “grupos focais têm por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” dos sujeitos envolvidos, permitindo a captação de significado. Conforme Carlini-Cotrim (1996) recomenda-se a presença de um assistente, na função de observador, relator de acontecimentos e eventuais

intervenções, no sentido de facilitar o andamento dos trabalhos. Neste estudo, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Para tanto, a pesquisadora contou com a participação de um técnico (assistente), para realização das entrevistas, junto ao grupo focal.

Esses encontros aconteceram nas acomodações das IES, e em poucas situações nas acomodações da escola parceira. Para tanto se utilizaram entrevistas gravadas, em ocasião dos encontros com o grupo focal. As entrevistas aconteciam sempre com um grupo de seis a dez participantes, nos quais estavam envolvidos coordenadores, supervisores e alunos bolsistas dos programas. Essas entrevistas tiveram como objetivo entender o processo da gestão dos Pibid implementados na escola parceira.

Também foram utilizadas neste estudo entrevistas, cujo objetivo principal foi estimular os participantes a debaterem sobre o Pibid e sua gestão. Conforme Haguette (1997), a entrevista é uma forma de interação social entre duas ou mais pessoas, em que uma delas tem o papel de entrevistador, com objetivo de coletar dados objetivos e subjetivos dos entrevistados. Marconi e Lakatos (1996) afirmam que a entrevista deve ser previamente elaborada, tendo em vista o objetivo a ser alcançado, ou seja, a elaboração da entrevista consiste no roteiro com as questões importantes para se chegar ao objetivo, que no caso deste estudo fora verificar a gestão do Pibid tanto da escola da educação básica da rede pública, quanto dos Pibid de Física e de Biologia.

No caso pesquisado, a gestão do Pibid de Física e de Biologia, no contexto da escola da parceira, buscou-se compreender como os Pibid funcionavam, se atendiam às propostas e às ações elaboradas e desenvolvidas pelos cursos envolvidos. Nesse processo, a pesquisadora assumiu o papel de facilitadora, para que os debates ocorressem de maneira clara e amena. Assim, no grupo focal foram realizadas perguntas em torno de questões como: O Pibid ainda está na escola parceira? O projeto apresentado foi desenvolvido na escola? A monitoria faz parte das ações propostas no subprojeto? O grupo gestor, diretor da escola, coordenadores, tanto da escola, quanto do Pibid, colaboravam ou eram inertes quanto à participação e ao desenvolvimento do Pibid? Havia diálogo com os gestores? Como era o relacionamento entre os Pibid? Os encontros aconteciam e como aconteciam e o que era debatido?

Após o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, apresentam-se aqui os resultados, nesta dissertação, que está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo discutiu-se acerca da gestão escolar e suas implicações, demonstrando os conceitos de gestão educacional, como um novo paradigma na organização do trabalho escolar. Assim, situou-se o leitor acerca do conceito de gestão, aprofundando-se

para a gestão democrática, e, por fim, tratou da gestão do Pibid, aprofundando esse viés para se entender a gestão dos Pibid implementados na escola parceira pesquisada.

No segundo capítulo, discorreu-se sobre as políticas públicas educacionais para a formação do professor, enfocando as reflexões sobre formação inicial e continuada, assim como a formação oferecida pelo Pibid. Particularmente, apresentou-se o Pibid, relatando suas normas e regras, assim como seus objetivos no desenvolver da educação e formação de professores. Ainda se apresentou o Pibid como política pública, com vistas a fomentar a iniciação à docência, por alunos graduandos nos cursos de licenciatura.

No terceiro capítulo apresentaram-se as análises dos dados coletados, por meio dos instrumentos utilizados, que foram os questionários e os grupos focais. Neste capítulo, buscou-se não apenas a descrição dos dados, mas uma reflexão sobre a gestão do Pibid de Física e de Biologia, implementados na escola parceira. A pesquisa revela que os Pibid de Física e de Biologia tiveram bastante dificuldades para desenvolver seus subprojetos, sendo que as principais dificuldades apresentadas foram oriundas da falta de diálogo entre as gestões dos Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada, de Jataí-GO.

1 GESTÃO EDUCACIONAL

As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo fizeram com que a escola buscasse atender às exigências impostas pelo modelo de sociedade de cada época. As organizações escolares, na atualidade, passam por muitos desafios e mudanças, já que a nova sociedade mostra claramente essas transformações, tornando relevantes os aspectos como inovação, competitividade e produtividade educacional, os interesses sociais, as pressões da comunidade e do sistema educacional.

Buscando atender esses novos desafios, a gestão educacional parte de uma nova visão sobre a organização do trabalho e desenvolvimento das ações democráticas de um gestor e supervisor, em sintonia com a equipe escolar. Percebe-se que a gestão escolar está marcada pelas desigualdades sociais, incertezas e tensões, e a escola tem necessidade de rever sua organização para atingir seu real objetivo que é ensinar, democratizando os conhecimentos da Ciência e da Tecnologia.

A palavra gestão deriva do verbo latino *gero*, que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Desta forma, conforme Dalbério (2008), gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, traduzindo uma ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo. Conforme Libâneo (2008) há grande conflito semântico quando se referem aos termos: organização, administração e gestão, que segundo o autor:

organizar é o mesmo que dispor de maneira ordenada, articulando as partes em um todo, tendo condições necessárias para que se realize uma ação; administrar é o ato de governar, de colocar em prática o conjunto de normas e funções, e gerir engloba a função de administrar, gerenciar, dirigir (LIBÂNEO, 2008, p. 97).

Assim, o gestor escolar que administra, gerencia e dirige uma instituição de ensino tem, em primeiro lugar, a responsabilidade de promover mudanças positivas, para que a escola tenha uma educação de qualidade. Conforme Lück (2009),

a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (p. 12).

No entanto, de que qualidade se trata essa reflexão? Toma-se, neste estudo, como referência sobre a qualidade na educação, o trabalho de Dourado, Oliveira e Santos (2009). Os autores afirmam que a qualidade na educação se estende desde a dimensão intraescolar, até as extraescolares, considerando os diferentes atores; a dinâmica pedagógica (processos de ensino-aprendizagem); os currículos; as expectativas de aprendizagem, assim como “os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p. 206). Para tanto, o gestor precisa desenvolver habilidades e competências, além de ter como fatores preponderantes o compromisso, a dedicação, e as tomadas de decisões. Nessa dimensão, existem muitas barreiras que podem impedir que o gestor atinja os objetivos esperados pela instituição. Isso porque, as escolas devem ser pensadas como um espaço social e político, em que se reflita a pertinência e a relevância histórica das práticas educativas escolares, levando-se em consideração todos os que fazem parte da realidade escolar, e todos os fatores que a envolve.

E de acordo com Lück (2009),

nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (p. 12)

Neste capítulo apresentam-se os conceitos de gestão escolar; gestão democrática/participativa, e a gestão educacional do Pibid. Acredita-se ser importante essa explanação, uma vez que será analisada a gestão dos Pibid de Física e de Biologia, desenvolvidos numa escola estadual da educação básica da rede pública da cidade de Jataí-GO.

1.1 O conceito de gestão escolar

O conceito de gestão escolar é relativamente recente, e num sentido amplo, ela é responsável pela articulação das ações políticas/administrativas e didáticas/pedagógicas de uma instituição escolar. A gestão escolar é uma articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da instituição escolar e o seu significado político e social (LIBÂNEO, 2008). O conceito de gestão ganhou espaço no contexto brasileiro tanto em lugares

teoricamente próprios, aqueles afetos ao ideário empresarial, quanto em “releituras ampliadas, englobando aspectos outros que vão desde espaços dentro das organizações, até a inclusão de novas organizações, como no caso específico da gestão do universo escolar” (SILVA, 2013, p. 65).

Observa-se que o termo gestão era mais usado na área empresarial, estendendo-se, no decorrer dos anos, em vista da mercantilização da educação¹, via capitalismo, à área educacional. Nesse sentido, os termos organização e administração ganhou espaço no cenário escolar. Assim, a escola também foi incluída aos moldes das redes organizacionais.

Conforme Libâneo (2008),

o termo cultura organizacional vem diretamente associado à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição. Essa ideia da escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão (p. 97-98).

Ao que se refere à gestão escolar, cabe ao gestor garantir que a escola atinja sua missão que é ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores. O gestor articula a comunidade educativa à execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo, assim, a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais (LIBÂNEO, 2008). Corroborando com esse pensamento, Dourado (2007) afirma que é papel do gestor articular/mediar escola e comunidade, incentivando e respeitando todas as pessoas envolvidas no processo.

Sobre a gestão, Lück (2009) afirma que para um gestor desempenhar bem suas funções, ele deve adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. De acordo com a autora:

o primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma

¹ O investimento em educação no Estado neoliberal é mínimo e a centralização do conhecimento oficial é o máximo, efetivando o estabelecimento de mecanismos que norteiam o sistema educacional, retirando, assim, a autonomia pedagógica das instituições e, principalmente, dos professores (GENTILI, 1996).

das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação (LÜCK, 2009, p. 13).

Verifica-se, assim, que na gestão democrática todos os atores envolvidos no processo escolar participam das decisões, sob a orientação do gestor (PARO, 2006). E o gestor escolar deve conscientizar-se que precisa descentralizar as atribuições escolares, porque sozinho, declaradamente, ele não conseguirá administrar todos os problemas da instituição. A gestão escolar deve valorizar a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2008).

O processo de gestão escolar conta com o coletivo dessa comunidade, para atuar com competência, e para que “o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize” (FERREIRA, 2008, p. 113). Compreende-se que o gestor, no atual contexto escolar, desempenha e é responsável pela maioria das funções no interior da escola. A ele estão delegadas diversas responsabilidades, tais como: estabelecer objetivos, conduzir dinâmicas de grupos, administrar processos organizacionais, políticos e pedagógicos (FERREIRA, 2008). Ainda ao gestor estão incumbidas as tarefas de articular diversas situações que acontecem na escola, como por exemplo, os atritos entre professores e alunos ou entre professores e outros professores; alunos e funcionários ou entre os pais e funcionários da escola etc. Além de tudo isso, é do gestor a difícil incumbência em transformar a escola burocrática/tecnicista em uma escola democrático/participativa. Diante dos inúmeros desafios à educação cabe ao gestor concentrar todos seus esforços em busca de uma gestão pedagógica transformadora, com respaldos para uma educação de qualidade.

Porém, conforme Lück (2009),

a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (p. 15).

A autora elenca algumas competências de fundamentação da educação e da gestão escolar, para ela, tendo em vista que a escola é uma organização social, que tem como função a formação e a aprendizagem do aluno, ao diretor caberá “promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados

educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 15).

Ainda, de acordo com a autora, o diretor deve aplicar na gestão escolar, assim como na orientação e nas ações promovidas na escola “fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos” (LÜCK, 2009, p. 15). Esse fundamento vem ao encontro da promoção da formação do aluno como cidadão, participante de uma sociedade, da qual ele é um dos atores participantes.

Outra competência de fundamentação da educação e da gestão escolar, apresentada por Lück (2009), é a que afirma que ao diretor está a função de definir, de atualizar e de implementar “padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município” (LÜCK, 2009, p. 15). Essa competência é complementada por outra, que segundo a autora é a de “promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola” (p. 15). Nessa competência entra em jogo o cuidado com a qualidade das ações educacionais, com vistas à aprendizagem e formação dos alunos.

Para que haja essa integração o diretor deve manter a unidade escolar e garantir padrões elevados de ensino. De acordo com Lück (2009) isso se dá por meio de uma orientação inclusiva, igualitária, respeitando as diferenças. Por fim, a autora afirma que uma das competências de fundamentação da educação e da gestão escolar que deve ser mantida, como forma de garantir as demais é a que afirma que o diretor deve:

articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. Adotar em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LÜCK, 2009, p. 15).

Essas competências devem ser trabalhadas em conjunto, tendo em vista a realidade de cada escola, numa ação contínua e permanente, em busca de melhorar suas competências continuamente.

No próximo tópico discorre-se sobre a gestão democrático/participativa, entendendo a necessidade de o gestor descentralizar o poder assumido perante a comunidade escolar, em busca de uma escola em condições de participar ativamente na construção do cidadão.

1.2 Gestão democrática/participativa

A gestão democrática/participativa² tem sido tema de debates em vários segmentos da sociedade, e é tema de estudos de diversos autores, como Paro (2006); Libâneo (2008); Dourado (2007) e Lück (2009), os quais tratam da importância da gestão democrática para uma escola, também democrática, em vistas de uma educação de qualidade. Conforme esses autores, a gestão democrática é uma prática da coletividade, numa ação participativa da comunidade escolar. Essa participação favorece a organização, a execução e o andamento das ações e das atividades da escola.

Paro (2006) adverte que para gerir uma unidade escolar é preciso que todos estejam envolvidos e que a gestão esteja relacionada não apenas às regras a serem cumpridas, mas a amplas visões que possam atender às perspectivas e anseios da comunidade à qual está vinculada. Há diversas referências sobre a gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, a saber: O inciso VIII do art. 3º, que define os princípios com base nos quais será ministrado o ensino, fixa o da “gestão democrática do ensino público [...]”. Outra referência à gestão democrática é verificada no art. 14, a qual determina que,

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ainda, no inciso I, art. 13, que trata da participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola, explicitamente no art. 15 a legislação definiu que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de

² Tem-se no termo Gestão Democrática Participativa uma redundância, visto que o termo democracia, do grego *demo*=povo e *cracia*=governo, equivalem à participação do povo no governo, conseqüentemente, numa gestão democrática está subentendida a participação dos membros da escola, diretor, professores, alunos, pais de alunos e comunidade escolar.

educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Ainda se pode verificar que a gestão democrática aparece no art. 56, parágrafo único, da LDB, nº 9.394/1996, que trata da educação superior, estabelecendo que, “as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Ao longo da história da educação, a gestão democrática é reflexo dos movimentos sociais, organizados a favor de uma educação pública de qualidade. Desde o movimento escolanovista, na década de 1930, já se lutava por uma educação laica, gratuita e para todos (universal), tendo como expoente o Manifesto dos Pioneiros³. O período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980 também foi importante para se chegar à gestão democrática do ensino. Estudiosos como Paulo Freire lutaram por uma educação democrática, conseqüentemente essa luta pela democratização da gestão escolar surtiu efeito positivo e foi incluída a gestão democrática do ensino público, na Constituição Brasileira, promulgada em 1988 (VIANNA, 1986).

Porém, o grande desafio é vencer o poder do Estado, que concede as políticas públicas, mas não concebe a liberdade de se praticá-las. E quando a tem, gestores, professores, alunos, pais e comunidade escolar, desconhecem o significado político da autonomia (GADOTTI, 2001). Assim, “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (PARO, 2006, p.25).

Adverte-se que atualmente a gestão democrática nas escolas sofre desse mal, em que o gestor assume um compromisso coletivo, mas acaba, na maioria das vezes, centralizando o poder em suas mãos, não sabendo ao certo o que fazer. Assim, a comunidade escolar que deve ser, por excelência, participativa, representa um papel de coadjuvante, e/ou figurante no cenário educacional.

Libâneo (2008) afirma que,

a gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como

³ O Manifesto dos Pioneiros foi um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a luta maior pela escola pública laica, sob a responsabilidade do Estado. As diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (FREITAS, 2005; SAVIANI, 2005).

trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso (p. 131-132).

Afirma-se que essa gestão contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois advém das relações estabelecidas, pela integração dos diferentes papéis existentes no reduto escolar. E para que essas relações se estabeleçam, no art. 3º da LDB traz o seguinte texto:

i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; iii) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; iv) valorização dos profissionais do ensino; v) gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e vi) garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996, art. 3º).

Ao pensar a escola como um ambiente que se faz por pessoas, por meio de uma gestão democrática e participativa, pensando na construção de uma escola de qualidade, e para que se tenha um ambiente favorável a essas demandas, necessário se faz a construção de documentos, com metas e objetivos a serem cumpridos. Conforme o art. 12, da LDB, “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Uma dessas propostas é o Regimento Escolar. Esse Regimento é elaborado por meio de normatizações, relacionadas a direitos e deveres, responsabilidades e atribuições de cada um, e é constituído por um conjunto de regras utilizadas na definição da organização administrativa, pedagógica e disciplinar da unidade escolar. O referido documento deve contemplar as reflexões que a escola tem de si mesma, obedecendo à legislação e a ordem aplicada no País, no Estado e no Município. O Regimento Escolar, documento normativo institucional, deve ser elaborado em consonância com a comunidade escolar, e deve estar disponível para a consulta de todos. Tal regimento é composto por um conjunto de regras que determinam a organização administrativa, pedagógica e disciplinar, assim como deveres e direitos dos que convivem no ambiente escolar, dividindo responsabilidades e atribuições.

Outro documento que deve ser elaborado e pensado na coletividade escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse projeto contempla as aspirações, objetivos e metas a serem cumpridas pela escola. O PPP é um projeto que reúne ações a serem concretizadas, ao considerar a escola como um espaço de pessoas conscientes, responsáveis e críticas, na construção de ações individuais e coletivas, necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. O PPP não se constitui na simples produção de um documento, significa um

projetar de ações, apoiado na totalidade, identidade, autonomia e participação de toda instituição, “de maneira que a responsabilidade da escola se torne coletiva, com a intenção de efetivar o papel da escola na formação do cidadão” (VEIGA, 2004, p. 56).

Assim, a gestão democrática na escola deve contemplar no seu PPP, que o convívio deve propiciar integração e participação quanto a propostas a serem construídas pelos envolvidos na comunidade escolar. Somente o que é pensado e construído coletivamente é que garante o princípio de democracia numa instituição. Portanto, é preciso que o papel do Conselho Escolar estabeleça um colegiado responsável, conscientizando-se que não se pode materializar qualquer perspectiva de gestão escolar dissociada das questões sociais. Desta forma, há a necessidade de se ter um PPP composto por diretrizes que possibilitem discutir, deliberar e tomar decisões de maneira democrática e participativa.

De acordo com Libâneo (2008), alguns princípios sustentam a organização de uma gestão escolar democrática, principalmente: a autonomia das escolas, e da comunidade escolar; o envolvimento no processo educativo, como a formação de professores e dos demais profissionais integrantes da escola, entre outros princípios. O autor também discorre sobre a importância da participação entre os sujeitos da unidade escolar, uma vez que é por meio da participação de todos que a escola progride na concretização de resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa acepção, destaca-se a importância do trabalho em equipe, cuja meta maior seja a formação e a aprendizagem do aluno. A divisão de responsabilidades, a cooperação, o diálogo, o compartilhamento de atitudes “favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 103). Para o autor, no processo de organização escolar existem funções que são as propriedades corriqueiras no sistema organizacional de uma instituição, situando os sujeitos responsáveis por essas etapas e possibilitando a tomada de decisões de maneira coletiva, em que cada sujeito assume a sua responsabilidade no ambiente escolar.

Assim, de maneira coletiva e participativa, poderão alcançar os objetivos propostos pela unidade escolar, destacando ainda que se devem valorizar os elementos internos do processo organizacional - o planejamento, a organização, a direção, a avaliação. Conforme Libâneo (2008),

[...] a gestão participativa é a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica também deveres e responsabilidades, portanto, a gestão participativa é a gestão eficaz. Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva, implicando a participação e objetivos

comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (p. 126).

Pode-se afirmar que as dificuldades para instituir um costume de participação na escola são várias, e não se deve parar frente às problemáticas. Mas, o processo de planejamento organizacional da escola deve ser visto como uma maneira de contribuir para a superação do imobilismo da comunidade escolar, para o desenvolvimento de uma ação coletiva. Sob a perspectiva democrática, o planejamento da gestão escolar deve atender, conforme Libâneo (2008),

i) ao diagnóstico e análise da realidade da escola: busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes e as causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então; ii) à definição de objetivos e metas: que compatibilizem a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola; iii) à determinação de atividades e tarefas: a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros) (p. 150).

É a partir do desenvolvimento dessas funções que o processo de planejamento permite conhecer e organizar a dinâmica escolar, podendo, então, avaliar e acompanhar diariamente a operacionalização do PPP da escola, sendo que o planejamento termina num plano de operacionalização desse projeto. Segundo Libâneo (2008), o PPP da escola trata-se de um documento amplo, feito por meio de processos participativos, que registram os valores a serem trabalhados, as diretrizes, as prioridades, as metas e os objetivos a serem atingidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Destarte, o PPP orienta a construção da própria realidade escolar, permitindo conhecer e refletir sobre a realidade, avaliando-a para propor novas formas de agir e intervir na cultura escolar, atendendo às necessidades dos indivíduos que o contexto escolar agrega.

Libâneo (2008) destaca que a participação de um grupo de pessoas, em determinada ação, é entendida como uma busca coletiva por um mesmo objetivo, sendo que na educação não é diferente, pois se buscam os mesmos objetivos, o desejo de que os cidadãos tenham uma formação voltada para uma dinâmica, promovendo valores, atitudes, desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e morais. A gestão participativa na unidade escolar se dá a partir de um trabalho voltado para a ação coletiva, propiciando uma relação social entre a comunidade interna e externa do ambiente educativo. “A participação consiste em um meio

de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem” (p. 105). Acredita-se que dessa forma a unidade escolar possa obter sua autonomia.

Portanto, a gestão é importante quando está embasada numa concepção democrática e participativa, promovendo um processo de construção de uma escola comprometida com a sociedade. Os novos modelos de educação exigem um padrão educacional voltado para um conjunto de competências e de habilidades essenciais, para que os alunos possam compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade escolar empenhada em oferecer um ambiente favorável à concretização de uma educação de qualidade. Aprofundando este debate, no próximo tópico discorre-se sobre a gestão educacional, tendo em vista a gestão do Pibid.

1.3 A gestão educacional e o Pibid

Ao reconhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como um programa voltado para melhorar a qualidade do ensino na rede pública de educação básica, proposto para a melhoria da formação do licenciando, como futuro professor, é preciso também reconhecer o papel do gestor na organização de uma escola, verificando como acontece o processo democrático no ambiente escolar, principalmente quando se pretende oferecer uma aprendizagem de maneira efetiva.

Para Dourado (2001),

a educação escolar reproduz a ordem social e cultural existente, mas também é um dos fatores de mudança dessa mesma ordem. As equipes de gestão escolar dispõem de importantes recursos materiais e simbólicos para inscrever os processos educativos escolares nas ações de formação de cidadãos capazes de intervir democraticamente na sociedade (p. 54).

E essa formação só pode aparecer quando a gestão descentraliza as tomadas de decisões, e quando ela abre espaço para que se compartilhem os anseios e desejos de todos, buscando o bem comum, que é a qualidade no processo ensino-aprendizagem (MIRANDA; SILVA; PEREIRA, 2012). O que está posto é que a gestão precisa ouvir toda a comunidade escolar, sobretudo os alunos. Eles têm suas reclamações, seus anseios, suas frustrações, em relação ao ambiente escolar. A gestão escolar precisa atentar-se ao “olhar dos alunos sobre a escola e refletir sobre suas práticas” (MIRANDA; SILVA; PEREIRA, 2012, p. 8).

A união do Pibid com a escola pública da educação básica constitui em uma importante contribuição tanto para a gestão da escola quanto para os alunos bolsistas. Na visão de Miranda, Silva e Pereira (2012), o Pibid auxilia nas aprendizagens obtidas, indo muito além da sala de aula da instituição de ensino superior (IES), facilitando uma reflexão acerca do processo formativo. Assim, por meio do relacionamento existente com o Pibid, o aluno bolsista participa de atividades e experiências, no âmbito da unidade escolar, podendo fazer parte de situações que servirão de base para sua formação educacional (MIRANDA; SILVA; PEREIRA, 2012). A partir dessa parceria, a escola da educação básica da rede pública de ensino é beneficiada com propostas de ações e atividades que os alunos bolsistas desenvolvem, juntamente com os professores regentes das disciplinas pertencentes ao Pibid e também das demais disciplinas, de maneira interdisciplinar. Corrobora com essa informação, o artigo 3º, inciso V, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que descreve que uma das diretrizes do contexto escolar é “incentivar escolas públicas da educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010b).

Pautados nessa visão, assumir uma direção escolar significa, conforme Miranda, Silva e Pereira (2012),

desenvolver competências de apoio às equipes de trabalhos; de relacionamento com os sujeitos envolvidos, de forma direta e indireta no processo educativo; de incentivo à formação continuada e de administração dos recursos materiais, para que a unidade escolar possa atender de maneira satisfatória, situações inerentes aos seus anseios, principalmente ao que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, que de uma maneira ou de outra, é o fator principal que uma unidade escolar almeja alcançar. E isso somente poderá ser alcançado se todos trabalharem juntos, de maneira coordenada e coletiva (s/p).

Assim, é imprescindível que a gestão seja vista em suas múltiplas situações, para que a efetivação da gestão democrática seja contemplada de maneira consciente pelos envolvidos, com a clareza de que para ter avanços é preciso ter consciência desse processo, inclusive em relação à qualidade de ensino que se quer ofertar. E sobre a qualidade de ensino/escola, “os profissionais de cada escola precisam estabelecer um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade que orientará seu trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 65).

Dentre os objetivos do Pibid, tendo em vista garantir a qualidade do ensino, destacam-se: fortalecer a escola pública como espaço de formação e promover a necessária

articulação das universidades com as redes públicas de ensino. “A discussão sobre a relação universidade, escola e formação de professores é um tema recorrente na realidade educacional brasileira” (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013, p. 2). Segundo as autoras, mesmo já passados mais de sete anos do lançamento do primeiro edital do Pibid, o diagnóstico é que a formação de professores continua deixada em segundo plano nas IES, havendo divergências entre as IES e a escola pública.

Para Carvalho e Quinteiro (2013),

o Pibid, como uma política indutora, de iniciativa do governo federal, reconhece a necessidade de investimentos na formação de professores, incentiva que os cursos de licenciatura assumam um papel de protagonistas nesse processo e propõe o estreitamento das relações entre universidade e escola (p. 4).

É, ainda, um desafio para o Pibid ter as unidades escolares como participantes atuantes nessa formação. Essa tarefa não é fácil, visto que “exige responsabilidades claramente assumidas por parte das duas instituições e indica a necessidade de avançarmos no incremento de atividades formativas e de caráter investigativo, compartilhadas” (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013, p. 4). Estreitar as relações entre as IES e escola pública demonstra saber lidar com as relações de poder envolvidas em diferentes esferas, desde as mais amplas, como o âmbito dos governos federal, estadual e municipal, até as locais, que envolvem a disputa de espaços e protagonismos dentro da própria escola e na relação com a IES. Faz-se necessário, então, que se estabeleçam estratégias e que se construam instrumentos que admitam tal aproximação, induzindo a uma melhoria na relação entre a universidade e a escola, de tal forma que se realizem, sob parâmetros claros e com responsabilidades definidas e partilhadas (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013).

As autoras ainda advertem que o Pibid não pode ser considerado apenas como mais um projeto e/ou um subprojeto no âmbito universitário. É preciso que haja debates internos nas IES, sobre as condições para o estabelecimento de uma política de formação docente que extrapole a supervalorização dos conhecimentos específicos, em detrimento da discussão acerca dos princípios pedagógicos do trabalho docente. O aluno bolsista deve assumir uma postura dinâmica e comprometida com o Pibid, para que, por meio da construção conjunta de conhecimento, em parceria com os professores regentes das disciplinas contempladas, e pelo envolvimento com os alunos, obtenha experiências do cotidiano escolar, fortalecendo vínculos com a educação básica das escolas públicas. É importante que todos os

componentes/sujeitos do Pibid, de acordo com as atribuições de cada um, façam parte do principal compromisso do programa, que é a formação do aluno bolsista. E para que o Pibid se concretize como uma política pública voltada para a formação de futuros professores, tendo as IES e as escolas da educação básica como parceiras, é preciso que haja a consolidação das ações propostas pelos envolvidos, proporcionando que o licenciando, ao finalizar sua formação acadêmica e se tornar um educador, faça-o com responsabilidade e compromisso. É preciso pensar em propostas que possam contemplar, de maneira satisfatória, o papel que cada participante deve desempenhar para que os objetivos do Pibid sejam alcançados, por meio da intermediação/mediação dos componentes envolvidos, de acordo com as habilidades e competências de cada um, pautadas em suas atribuições.

No próximo capítulo apresentam-se as políticas públicas educacionais e o Pibid, tendo em vista a formação dos futuros professores da rede pública da educação básica.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Abordaram-se neste capítulo as políticas públicas educacionais voltadas para a formação do professor. A intenção foi situar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como uma política educacional voltada à formação do licenciando, enquanto aluno das instituições de ensino superior (IES), apresentando a importância dessa formação para a valorização dos profissionais docentes e sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública de ensino no País.

No primeiro momento fez-se uma apreciação das reflexões acerca da formação de professores e das políticas públicas brasileiras voltadas para esse fim, mostrando alguns caminhos plausíveis em que os estudos sobre as políticas educacionais têm passado, demonstrando sua fragilidade entre a relação Estado e sociedade que, muitas vezes, se tornam apenas instrumentos de controle estatal. Em seguida, enfocou-se o Pibid e suas propriedades, abordando-o enquanto política educacional, no âmbito da escola de educação básica da rede pública de ensino, escola campo da pesquisa.

Ao longo da história da educação brasileira, as políticas públicas educacionais relacionaram-se de maneira muito intensa ao contexto social, à política e à economia, situação que se especificou em cada época, pois procuravam formas de adequarem o sistema de ensino à estrutura social existente ou emergente. Assim, a partir da década de 1990 a sociedade latina passou a participar mais ativamente nas tomadas de decisão do Estado. Essa mudança fez com que a sociedade civil participasse das ações públicas, principalmente dos debates sociais.

No Brasil, as políticas públicas surgem com a necessidade da modernização da gestão pública, e com o advento da criação do Estado Moderno. Neste estudo, toma-se a concepção de política pública educacional postulada por Marx (1999), que apresenta a seguinte reflexão:

a política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas inerentes ao próprio capitalismo (p. 126).

Por assim dizer, a característica principal do Estado Moderno é o exercício do poder por previsão legal, e a legalidade e a legitimidade são frutos do debate político junto à sociedade. E é desse debate que se realiza o processo da construção das políticas públicas, em que o Estado analisa os projetos advindos da sociedade civil de maneira política e democrática. O Estado administra os conflitos e busca uma equivalência entre as demandas, reproduzindo um modelo hegemônico social, por meio de uma ação sugerida pela política pública em questão. Assim, as políticas públicas refletem tanto as relações de poder, quanto os conflitos que as definem, como também, a sua representação na sociedade emergente (AZEVEDO, 2003).

Silva (2005) afirma que,

a elite definiu a política educacional que lhe convinha e através do Estado a impôs, restringindo os direitos sociais para os “conceder” em momentos apropriados e pontuais. Enfim, um Estado que contribuiu para que a elite concentrasse riqueza, e se tornasse altamente descomprometida com os trabalhadores e com o desenvolvimento sustentável da nação (p. 43).

Contribuindo com essa reflexão: “políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 17). Nesse sentido, políticas públicas educacionais estão relacionadas à educação escolar, e dizem respeito às decisões do governo quanto à sua incidência no ambiente educacional, referentes ao processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio de parcerias com instituições de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as instituições de ensino superior (IES), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos últimos anos, criaram alguns programas voltados à capacitação e formação de professores. O objetivo desses programas é a melhoria da formação e da atuação docente, com vistas a incentivar e valorizar a profissão do magistério. Exemplos desses programas podem ser citados, o Plano Nacional de Formação dos Professores da educação básica (Parfor⁴), cujo objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício, na rede pública da educação básica; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), cujo objetivo é ampliar e dinamizar a formação de professores, principalmente

⁴ O Parfor é um resultado de ações conjuntas do MEC e com as secretarias de Educação dos Estados e Municípios, juntamente com instituições públicas de ensino superior, que nelas são sediadas os cursos para a melhoria profissional docente. Por isso, que em 2009, a Capes passa a ser corresponsável pela política de formação docente, uma vez que o Parfor iniciou neste mesmo ano.

dos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de ensino superior, e o Pibid, que tem como objetivo incentivar a melhoria da qualidade da educação básica por meio de ações acadêmicas nas escolas.

A Diretoria da Educação Básica Presencial⁵ (DEB), por meio da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, confere à Capes as atribuições de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013b).

O próximo tópico versa sobre a importância da formação inicial e continuada de professores, seguindo as reflexões de diversos autores que tratam do tema.

2.1 A importância da formação inicial e continuada do professor

Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais exigem um novo perfil dos profissionais da educação. Assim, acreditar na formação dos professores ainda é um dos pontos mais importantes a serem contemplados pelas políticas públicas educacionais. Acrescenta-se que a formação deve acontecer de forma gradativa, e não por meio de informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acrílicas. Um dos grandes problemas, nesse sentido, é que a formação de professores está diretamente relacionada à promoção das desigualdades existentes no sistema educacional, dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Conforme Kenski (2007), as mudanças na sociedade implicam mudanças na educação e vice-versa. Assim, a atual sociedade sugere mudanças de posicionamentos e posturas dos professores e das escolas, mudanças das condições e oportunidades de ensino, além da ampliação das possibilidades de ensino-aprendizagem (espaços formais e não formais/presencial e a distância). A autora afirma que é preciso superar o modelo pedagógico, linear e reducionista, vigente, estimulando a interatividade, buscando informações contextualizadas e associadas às novas dinâmicas sociais de aprendizagem, entre outras medidas. Daí a necessidade da formação inicial e continuada.

Nóvoa (1997) afirma que o espaço escolar é o lugar privilegiado para a formação do professor, vinculada ao desenvolvimento organizacional da escola, em todos os seus âmbitos e em todas as suas concepções. É no contexto escolar que os professores enfrentam e resolvem

⁵ Em 2012, por meio do Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, não alterando a sigla (BRASIL, 2013b).

problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, promovendo mudanças pessoais e profissionais. Para Nóvoa (1997),

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (p. 144).

Os professores precisam construir outros e/ou novos conhecimentos, aproveitando-os para a sua prática docente. Entende-se também que investir na formação dos docentes é indispensável, desde que essa formação sirva para a reflexão e para a atuação dos docentes em seu trabalho pedagógico. Complementa-se que o processo de formação deve ser permanente e ininterrupto, associado ao cotidiano dos docentes e da escola, pois a educação escolar precisa de um profissional em constante processo de aprendizagem, reavaliando e retocando o seu trabalho com leituras, pesquisas e trocas de experiências, conseqüentemente, reanalisando seu próprio fazer pedagógico.

Nóvoa (1997) afirma que há uma grande diferença entre formar e formar-se. Para o autor, o ato de formar representa um saber autoritário, enquanto o formar-se conta com a participação/envolvimento de quem está sendo formado. Segundo o autor, as universidades devem atualizar seus modelos de formação, pois eles ainda estão calcados no ensino acumulativo de conhecimentos e de teorias desvinculadas da prática. Esse modelo foi chamado por Freire (2002) de Educação Bancária, a simples transmissão de conteúdo, sem levar em conta a interação entre os sujeitos e seus diferentes conhecimentos. Ainda acrescenta que o grande desafio da educação está na formação de educadores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Fusari (1998) corrobora que esses educadores,

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num contínuo, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (p. 538-9).

Isso pode ser explicado da seguinte forma: a escola é um palco de socialização e o professor aprende, na prática, as ações de sua profissão. Esse processo se desenvolve durante

a vida profissional, passa por mudanças contínuas e graduadas até chegar a uma identificação. Schön (1995) afirma que a reflexão sobre a prática docente aproxima o professor das necessidades do aluno, além de levá-lo a entender e articular o seu próprio processo de conhecimento. Para o autor, a formação continuada, centrada em sala de aula, leva o docente a tomar atitudes pedagógicas que, de fato, representem as dificuldades pontuais de seus alunos. Estas concepções de formação de professores destacam a importância da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Elas ressaltam que a formação centrada no dia-a-dia da sala de aula não escamoteia os problemas reais dos professores. Além de os professores estarem em constante formação, eles precisam refletir e construir conhecimentos sobre o seu próprio trabalho/prática. A formação do professor no Brasil tem sido um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou a modalidade. Isso não significa a assunção de uma visão ingênua de um contexto que é dialético, em que vários fatores influenciam o processo educativo. Entretanto, significa afirmar que o professor é uma parte importante do processo ensino-aprendizagem e que sua formação merece ser tratada com seriedade.

Como se verificou, Nóvoa (1997) defende que a formação do professor não deve ser concebida como algo acabado, pois como educador este profissional precisa estar em um constante estágio de desenvolvimento. Estar em formação é considerar a valorização das formações informais desde os processos de autoformações, até ao investimento educativo das situações profissionais e a articulação com os projetos educativos da escola. Outra pesquisadora brasileira que se dedicou aos estudos sobre formação de professor, dando destaque à formação continuada de professores, por ela denominada de formação em serviço, foi Kramer (2006). A autora afirma que:

[...] a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 2006, p.197).

Por outro lado, Nóvoa (1997) assinala que não se deve perder de vista que o modelo escolar moderno é um fenômeno que teve a sua origem na Europa, a partir da qual ocorreu sua difusão ao nível mundial. Nesse sentido, buscaram-se na literatura disponível também as influências externas que marcaram a formação de professores no Brasil, com o intuito de se

compreender o caminho percorrido por esses profissionais de forma geral, entendendo um pouco mais a realidade dos professores integrais, em particular. E um dos maiores problemas na formação docente diz respeito ao desenvolvimento da sua formação inicial.

Alguns programas de formação de professores, conforme aponta Zeichner (1999), centram-se no *practicum*, que é definido por momentos da prática pedagógica, tais como estágio, aulas práticas, tutorias, e toda a situação que envolva o contexto escolar na formação inicial de professores. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), a formação inicial corresponde ao primeiro curso de formação profissional do professor, podendo ser realizado em nível médio e técnico (extinto magistério) ou em nível superior (graduação-licenciaturas). Ao que se refere à formação continuada, esta representa uma especialização cursada após a primeira formação profissional, que pode ser em nível de Pós-Graduação ou na forma de uma formação complementar, que a Secretaria da Educação ou os órgãos competentes fornecem ao profissional professor com o intuito de atualizar sua prática docente. Nessa formação, podem-se encontrar propostas de curta duração (cursos, palestras, encontros, congressos) ou cursos e ações em longo prazo, caracterizando uma proposta de formação permanente. No Brasil, a LDB 9394/1996, conforme aponta Freitas (2005), estabelece que a formação inicial do professor ocorra em nível superior, podendo a instituição assumir diferentes formatos, como universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores.

Ao analisar o processo de formação do professor, Leite (2006) declara que a escola tem como um dos seus papéis claros o de produzir conhecimentos. Em decorrência disso, os professores são os grandes facilitadores da construção desse conhecimento, mediante a sua autoridade em manejar o processo de ensino em sala de aula. Ainda de acordo com o autor, o professor, juntamente com a escola, tem uma postura de mediador na construção do conhecimento, portanto, deve se preocupar muito com o que o aluno aprende e como aprende, com o que o professor ensina e como ensina, em como é seu trabalho em sala de aula e, sobretudo, com a sua formação permanente e constante.

Defendendo esta linha, Saviani (1991) enfatiza que a escola apresenta como papel principal a socialização dos saberes, possibilitando que o saber científico chegue ao aluno. Para o autor, a escola influencia, diretamente, sobre a delimitação do papel do professor, no processo de ensino e aprendizagem. Defende, também, uma trajetória continuada de aprendizagem docente, em que o professor seja capaz de gerenciar sua própria aprendizagem, por meio da metacognição, valorizando tanto os aspectos formais científicos quanto os práticos e informais que permeiam seu desenvolvimento profissional.

No Brasil, principalmente nos últimos anos, a formação de professores passou a ser foco de inúmeros estudos, tais como os de Gatti, Barreto e André (2011), “Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011”, o qual analisa os trabalhos sobre a formação de professores e os aspectos de sua profissionalização, publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), em 22 números editados entre 1998 e 2011, perfazendo 38 artigos, classificados e estudados em sete subtemas, a saber: história da educação; política de formação e contexto social; formação inicial e profissionalização docente; formação a distância; trabalho docente; formação continuada; temas variados. Ainda se apresenta o trabalho de Romanowski (2012) “Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate”, que realiza uma análise sobre estudos, investigações e debates realizados por grupos de pesquisa que abordam a formação de professores. Essas pesquisas refletem sobre a importância de o professor não apenas receber uma formação inicial, mas uma formação contínua, em vistas de estar num constante processo de aprendizagem, uma vez que os professores, em atividade, necessitam de atualizações conceituais e metodológicas para permanecerem em atividade em sala de aula.

Conforme Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores implica na valorização do caráter contextual e organizacional orientado para as mudanças, constituindo-se em aspectos que possibilitem a resolução de problemas escolares, com expectativa de superar o trabalho individual e solitário nas escolas. Para o autor, o conceito de desenvolvimento está diretamente relacionado com a evolução e a continuidade, transpondo a justaposição entre formação inicial e continuada docente. Afirma-se que a formação de professores deve articular as questões da escola, do currículo e da inovação, do ensino e dos professores. O autor defende que para o exercício do magistério é preciso que o professor domine diferentes conhecimentos, dentre eles:

- i) Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional, englobando: gestão escolar, clima, liderança, cultura, implicações da comunidade, metas partilhadas, participação, tomada de decisões, micropolítica e estrutura;
- ii) Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular, orientação do currículo, autonomia/centralização, participação dos professores, níveis de interpretação curricular, processos de mudanças, perspectivas de implementação curricular e fase de adoção;
- iii) Conhecimento sobre ensino, estrutura social, estrutura acadêmica, estrutura docente e estrutura cognitiva;
- iv) Conhecimento sobre o professor e a sua formação, profissionalidade, implicações, expectativas, cultura profissional, oportunidades de desenvolvimento profissional, autonomia profissional, carreira docente,

etapas de desenvolvimento, condições de ensino: psicológicas, sociais, profissionais, etc. (p. 140).

Embasados na necessidade de o professor dominar todos esses conhecimentos, acredita-se que apenas com uma formação inicial (graduação) isso seria impossível de se concretizar. E em vista de se promover esses conhecimentos aos professores, inúmeros cursos de formação continuada são oferecidos todos os anos no Brasil. Por meio da portaria ministerial nº. 1.403/2003, o MEC expediu um documento intitulado, Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores - toda criança aprendendo (BRASIL, 2003). Nesse documento, as propostas são todas direcionadas para a qualificação da formação dos professores, sendo presenciais ou à distância.

O Pibid é outro programa voltado para o aperfeiçoamento e a formação docente de licenciandos das diversas áreas do conhecimento, para a educação básica (BRASIL, 2013a). De acordo com Zeichner (2010), o Pibid está enquadrado no que ele considera como o “terceiro espaço”, ou espaços híbridos, em que a formação inicial de professores acontece por meio do conhecimento prático. Para Zeichner (2010), o terceiro espaço incentiva um *status* mais igualitário entre a universidade e a escola, considerando o contexto escolar e a relação entre ensino e aprendizagem, e diz respeito à “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da educação básica e do ensino superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

No próximo tópico são detalhadas as características, as ações e os objetivos do Pibid que, *a priori*, visa à formação inicial do futuro docente, porém que pode representar mais uma política complementar e excludente, visto que não contempla todos os graduandos de um curso superior.

2.2 O Pibid como política pública educacional

O Pibid, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), teve sua criação datada de 12 de dezembro de 2012, pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU), e no Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, publicado no DOU de 25 de junho de 2010. No seu art. 1º fica instituído o Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação

à docência de estudantes das instituições de ensino superior (IES) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2010a).

O Pibid atinge parcelas significativas dos estudantes de licenciatura, concedendo bolsas de iniciação à pesquisa tanto para os alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IES, mediante o desenvolvimento de projetos e para supervisores e professores das escolas da rede pública da educação básica, contemplada pelo programa. O Decreto nº 7.219/2010 apresenta algumas providências sobre o Pibid.

No art. 2º desse Decreto consideram-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades (BRASIL, 2010b).

As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica (BRASIL, 2013a).

O Art. 3º, do mesmo Decreto, informa que o Pibid tem como meta inserir os licenciados no cotidiano das escolas da educação básica das redes públicas de ensino, proporcionando a eles, “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” (BRASIL, 2010b). No mesmo Decreto encontra-se o incentivo às escolas a colaborar, em parceria com as IES, buscando elevar “a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010b). Segundo Gatti, Barreto e André (2011), as IES públicas

“devem fazer suas propostas ao MEC, nos prazos anualmente estipulados, configurando o plano de ações dentro dos objetivos visados pelo Pibid, devendo os alunos bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

Em relação à bolsa de incentivo à docência, esta é dedicada aos alunos matriculados em curso de licenciatura, integrante do projeto institucional, conforme apregoadado na Lei complementar nº 12796/2013. Esses alunos devem obedecer a uma carga horária de no mínimo 30 horas mensais ao Pibid. Gatti, Barreto e André (2011) acrescentam que, além do desenvolvimento da proposta de trabalho exercido com as escolas da educação básica das redes públicas, as quais os projetos forem selecionados, os Pibid precisam organizar seminários com todos os participantes para apresentar os resultados alcançados, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, como também seu impacto na rede pública de ensino.

De acordo com um estudo avaliativo do Pibid, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2014, o Pibid demonstra de forma clara os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Segundo a Fundação Carlos Chagas, o Pibid iniciou em 2009, com 43 instituições federais de ensino superior, num total de 3.088 alunos bolsistas. Em 2014 alcançou a marca de 90.254 alunos bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições públicas e privadas, sendo que 29 delas direcionadas às áreas da educação escolar indígena e do campo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5). Visto dessa forma, identifica-se a importância da parceria IES e as escolas da educação básica da rede pública de ensino, no desempenho de suas funções perante a implementação do Pibid, uma vez que essa parceria significa melhoria da educação pública na rede básica de ensino.

Conforme a Fundação, o PIBID contribui para os cursos de licenciatura, nos seguintes pontos:

Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente; Currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação; Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico; Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas; São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores

das IES em trabalho coletivo e participativo; A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes, dentre outros (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 104).

De acordo com a Capes, existe ainda o Pibid Diversidade⁶, cujo objetivo principal é o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores que atuarão em escolas do campo e indígenas. Para tanto, o programa concede bolsas para os alunos devidamente matriculados em cursos de licenciatura que abrangem as áreas de Educação no Campo e Intercultura Indígena, sendo que estes alunos deverão desenvolver atividades didático-pedagógicas nas escolas que oferecem educação básica do campo e indígenas, alcançando as escolas extrativistas, quilombolas e ribeirinhas (BRASIL, 2013a). O tópico seguinte apresenta os objetivos e as normas do Pibid.

2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: objetivos e normas

O Pibid foi criado para fomentar a iniciação à docência dos estudantes das instituições de ensino superior (IES) públicas, porém, em 2010 o Pibid foi ampliado, de forma a alcançar os alunos da rede pública municipal de ensino superior, bem como os alunos das universidades filantrópicas (VIDOR, 2012). Ampliou-se, então, a valorização da docência nas universidades brasileiras, principal objetivo do Pibid, que além de incentivar os licenciandos a atuarem no sistema da educação básica da rede pública do país, eleva a qualidade do ensino da rede pública. A inclusão dos participantes do Pibid, aos alunos bolsistas nas escolas da rede pública, desde o início de sua jornada acadêmica, proporciona-lhes o contato com as atividades pedagógicas e didáticas.

A Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com base na carência de professores das escolas da educação básica da rede pública, principalmente das disciplinas de Matemática, Química e Física, estabelece as áreas do conhecimento, para cada nível de ensino, assim: para o ensino médio, as licenciaturas de Física, Química, Matemática e

⁶ Os objetivos do Pibid Diversidade são: o incentivo à formação de docentes em nível superior; a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre Educação Superior e Educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2013a).

Biologia; para os anos finais do ensino fundamental as licenciaturas de Ciências e Matemática, complementa-se ainda com as licenciaturas de Letras/português, Educação Musical e demais licenciaturas.

A Portaria nº 096/2013, art. 2º traz que o Pibid “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013a). O programa proporciona aos alunos do ensino superior a participação em algumas experiências de caráter tecnológico, metodológico, para que sejam capazes de superar os problemas oriundos do ensino-aprendizagem. Por meio desses incentivos, as escolas da educação básica da rede pública de ensino podem se tornar protagonistas, no que se refere ao processo de formação dos estudantes de licenciatura. No art 5º acrescenta que “o projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura” (BRASIL, 2013a).

As normas gerais do Pibid estão dispostas na Portaria nº 096/2013, e para que uma instituição de ensino superior (IES) seja beneficiada pelo programa ela deve apresentar uma proposta de atuação, que deverá ser aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Existe um prazo de dois anos para que as ações sejam planejadas e cumpridas. Esse período pode ser renovado, por mais dois anos (BRASIL, 2013a). Do mesmo modo, cada IES pode adotar as estratégias que julgue necessárias para o ideal desenvolvimento dos objetivos do programa.

Para as IES que aderem ao Pibid, são disponibilizados recursos financeiros para o custeio das despesas necessárias à execução do projeto. Tais recursos são concedidos pela Capes, e podem ser tanto de custeio quanto de capital, de acordo com os editais. Para as IES aprovadas, existem, junto aos recursos de custeio, as cotas de bolsas. Têm direito à bolsa do Pibid, conforme art. 36, os “alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura das instituições objeto de cada edital” (BRASIL, 2013a).

As propostas para participação no programa podem ser apresentadas por instituições de iniciação à docência Federais e Estaduais de Ensino Superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que possuam cursos de licenciatura e apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sendo que as demais instituições devem possuir convênio ou acordo de cooperação com as escolas da educação da rede pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos alunos bolsistas em atividades nas escolas públicas (BRASIL, 2013a).

A solicitação para o programa deve ser feita, exclusivamente, por meio do Guichê Eletrônico de Apresentação de Propostas Online, disponível na página da Capes, de acordo com o cronograma e as normas de cada edital. O primeiro envio gera uma relação de documentos, que devem ser postados e/ou entregues na Capes. Ressalta-se que as propostas devem, obrigatoriamente, apresentar os objetivos descritos de acordo com o apresentado no edital (BRASIL, 2013a).

De acordo com a Portaria nº 096/2013, as IES proponentes devem possuir cursos de licenciatura, legalmente constituídos com sede e administração no país; ser cadastradas na Capes, e manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação (BRASIL, 2013a).

Conforme a Portaria 096/2013, art. 8º:

é recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2013a).

Do mesmo modo, as propostas enviadas à Capes, além de detalhar e fundamentar o projeto institucional, devem apresentar um plano de trabalho que apresente as seguintes considerações:

estratégias de atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública; descrição das ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas; as formas de seleção, acompanhamento e avaliação do programa e dos bolsistas; cronograma de desembolso para o desenvolvimento do trabalho, e planilha de custos (BRASIL, 2013a).

Além dessas considerações, ainda podem-se acrescentar o que traz a Portaria 096/2013, “os procedimentos para apropriação dos resultados obtidos nas licenciaturas da Instituição, na perspectiva de elevar a qualidade dos cursos de formação para o magistério” (BRASIL, 2013a).

Os projetos serão selecionados pela Capes, em conformidade com o artigo 12, da Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013a). Em cada instituição integrante do programa participam: um coordenador institucional, que desempenha a função de gestor do projeto

dentro da IES; um Coordenador de Área, cuja principal função é apoiar os projetos sob a gestão do Coordenador Institucional, e os alunos de iniciação à docência (alunos universitários dos cursos de licenciatura).

Após essa explanação, considera-se que o Pibid proporciona a construção de uma aprendizagem da docência, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2013a), porém a gestão desse programa tanto ao que se referem às IES, quanto ao que se refere a gestão da escola estadual da educação básica da rede pública de ensino pesquisa (escola parceira), devem ser investigadas. De acordo com Paredes (2012), os subprojetos seguem um modelo da racionalidade técnica, desconsiderando os saberes experienciais dos professores participantes do programa. Outro estudo que motiva as investidas de se pesquisar a gestão do Pibid é o de Rocha (2012). Segundo o autor, de um lado o Pibid visa a formação inicial e a intervenção em sala de aulas, numa busca de aproximar-se das atividades da docência para a produção do conhecimento pedagógico, de outro, as escolas públicas atendidas pelo programa, na busca pelo aumento do Ideb, esperam que os alunos bolsistas ofereçam monitorias e/ou reforços aos alunos.

É pertinente ainda observar que, em muitos casos, os alunos bolsistas estão desempenhando, nas escolas da rede básica da rede pública de ensino, papéis de monitores das disciplinas do Pibid, sendo confundidos com estagiários. No caso da escola, *lócus* deste estudo, verificou-se que os alunos bolsistas dão atendimentos, do tipo reforço, e monitorias aos alunos. Ao que se referem aos subprojetos, os licenciandos estão na escola para planejar novas atividades, para desenvolver novos projetos pedagógicos, e não para serem monitores das disciplinas contempladas pelo Pibid.

No próximo capítulo apresenta-se a apreciação dos dados coletados e suas análises, dialógicas, tendo em vista verificar a gestão do Pibid de Física e de Biologia, além da gestão da escola parceira, contemplada pelo programa.

3 APRECIÇÃO DOS DADOS

Todos os dados analisados neste capítulo contribuíram para a composição do produto final deste estudo (apêndice A), que fora a criação e a implementação de um blog, cujo objetivo principal foi socializar as questões norteadoras do Pibid na escola estadual da educação básica da rede pública de ensino pesquisada. O produto deste estudo contribuirá para melhor visualização da realidade estudada, e para fomentar novas pesquisas sobre as gestões dos Pibid.

Apresentam-se neste tópico o Pibid de Física, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, e o Pibid de Biologia, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. Essas disciplinas atuaram no Pibid implementado em uma escola estadual da educação básica da rede pública de ensino, de Jataí-GO, no ano letivo de 2014. Os Pibid foram contemplados, por pertencerem à área de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, do IFG. Os bolsistas de iniciação à docência (alunos bolsistas), deveriam se dedicar 32 horas semanais às atividades do Pibid, que incluíam: participações em reuniões com o coordenador de área; elaboração de atividades; participações em eventos programados pela Capes e/ou pelo IFG, e participação das avaliações do Pibid, definidas pela Capes. As ações analisadas referem-se ao ano de 2014. Assim, apresentam-se as entidades de ensino que compuseram este estudo.

a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí-GO, participaram do Pibid, em 2014, 38 alunos licenciandos e 13 supervisores, cujo curso contemplado, em Jataí-Go, é o da disciplina de Física. O Pibid de Física foi implementado na escola parceira, em conformidade com o item 4.4 do edital nº 61/2013, que consta no subprojeto apresentado pelo coordenador de área da respectiva disciplina. Conta com treze alunos licenciandos, um coordenador de área, e dois supervisores. Dentre as ações do subprojeto de Física, implementado na escola parceira, podem-se destacar:

- 1- acompanhamento das aulas e assessoria ao docente, em que o aluno bolsista observa os aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem;
- 2- tutoria presencial, essa ação leva o bolsista a atuar junto aos alunos da escola campo, sob orientação do professor supervisor e coordenador de área, em atividades de grupos de estudo, monitoria e/ou

aulas de reforço; 3- participação em grupos de discussão, o objetivo dessa ação é promover reuniões periódicas, envolvendo o coordenador de área, o professor supervisor e os licenciandos bolsistas, para o estudo dos aspectos fundamentais do processo ensino e aprendizagem observados no trabalho desenvolvido na escola.

Dentre essas ações, a mais desenvolvida foi a monitoria. Houve uma ideia errônea, por parte da escola campo de pesquisa, de que o aluno bolsista estava na escola apenas para ajudar os alunos com reforços nas disciplinas. Ao longo deste estudo verificou-se que essa tendência estava arraigada até mesmo pelos participantes do Pibid.

b) Universidade Federal de Goiás

A Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí-GO, possuía, em 2014, na escola parceira, 85 alunos bolsistas, 14 supervisores e 12 coordenadores de área, e desenvolve o Pibid nas disciplinas de Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês e Português, Matemática, Pedagogia, Química e Biologia. O Pibid de Biologia foi implementado na escola parceira, de acordo com o edital nº 80/2013/Pibid/UFG, que consta no subprojeto apresentado pelo coordenador de área da disciplina de Biologia da UFG. O subprojeto para o ano de 2014 teve como título: “Metodologia para o ensino de Biologia à educação básica: caminhos para uma aprendizagem significativa”. Os participantes desse subprojeto eram seis alunos bolsistas; um coordenador de área e um supervisor. A proposta desse subprojeto teve como objetivo desenvolver ações pedagógicas no ensino regular da educação básica nos níveis fundamental (ensino de Ciências) e médio (ensino de Biologia), além de possibilitar a inserção de acadêmicos do curso de Biologia na iniciação à docência; propiciar discussões sobre metodologias de ensino e produzir materiais didáticos alternativos para atender alunos com deficiência visual, auditiva, cognitiva e motora.

c) Escola estadual de educação básica da rede pública de ensino

A escola estadual de educação básica da rede pública de ensino, denominada neste estudo por escola parceira, fica localizada no setor central, da cidade de Jataí-GO e oferecia, em 2014, as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental (6º ao 9º), Ensino Médio Regular (1ª a 3ª série) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio (1ª a 3ª série). Em 2014 a escola contava com 493 alunos, sendo 230 no Ensino Fundamental (anos finais) e 263 no Ensino Médio (EJA e Regular). A escola, em 2014, alcançou o índice 4,9 nas

avaliações do último Ideb. A estrutura da escola conta com: nove salas de aulas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes coberta; cozinha; biblioteca; banheiro fora e dentro do prédio; banheiro adequado aos alunos com deficiência e pátio coberto. Não há na escola um local reservado para os participantes dos Pibid, houve apenas uma adaptação na escola para abrigar os dois Pibid. A escola conta com os seguintes equipamentos: TV; DVD; antena parabólica; copiadora; retroprojeto; impressora; projetor multimídia (datashow); fax; câmera fotográfica/filmadora.

A sala disponível para os dois Pibid de Física e de Biologia, objetos deste estudo, tratava-se de um espaço reservado ao despejo de materiais passivos de secretaria e outros objetos, o que diminui ainda mais o espaço disponibilizado. Na realidade, trata-se de uma sala pequena e pouco ventilada, a qual possui 15,40 metros quadrados (3,95 X 3,90). Observa-se que não é um ambiente favorável a atender, de maneira adequada, as atividades propostas pelos participantes do Pibid, tanto pelo espaço oferecido, quanto ao tamanho, tanto pelo espaço, quanto a utilizado para demais situações que impossibilita o desenvolver de projetos de maneira satisfatória.

Participaram desta pesquisa 28 sujeitos, sendo: um coordenador do Pibid (CP-1) e treze bolsistas de iniciação à docência do curso de licenciatura da disciplina de Física (BID/F-1 a BID/F-13); do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí: um coordenador do Pibid (CP-2) e seis bolsistas de iniciação à docência do curso de Biologia (BID/B-1 a BID/B-6); da escola parceira: três supervisores do Pibid, sendo dois da disciplina de Física (SPF-1 e SPF-2) e um da disciplina de Biologia (SPB-1), que fazem parte do quadro de servidores da escola parceira, como professores das respectivas disciplinas; também participaram quatro integrantes do grupo gestor da escola parceira, sendo eles: o diretor (D), o vice-diretor (VD) e dois coordenadores de turno (CT-1 e CT-2).

Com vistas a manter o anonimato destes sujeitos: o coordenador de área dos Pibid de Física e de Biologia; os supervisores dos Pibid de Física e de Biologia; os alunos bolsistas dos Pibid de Física e de Biologia; da unidade escolar parceira são o diretor, o vice-diretor e os coordenadores de turno, elaborou-se um quadro explicativo, apresentando os sujeitos, suas funções e as denominações que passarão a ser identificados pelas siglas que seguem no quadro a seguir.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Quantidade	Função	Curso	Nomenclatura
01	Coordenador de área do Pibid	Física	CA-1
01	Coordenador de área do Pibid	Biologia	CA-2
02	Supervisores do Pibid	Física	SPF-1 SPF-2
01	Supervisor do Pibid	Biologia	SPB-1
13	Aluno bolsista	Física	BID ⁷ /F-1 A BID/F-13
06	Aluno bolsista	Biologia	BID/B-1 a BID/B-6
04	Diretor Vice-diretor Coordenador de turno 1 Coordenador de turno 2	Escola estadual da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira)	D VD CT1 CT2

A partir dessa identificação, passa-se às análises, desde as primeiras reuniões, necessárias para viabilização da pesquisa, os encontros com os grupos focais, até o advento do produto final, que foi a criação e a implementação de um blog⁸ voltado as ações do Pibid na escola parceira, visando, principalmente, apresentar os resultados desta pesquisa, e acompanhar a gestão desse programa nas unidades de ensino envolvidas. Ainda se esclarece que no apêndice E encontra-se a solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmico-científica; no anexo IV o Requerimento de carta de anuência; no anexo V o termo de consentimento de livre esclarecimento e no anexo VI o consentimento de participação como sujeito da pesquisa. Todos os documentos necessários para a realização da pesquisa.

3.1 Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa

O primeiro contato, para realização da pesquisa aconteceu com os coordenadores de área do Pibid tanto da disciplina de Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, quanto da disciplina de Biologia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, visando a autorização dos sujeitos para as efetivas participações na pesquisa. Após a aprovação, o diretor da escola de educação básica da rede pública de ensino (escola parceira) foi procurado também, para essa verificação e consentimento.

Em sequência, realizou-se uma reunião, na escola parceira, com os participantes do Pibid de Física e de Biologia. Nesta reunião, apresentou-se a pesquisa e foi entregue o termo

⁷ A sigla BID (bolsista de iniciação à docência) só foi utilizada em referência às falas dos alunos bolsistas.

⁸ Apêndice.

de permissibilidade referente à participação de cada um na realização do subprojeto. Em seguida, foi disponibilizado o questionário de forma presencial e online, com questões fechadas e abertas, podendo os sujeitos da pesquisa, respondê-lo no momento ou entregá-lo posteriormente, ou ainda, enviar online, pelo *Google Drive*⁹.

O segundo encontro foi realizado no IFG, com o Pibid de Física. A discussão gerou em torno do espaço disponível para reuniões do Pibid na escola parceira. Segundo relatos, a escola parceira não apresentava uma infraestrutura que possibilitasse acomodações propícias para esse tipo de evento, uma vez que o ambiente reservado ao Pibid era dividido entre as disciplinas de Física, Biologia e Letras/Português¹⁰.

A terceira reunião aconteceu na UFG, Câmpus Jatobá, com a equipe do Pibid de Biologia. Nesse encontro, assim como no encontro com o Pibid de Física, houve relatos de que as condições físicas da escola parceira dificultaram, de forma comprometedora, as atividades planejadas pelos BID. Verifica-se que a escola parceira não atendia às exigências do Pibid, ao que se referia às instalações físicas. Nesta reunião a coordenadora responsável pelo Pibid de Biologia afirmou que muitas atividades foram deixadas de serem aplicadas por falta de comodidade na escola parceira.

Essas reuniões possibilitaram detectar como estava acontecendo a realização dos Pibid de Física e de Biologia na escola parceira, permitindo obter um diagnóstico para a realização do produto, como trabalho complementar da pesquisa em questão.

Assim, apresentam-se as análises dos dados coletados, a saber: dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa; das discussões e reflexões dos grupos focais, compostos pelos participantes dos Pibid de Física e de Biologia. Para melhor organização das análises foram cruzados os dados dos questionários com as discussões dos grupos focais. Os questionários foram aplicados aos alunos bolsistas; aos coordenadores; aos supervisores e ao grupo gestor da escola parceira.

3.2 O que revelam os alunos bolsistas

O questionário aplicado aos bolsistas de iniciação à docência (BID), (apêndice B), teve como objetivos: i) traçar o perfil dos alunos bolsistas de Física e de Biologia; ii) verificar as

⁹ O Google Drive baseia-se no conceito de computação em nuvem, pois o internauta poderá armazenar arquivos, por meio desse serviço, acessando-os a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à internet.

¹⁰ Conforme já observado, esse Pibid não faz parte deste estudo.

questões referentes às suas expectativas, em relação ao Pibid; iii) analisar a relação dos BID com as instituições de ensino superior (IES) e com a escola estadual da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira); iv) constatar as dificuldades apontadas pelos BID, para o desenvolvimento das atividades do Pibid, e v) conhecer suas sugestões para o aperfeiçoamento/melhoria do programa na escola parceira.

Os dados referentes ao perfil dos BID revelam que se tratam de seis alunos do curso de Biologia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí-GO e 13 alunos do curso de Física, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí-GO. Por se tratar de um grupo pequeno de alunos bolsistas, utilizou-se a quantidade (número de alunos) que respondeu a cada questão, ou seja, não se fez o uso de representatividade por porcentagem. O questionário compôs-se de seis questões, sendo quatro de múltipla escolha e duas dissertativas. Nas questões dissertativas os alunos apresentaram suas opiniões e sugestões para a melhoria do Programa, e em outra questão eles relataram suas experiências como alunos bolsistas de Física e Biologia. Analisa-se, a partir de então, as respostas dos alunos bolsistas referentes às questões investigadas, seguidas das análises, embasadas em teóricos que refletem sobre o tema investigado.

A maioria dos BID (14) afirma que o Pibid não atende às expectativas, conforme fora proposto inicialmente, por meio dos subprojetos. Apenas cinco alunos bolsistas afirmaram que o programa atende suas expectativas. Porém, que expectativas são essas? Os alunos bolsistas seguem um subprojeto elaborado para cada curso, em que o coordenador do Pibid planeja os objetivos a serem alcançados, e as atividades a serem desenvolvidas na escola parceira, a que expectativas eles se referem? No questionário houve um aparte que pedia aos alunos bolsistas que apresentassem um relatório, no qual pudessem se expressar sobre as expectativas positivas e negativas do Pibid. Assim, elencaram-se as principais angústias dos BID de Biologia (BID/B) e de Física (BID/F), em relação as suas expectativas: “além do que foi exposto no questionário, têm-se as seguintes dificuldades-ausência dos alunos monitores e falta de ambiente adequado (falta de ventilação) do espaço físico” (BID/B1); outro BID declarou, “até o atual momento tem pouca coisa que me desagradou. Há um pouco de falta de apoio da parte da escola em que atuamos. Às vezes não podemos usar algo ou algum espaço” (BID/B4).

Verifica-se que a escola parceira não possui uma sala para cada um dos Pibid, ficando dois Pibid, o de Física e o de Biologia, em uma única sala. Os BID criticaram o espaço físico; a falta de ventilação, conseqüentemente, criticam a gestão da escola parceira, quanto ao local onde acontecem os planejamentos das atividades dos Pibid. Observa-se que a escola não

consegue atender a demanda dos Pibid nela instalados, pelo menos ao que diz respeito à acomodação/espço físico.



Figura 1 - Espaço reservado aos Pibid de Física e de Biologia



Figura 2- Interior do espaço físico reservado aos Pibid de Física e de Biologia

Os alunos bolsistas de Física (BID/F) também apresentaram suas contribuições sobre suas expectativas, e elencaram os seguintes pontos negativos: “Espço físico inadequado” (BID/F2); “divergência com outro projeto do Pibid e falta de interesse dos alunos em comparecer às monitorias” (BID/F-5). Outro aluno bolsista relata:

os alunos não participam das monitorias de Física, por falta de incentivo por parte dos professores; não há uma interação entre os professores e os alunos bolsistas, conseqüentemente, não sei o conteúdo que os alunos estão estudando e posso não estar preparado para ensinar quando eles me procuram; não há um dia específico na semana para auxiliar determinada turma. Por exemplo, segunda-feira, monitoria para os alunos do 1º ano, terça, para os alunos do 2º ano e quinta para os alunos do 3º ano. Estou todas as quintas-feiras para receber todas as turmas, e isso é algo desorganizado para mim (BID/F7).

O BID/F-10 também deixou suas impressões sobre as expectativas negativas sobre o programa, “melhoramento do espaço físico, para a ampliação da monitoria. O espaço é pequeno para atender os dois Pibid”.

Os alunos bolsistas, principalmente os de Física, até porque no subprojeto dessa disciplina contempla atendimento e monitoria de alunos, apresentam uma preocupação em atender os alunos. Em suas falas a palavra monitoramento está presente o tempo todo. Neste ponto, a preocupação é reconhecer que, na maioria das vezes, os alunos bolsistas estão desempenhando papéis que não são os delegados aos alunos bolsistas do Pibid, porém é um objetivo do subprojeto ao qual eles seguiam. É importante frisar que o Pibid não pode ser encarado como um estágio, mas como uma troca de conhecimentos didático-pedagógicos, com os professores das escolas públicas da rede da educação básica de ensino, por meio de sua inserção, nessas escolas. As ações realizadas pelos alunos bolsistas objetivam a criação de articulações entre a educação superior, numa parceria das licenciaturas com as escolas e sistemas municipais e estaduais de educação, abreviando os vínculos entre os futuros professores e as salas de aula dispostas na rede pública de ensino (BRASIL, 2013a). Porém, para Lima (2012), o Pibid se caracteriza como um estágio supervisionado repaginado, com o diferencial de o programa oferecer uma bolsa de estudo. Para a autora, é preciso que se defina o lugar do Pibid, não descaracterizando a proposta curricular do curso.

Verifica-se, no entanto, que o Pibid é bem trabalhado nas instituições de ensino superior (IES), ao que diz respeito a elaboração de projetos e escolha de alunos para serem contemplados pelo Pibid. Os coordenadores selecionam os alunos bolsistas e os supervisores, acreditando que irão trabalhar conforme o proposto no subprojeto aprovado para implementação do mesmo na escola parceira e a cada ano o interesse é crescente, porém, conforme se verifica a realidade quando se chega à escola da educação básica da rede pública de ensino é bem diferente. Qual iniciação à docência os alunos bolsistas terão, sendo apenas monitores dos alunos da escola pública?

Para Garcia (1999), a iniciação à docência deve ter como principal objetivo o aprender a ensinar. Segundo o autor, esse objetivo não está sendo observado de perto, como deveria ser, pelas IES. O que se verifica é que as necessidades formativas do professor não estão sendo desenvolvidas, como é o caso de os alunos bolsistas do Pibid se preocuparem em dar monitorias. Na verdade, nas práticas de formação do professor, conforme GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2000, devem ser obedecidas as seguintes necessidades formativas: analisar criticamente o ensino tradicional; saber preparar atividades reflexivas; saber dirigir o trabalho dos alunos; saber avaliar, e, sobretudo, conhecer a matéria a ser ensinada.

Acredita-se que nos subprojetos dos Pibid, analisados nesta pesquisa, os alunos bolsistas devem seguir ao que foi planejado: elaborar atividades; utilizar metodologias diferenciadas às da escola da educação básica da rede pública de ensino, entre outras atividades. Porém, a preocupação com a monitoria é inquietante, pois revela que os bolsistas estão na escola a serviço de promover um reforço escolar, ou para ajudar o aluno que se encontra em defasagem com a disciplina trabalhada pelo Pibid.

Verificou-se nos encontros com os grupos focais, em diversos momentos, a preocupação com a questão da monitoria: 1- “O professor também deveria incentivar o aluno a vir nas monitorias” (BID/F11); 2- a coordenadora do Pibid de Física endossa a discussão: “Foram realizadas três monitorias: uma pra duas meninas, outra pra uma menina e outra pra um menino” (CP-1), o que é complementado pelo BID/F1: “a gente marcava monitoria e não ia ninguém” e pelo BID/F2: “quando aparecia, aparecia um ou dois. Prática foram duas: evolução, e a horta. O ano inteiro”. Intrigados com a questão da monitoria, no grupo focal, a pesquisadora perguntou se a monitoria que estava dentro do que foi proposto, no subprojeto, era considerada como importante para a formação dos mesmos. Todos do Pibid de Física responderam que sim. Já os alunos bolsistas do Pibid de Biologia afirmaram que para eles o foco estava no desenvolvimento de atividades diversificadas, mas que essas atividades não foram desenvolvidas a contento, porque não houve interação entre o que propunham e a receptividade da escola parceira, tanto por parte dos professores regentes da disciplina, quanto por parte dos coordenadores responsáveis pela escola.

Em relação à questão sobre os motivos que levaram os alunos bolsistas a participarem do Pibid tanto de Física, quanto de Biologia, constatou-se que a maioria, dezesseis deles buscaram aprimorar a docência; seguidos por dois que afirmam ter sido por causa da bolsa (a qual equivale, em junho de 2016, ao valor de R\$400,00) e um marcou a opção outros, não especificando o motivo. Essas respostas contemplam ao que já fora revelado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid tem o

objetivo de incentivar a formação docente em nível superior atuarem na rede pública da educação básica, valorizando assim o magistério. Além disso, busca elevar a formação inicial dos professores do curso de licenciatura. Acredita-se que as bases do Pibid estão arraigadas nos alunos bolsistas, de forma que a resposta a essa questão não causou surpresa.

Quanto a relação instituição superior/escola pública, questão de número três do questionário, as respostas foram as seguintes: quatro alunos bolsistas afirmaram que as relações eram excelentes; onze, que eram boas, e quatro afirmaram que as relações eram ruins. Essa questão apresenta certa contradição, visto que a maioria dos alunos, em discussão no grupo focal, afirmou que a relação era ruim, e que o acesso à coordenação e à direção da escola era mediada pelos supervisores: “A gente ficava meio excluído, não sei se as meninas sentem assim, mas eu me sentia” (BID/F4); “O que mais afetou foi que simplesmente não fizemos nada” (BID/F1); “A não produção foi decorrente da falta de entrosamento” (BID/B7). Outra aluna bolsista fez uma confissão preocupante: “A gente não conhecia nem os alunos, o nome dos alunos” (BID/F9), seguida de outra informação ainda mais desconcertante:

[...] já estou há quatro anos no colégio[...] e até hoje sou barrada na portaria, pois não sabem quem eu sou. Então... assim, é complicado você trabalhar num lugar que nem sabem quem é você, se você está lá há quatro anos, não é um dia ou dois... São quatro anos (BID/ F6).

A primeira impressão que passa é que a escola se incomodou com a presença dos alunos bolsistas inseridos na realidade de sala de aula. O Pibid é uma oportunidade para os professores refletirem e (re) significarem suas práticas de sala de aula, mas no caso da escola pesquisada ele é visto como um empecilho. As palavras dos bolsistas deixam claro que o Pibid de Física e de Biologia não puderam apresentar novas metodologias de ensino, o que poderia contribuir para com as turmas atendidas, das referidas disciplinas.

Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos bolsistas, para desenvolver as atividades do programa, as mais frequentes foram: sete alunos afirmaram que a grande dificuldade era o problema de relacionamento com a equipe gestora da escola; quinze expuseram que era o problema do espaço físico; e seis alegaram que uma das dificuldades era a falta de equipamentos. Na verdade, essas dificuldades já foram apresentadas e discutidas ao longo desta análise, revelando que a escola parceira não se preparou e/ou não tinha como se preparar adequadamente para receber os Pibid. Mas, o que é se preparar adequadamente para receber o Pibid? Os gestores do Pibid, das IES, quando da implementação do programa na escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada, conheciam a realidade da escola, e

mesmo assim a consideraram propícia para desenvolverem seus subprojetos? Além disso, os subprojetos não elencam ações para que os licenciandos conheçam a realidade da escola e seu entorno sociocultural e ambiental, para que, posteriormente, possam intervir nesta mesma realidade?

Essas reflexões permitem afirmar que a gestão da escola pública trabalha com sua realidade socioeconômica, com dificuldades próprias de uma escola pública estadual que, na sua maioria, são esquecidas e estão em defasagem, sucateadas, desde a formação de seus professores, até, e, principalmente, ao que diz respeito a sua estrutura física. Por outro lado, a gestão dos Pibid também conhece essa realidade, o que não deveria ser uma dificuldade para o desenvolvimento de seus subprojetos. Além disso, Rezende (2015) afirma que:

o conhecimento da realidade da escola, o espaço físico e a comunidade escolar como um todo, são elementos importantes para a formação dos alunos bolsistas e se configuram como possibilidades de reflexão; além de outras questões como a docência, a gestão da sala de aula e da escola, a construção de propostas de intervenção, que possam aproximá-los do possível campo de atuação profissional (REZENDE, 2015, p. 14).

Como se verifica, as angústias dos alunos bolsistas, em relação às comodidades estruturais da escola pública, não deveriam servir de empecilhos para o desenvolvimento de seus estudos, mas deveria servir de preparação para a realidade das escolas públicas brasileiras, que não fogem muito ao padrão encontrado por eles.

Na sequência, apresentam-se as análises referentes às respostas dos coordenadores de área do Pibid, em relação ao questionário aplicado.

3.3 O que revelam os coordenadores de área do Pibid

Os coordenadores de área do Pibid também receberam um questionário (apêndice C), o qual foi composto por questões que revelavam o perfil dos sujeitos, e por oito questões, que tinham como objetivo analisar a gestão dos Pibid. Desta forma, o questionário direcionado aos coordenadores de área do Pibid apresentou sete questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa. O perfil desses sujeitos aponta se tratar de: um coordenador de área do Pibid de Física (CP1), e um coordenador de área do Pibid de Biologia (CP2), totalizando dois coordenadores. Conforme já afirmado, as análises dos questionários dialogam com as discussões realizadas nos grupos focais, em que estiveram reunidos todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Inicia-se a análise do conteúdo das respostas dadas no questionário, afirmando que os coordenadores de área dos Pibid foram contundentes ao assegurar que o programa não alcançou suas expectativas na escola parceira. Isso também foi verificado nas reuniões do grupo focal, em que o coordenador de área do Pibid de Biologia assumiu que o Pibid deixou a escola parceira, em função de vários problemas:

foi uma sequência de problemas pelos quais a gente foi passando e nós não conseguimos trabalhar, nós não conseguimos desenvolver, aliás a gente não desenvolveu nada. Só desenvolvemos o Bio Mural. Só isso. E uma ou duas aulas práticas. Aí, assim como eu te falei, elas é que estavam que estavam lá dentro... ficaram o ano inteiro lá, elas podem te informar (CP2).

A coordenadora de área do Pibid se referia aos alunos bolsistas, que nesse ponto da entrevista tiveram uma participação. De acordo com os coordenadores de área, chegou ao ponto de os bolsistas ficarem ociosos na escola por falta de apoio, por parte da escola parceira, para desenvolver o programa. Porém, na questão seguinte, que indagava sobre a relação instituição superior/escola parceira, contraditoriamente, as coordenadoras afirmam que a relação das IES e a escola parceira eram excelentes. Não se podem precisar sobre quais relações elas se referiram, podendo ser as relações pessoais com a gestão da escola. Mesmo assim, em algumas falas das coordenadoras de área do Pibid, nos grupos focais, verificou-se que a relação não era das melhores: “a não produção foi decorrente da falta de entrosamento” (CP1).

Na visão dos coordenadores de área do Pibid, o que leva os alunos pleitearem uma bolsa do Pibid, primeiramente é para aprimorar a docência, mas acreditam que também é por causa da do valor da bolsa oferecida. Na atual conjuntura econômica e política brasileira vivenciada, desde meados de 2011, os universitários buscam meios de se garantirem nos cursos, por isso uma renda a mais é desejada, como é o caso da bolsa do Pibid. De acordo com Rezende (2015), o Pibid é uma política pública excludente, e os coordenadores e supervisores sabem bem disso, por isso a valorização dos subprojetos e dos alunos bolsistas, escamoteia a não participação dos demais graduandos. De acordo com a autora:

o programa, além de se apresentar como uma “política de complemento” é excludente, pois não atende a todos os licenciandos e isso acaba gerando uma divisão no curso: de um lado os pibidianos, com status de superioridade e recebem um tipo de formação. Do outro lado estão os demais alunos do curso de licenciatura que não participam do programa e recebem outro tipo de formação. Igualmente os supervisores onde é atendido apenas um por escola (REZENDE, 2015, p. 20).

Não fica claro nas respostas dos coordenadores de área do Pibid, e nem fora discutida neste estudo sobre os problemas advindos da relação entre os alunos bolsistas e a gestão do Pibid, porém um bolsista, em suas “reclamações”, sugere a falta de entendimento entre os bolsistas e a coordenação de área do Pibid. Acredita-se ser relevante essa declaração, pois não se pode delegar os percalços do Pibid apenas às escolas da educação básica da rede pública de ensino.

Questionou-se aos coordenadores de área do Pibid se as propostas dos subprojetos do Pibid condizem com a proposta curricular da escola parceira, a resposta foi: completamente (CP1); satisfatoriamente (CP2). As respostas, apesar de parecerem contraditórias à realidade apresentada por elas sobre a relação Pibid e escola parceira, revelam que os subprojetos tanto de Física, quanto de Biologia vieram ao encontro das necessidades da escola. Por um lado, a escola precisava de um reforço, principalmente para que seus alunos elevassem a nota do Ideb, por outro lado os Pibid de Física e de Biologia vieram com essa proposta, oferecendo atividades e projetos que dariam suporte aos professores dessas disciplinas, mantendo um diálogo entre elas. Porém, observa-se que tanto os alunos bolsistas, quanto os coordenadores área do Pibid demonstram não terem contemplado o que havia planejado em seus subprojetos, para o desenvolvimento do Pibid.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores supervisores, o CA1 respondeu que eles desempenhavam completamente o trabalho, já o CA2 respondeu que desempenhavam satisfatoriamente. Tendo em vista que o professor supervisor da escola da educação básica da rede pública de ensino é selecionado pelos coordenadores, com a responsabilidade de acompanhar e supervisionar as atividades dos alunos bolsistas, tendo a possibilidade de serem substituídos, acredita-se que esses professores (contemplados com uma bolsa de R\$1.400,00 – valor em junho de 2016), desempenham bem seus trabalhos, pelo menos é a visão dos coordenadores de área dos Pibid que participaram desta pesquisa. Porém, de acordo com as reflexões do grupo focal, alguns alunos bolsistas e um coordenador de área fizeram críticas aos professores supervisores. Uma vez que esses docentes fazem parte da escola parceira, de acordo com os alunos bolsistas, eles não permitiam que os problemas da prática das atividades a serem desenvolvidas fossem repassados ao grupo gestor da escola. Nesse ponto pode-se afirmar que, mais do que uma questão de vivência entre as partes, há um problema sério entre as gestões das IES e da escola parceira. A possibilidade de não deixar um problema do Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino chegar às gestões é um fato comprometedor, podendo afetar todo o processo da formação do professor, e da política pública em pauta para essa formação, que neste caso foi o Pibid.

Ao que se refere às dificuldades para o desenvolvimento das atividades dos subprojetos, ambas as coordenações de área do Pibid responderam que a maior dificuldade foi em relação à questão do espaço físico e a falta de equipamentos. Essa discussão já fora explorada no tópico referente aos alunos bolsistas e percebe-se que será uma constante nas respostas dos sujeitos. Conforme já elucidado, a falta de comodidade e de equipamentos faz parte da realidade da escola pública, e/ou falta de gestão da escola, quanto à utilização de verbas para ampliação da escola.

Destaca-se que os coordenadores poderiam fazer uso de um espaço no questionário para sugerirem melhoras, para que a escola da educação básica da rede pública de ensino receba novos Pibid nos próximos anos, porém nenhum coordenador fez uso desse espaço.

3.4 O que versam os professores supervisores

O questionário aplicado aos professores supervisores (apêndice D) também foi composto por uma primeira parte, a qual apresenta o perfil dos sujeitos, sendo: dois supervisores do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Física (SPF1 e SPF2), e um supervisor do Pibid de Biologia (SPB1). Os três eram servidores da escola da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira), sendo um efetivo e dois contratos temporários. O questionário, além das questões referentes ao perfil, foi composto por cinco questões de múltipla escolha e uma dissertativa.

Conforme a Portaria da Capes nº 260/2010, que regulamenta o Pibid, os supervisores são os professores das escolas públicas, participantes do projeto institucional, designados para supervisionar as ações dos bolsistas de iniciação à docência (alunos bolsistas). Os professores supervisores ocupam um lugar de destaque no processo de formação proposto pelo Pibid, pois ele “estabelece a intermediação entre escola e universidade” (SIGNORELLI; OLIVEIRA, 2010, p. 31).

De acordo com a Portaria da Capes nº 260/2010, o supervisor (contemplado por uma bolsa no valor de R\$ 765,00 – valor em junho de 2016) tem a função de manter o coordenador de área informado sobre as alterações que acontecerem sobre a implementação do Pibid na escola contemplada; controlar a frequência e acompanhar as atividades dos alunos bolsistas; participar de atividades como seminários regionais e/ou outras atividades, tanto presenciais quanto a distância; manter a direção e demais integrantes do Pibid sobre a atuação e as práticas pedagógicas dos alunos bolsistas; elaborar e enviar ao coordenador de área, documentos sobre o acompanhamento das atividades dos alunos bolsistas, sempre que

solicitado (BRASIL, 2010a). Como se observa a parceria supervisor e alunos bolsistas passa pelo crivo da relação de poder, em que o supervisor representa a figura de administrador de atividades (SIGNORELLI; OLIVEIRA, 2010), diagnosticando as necessidades formativas e as motivações dos estudantes. A partir dessas considerações passa-se à análise das respostas dos supervisores ao questionário aplicado.

A primeira questão verificou se o Pibid atende as expectativas dos supervisores. Os três sujeitos participantes responderam não a essa questão. Verifica-se que tanto os alunos bolsistas, quanto os coordenadores de área do Pibid e supervisores foram coerentes, em relação a esse posicionamento, todos afirmam que o programa não atendeu às expectativas na unidade escolar pesquisada. De acordo com os supervisores, isso se deve ao problema da falta de espaço físico, oferecido pela escola, e ao problema da falta de equipamentos, já discutidos anteriormente. O SPF1 respondeu que uma das dificuldades estava relacionada à assistência pelo coordenador de área do Pibid, acredita-se que ele se referia à falta de assistência.

Para Signorelli e Oliveira (2010),

o diálogo das supervisoras com cada segmento demonstra quais necessidades desejam para sua autoformação, ou seja, a interlocução que realizam com a coordenadora de área, representa a possibilidade de aquisição de conhecimentos teórico-científicos produzidos pela instituição de Ensino Superior; com as estudantes, representa a possibilidade de refletir a sua própria prática como professora regente; e com seus pares, representa a possibilidade de desenvolver sua profissão no ambiente escolar (p. 33).

Nesse ponto, percebe-se que os supervisores cobram o apoio das Instituições de Ensino Superior (IES), na figura do coordenador de área do Pibid, para que seu trabalho também tenha um peso maior junto aos alunos bolsistas. Nas entrevistas pelo grupo focal, verificou-se que os coordenadores de área do Pibid tinham mais cumplicidade com os bolsistas do que com os supervisores. Neste estudo não se verificou o papel do supervisor como fonte de apoio aos alunos bolsistas no processo de sua formação, ao contrário, verificou-se que o supervisor era considerado como um dos empecilhos para o desenvolvimento dos subprojetos. Para Vasconcelos (2009) o trabalho coletivo na escola proporciona a reflexão, a socialização de experiências, a reconstrução de identidades, uma vez que a interação entre os profissionais envolvidos é em prol do fortalecimento da equipe. Infelizmente, não foi o caso do grupo pesquisado, que por falta dessa coesão não atingiu seus objetivos, junto à escola da educação básica da rede pública de ensino que compõe este estudo.

Na realidade, pelo grupo focal, esclareceu-se que os Pibid de Física e de Biologia não obtiveram o êxito esperado no desenvolvimento de suas atividades na escola parceira. Os dois Pibid alegaram que não houve interação com o grupo gestor da escola; os alunos bolsistas clamaram falta de envolvimento dos professores e dos supervisores, entre outras dificuldades encontradas, como o exemplo da falta de espaço e de equipamentos. O que se verifica é que houve uma queda de braços entre os dois segmentos, principalmente quando se leva em consideração que os alunos bolsistas são avaliados em seu desempenho “por meio da observação diária das supervisoras do programa, em sua participação, interesse, iniciativa, criatividade e comprometimento com as normas escolares, como postura ética, pontualidade e assiduidade” (CORRÊA; BATISTA, 2013, p. 4).

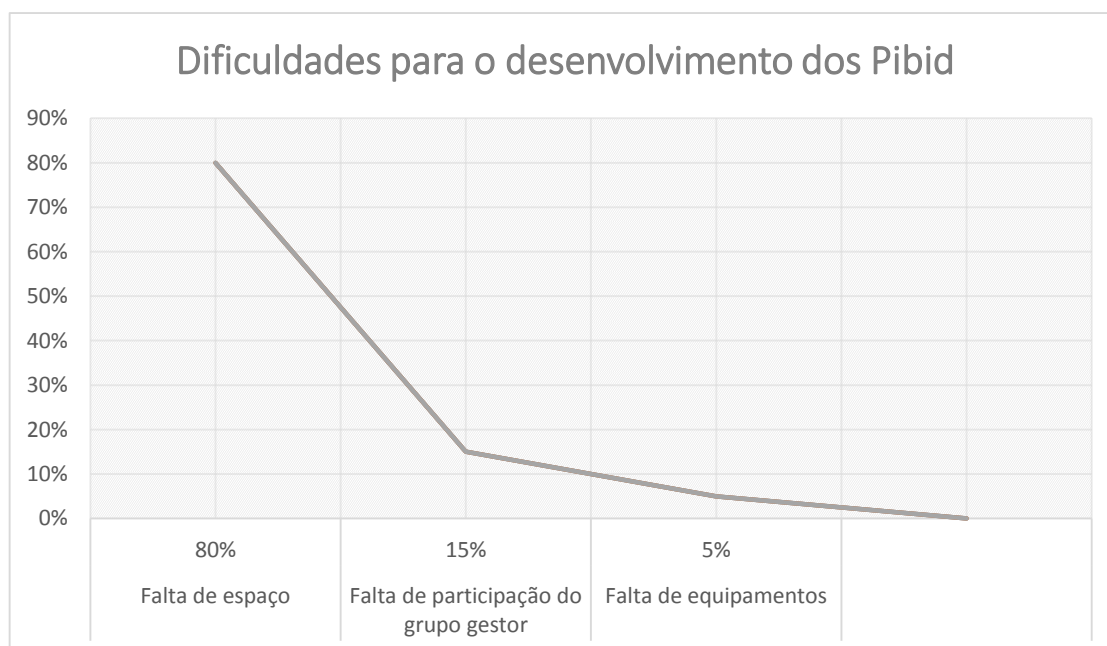
Em relação à questão referente aos motivos que levam o aluno em formação a pleitear uma vaga como aluno bolsista do Pibid, de acordo com os supervisores, o maior motivo é a bolsa oferecida pelo programa. Assim como, responderam também que os motivos que levam o aluno a desistir do programa é o fato de arrumar um trabalho. Analisa-se que na visão do supervisor, o Pibid desperta nos alunos bolsistas um interesse além da formação, objetivo principal do programa, um interesse financeiro. Delicado esse ponto, visto que essa política financia bolsas para todos os envolvidos, inclusive para os supervisores.

De acordo com os supervisores do Pibid de Física, a relação entre a IES e a escola parceira foi excelente, já o supervisor do Pibid de Biologia afirmou que essa relação foi ruim. Na busca de compreender essa revelação, verificou-se que a gestão da escola parceira, que se entende como democrática, não teve uma participação direta nas atividades dos subprojetos, segundo os participantes do Pibid. A resposta dos supervisores do Pibid de Biologia revela essa discordância, visto que se acredita que os supervisores de Física expuseram em suas respostas uma política da boa vizinhança, ou seja, preferiram não entrar no mérito da gestão. De acordo com Melo (2001) para a gestão ser considerada democrática e necessariamente participativa, deve prescindir da inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão, e isso não ocorreu, segundo os alunos bolsistas e coordenadores de área. Por outro lado, os professores supervisores afirmam que houve dificuldades para desenvolverem as atividades do Pibid por falta de assistência dos coordenadores de área, por falta de assistência do grupo administrativo e por causa do problema de espaço, que já fora destacado neste estudo.

No questionário foi destinado um espaço para que os professores supervisores sugerissem ou refletisse sobre algumas ideias para o aperfeiçoamento, conseqüentemente, para a melhoria do desenvolvimento do Pibid na escola parceira, porém nenhum dos

professores supervisores apresentou sugestões. Sintetizam-se as principais dificuldades para o desenvolvimento dos subprojetos do Pibid Física e de Biologia, relacionando-os à participação da gestão da escola parceira, da seguinte forma:

Gráfico 1- Dificuldades para o desenvolvimento do Pibid, de acordo com a gestão do mesmo

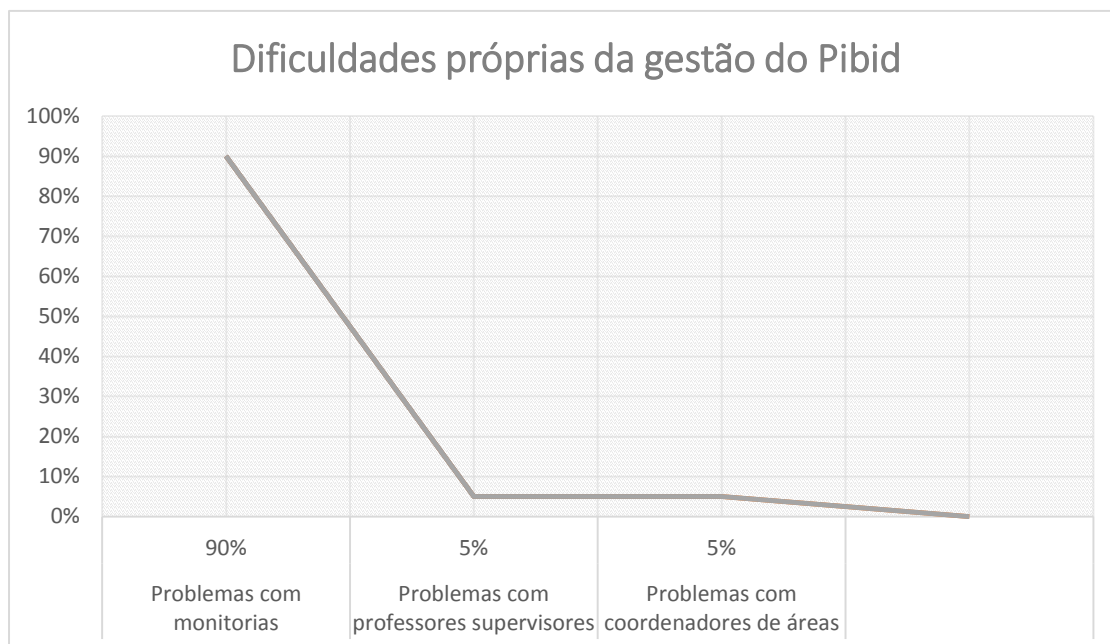


Fonte: análise dos questionários aplicados aos participantes dos Pibid

A maioria dos participantes apontou a falta de espaço para os Pibid como um dos grandes problemas na escola parceira, seguido de grande parte, principalmente nas entrevistas do grupo focal, que afirma que faltou a participação do grupo gestor da escola. Ainda houve parte dos participantes que afirmou que a falta de equipamentos na escola dificultou o desenvolvimento dos Pibid. Acredita-se que esses foram os maiores indicadores, responsáveis pelo mau desenvolvimento dos subprojetos. O que equivale que esses problemas são delegados à gestão da escola parceira.

Porém, adverte-se que há dificuldades próprias da gestão do Pibid, dentre as de maior destaque, citam-se:

Gráfico 2 - Dificuldades próprias da gestão do Pibid



Fonte: análise dos questionários aplicados aos participantes dos Pibid

Em relação às dificuldades, as quais se referem à gestão dos Pibid, acredita-se que a mais séria, e que fez parte da grande maioria das reclamações dos alunos bolsistas, que dificultou o desenvolvimento dos subprojetos, foi a questão das monitorias. Os alunos bolsistas perdem tempo preocupando-se em atender os alunos, deixando de desenvolver seus projetos, que na verdade serviriam como complementação das atividades curriculares, ou seja, deixa-se de envolver o aluno nos projetos, em vista da grande preocupação em dar suporte nas atividades escolares desses alunos. Também houve algumas indicações que havia problemas com os professores supervisores, uma vez que, segundo relatos no grupo focal, esses professores faziam parte do quadro de funcionários da escola e seguiam ou protegiam a gestão escolar. Houve também quem apontasse os problemas referentes à relação com os coordenadores de área, os apontamentos advêm dos professores supervisores. Um fato que comprova as dificuldades de relacionamento entre os Pibid e a escola da educação básica da rede pública, verificado no grupo focal, foi a rescisão do trabalho desenvolvido pelos supervisores do Pibid de Física. Após saberem da situação, procuraram o grupo gestor da escola ficando sabendo, oficialmente, que não mais faziam parte do Pibid na escola. Porém esses supervisores não foram comunicados nem pelo coordenador de área, nem pela gestão da escola, mas, sim, pelos alunos bolsistas. Quanto ao Pibid de Biologia, não houve tal constrangimento. Eles deixaram a escola, mas a supervisora foi comunicada quanto ao fato. No entanto, os motivos que levaram os dois Pibid a deixarem a escola da educação básica da

rede pública, *locus* de estudo desta pesquisa, ficou bem claro, durante o último encontro (grupo focal) que aconteceu, pois os participantes revelaram que ambos os Pibid não conseguiram, durante o ano todo, desenvolver o que fora proposto nos subprojetos, resolvendo, assim, procurar outra parceria.

No próximo tópico apresenta-se a versão do grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada, em respostas às questões aplicadas sobre os Pibid de Física e de Biologia desenvolvidos na escola.

3.5 A vez do grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino

Levando em consideração os posicionamentos dos bolsistas de iniciação à docência (alunos bolsistas), dos coordenadores de área e dos professores supervisores, participantes do Pibid, neste tópico apresentam-se o grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira), que é formado por um diretor (D), licenciado em Matemática; um vice-diretor (VD), licenciado em Língua Portuguesa e dois coordenadores de turno (CT1 e CT2), ambos licenciados em Pedagogia, totalizando quatro sujeitos.

A primeira questão apresentada ao grupo gestor, por meio do questionário (apêndice E), referiu-se aos conhecimentos do grupo sobre o desenvolvimento dos Pibid de Física e de Biologia na escola parceira. Dois sujeitos do grupo gestor afirmaram que não tinham conhecimento da proposta do Pibid (CT1 e CT2); um respondeu que os conhecimentos eram razoáveis (D) e um respondeu que tinha conhecimento significativo quanto ao desenvolvimento do Pibid na escola (VD). Percebe-se que apenas o vice diretor da escola tinha melhor conhecimento sobre o Pibid. De acordo com o CT1 “Como não conhecia o trabalho realizado pelo Pibid, não pude fazer nenhuma contribuição”, o que foi confirmado, também, pelo CT2.

De acordo com CT1, isso se deve a:

falta de comunicação por parte dos responsáveis pelo Pibid. Como coordenadora de turno deveria estar a par do projeto Pibid por meio dos responsáveis. Se eu tivesse sido participada sobre as atividades desenvolvidas pelo bolsista, teria tido condições de auxiliá-los na divulgação entre pais e alunos quanto às suas atribuições, principalmente em relação ao atendimento dos alunos nas monitorias (CT1).

Tendo em vista que a gestão escolar deve atender às expectativas de todos os que compõem a escola, de acordo com Lück (2009), o gestor deve ter como princípio básico a

organização de uma escola que se aprimore, buscando o desenvolvimento das atividades realizadas na instituição, em vista de um ensino de qualidade. Neste caso, percebeu-se que a gestão da escola parceira deixou a desejar, visto que apenas a VD tinha conhecimento mais significativo em relação aos subprojetos de Física e de Biologia desenvolvidos na escola.

De acordo com a visão do grupo gestor, quanto à relação da instituição de ensino superior (IES) e escola parceira, três sujeitos responderam ser boa a parceria (DV/CT1/CT2) e um sujeito respondeu que a parceria da IES com a escola parceira era excelente (D). As respostas a essa questão contradizem ao que fora revelado pelos componentes do Pibid, que afirmaram que a relação não era das melhores. Neste ponto questiona-se: a relação entre as IES e a escola da educação básica da rede pública de ensino serve a quem e a quem? Por um lado, as IES precisam desenvolver suas pesquisas, por outro lado as escolas esperam alguma vantagem nessa parceria, no caso da escola pesquisada espera-se melhorias nos índices do Ideb. De acordo com Rocha (2012), por um lado a contribuição fundamental do Pibid para a formação inicial é a influência em salas de aula, aproximando-se das atividades da docência para a produção do conhecimento pedagógico, por outro lado há a pressão recebida pelas escolas pelo aumento do Ideb. Ou seja, essa parceria é benéfica a ambas as instituições de ensino, porém neste caso a escola parceira não apresenta ter conhecimento da importância do Pibid na escola. Por meio das respostas do grupo gestor percebe-se que não houve uma interação da escola com os Pibid. Era preciso que os Pibid de Física e de Biologia conhecessem o cotidiano da escola, conseqüentemente, conhecendo seus participantes. Lück (2009) afirma que a escola é o que fazem dela seus participantes, ou seja, tanto a gestão do Pibid, quanto a gestão da escola deveriam ter se inteirado dos contextos a que se propuseram participar. Se por um lado a gestão da escola parceira afirma que desconhecia as atividades dos Pibid, por outro lado o Pibid também não teve autonomia para participar das atividades da escola.

Para Lück (2009),

a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (p.71).

O que Lück (2009) afirma é que a gestão democrática permite que tanto os membros da escola como, no caso do Pibid, as políticas públicas participem de forma a promover uma educação de qualidade, por isso a importância de a gestão da escola parceira abraçar os subprojetos e as ações do Pibid na escola. A gestão da escola parceira é quem “abre espaço para a tomada democrática de decisões, bem como a captação e a incorporação de recursos da comunidade: alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas genuinamente interessadas no bom desempenho da escola” (GIANCATERINO, 2010, p. 40).

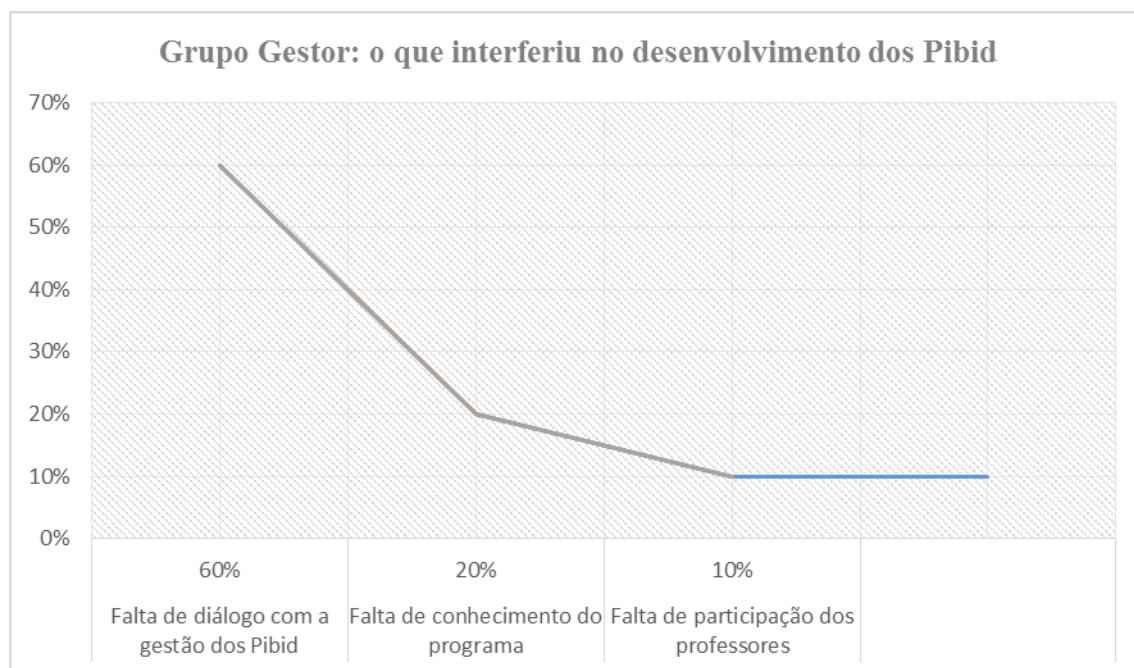
Sobre o desempenho dos bolsistas, em relação à proposta do Pibid, quanto ao desenvolvimento de suas ações na escola parceira, todos os sujeitos do grupo gestor responderam que as ações do Pibid na escola eram boas. Novamente o grupo gestor apresenta respostas contraditórias, uma vez que não têm como avaliar o desempenho dos alunos bolsistas, visto que a maioria nem tinha conhecimento/intimidade com as ações do Pibid. Em participação nos grupos focais houve bolsista que afirmou que entrava e saía da escola sem que o grupo gestor os reconhecesse como participantes do Pibid. O que se verifica é que a escola parceira concebia o Pibid como uma forma de resolução para os problemas que a escola enfrentava, em um alheamento às atividades desenvolvidas, considerado o bolsista como um “coadjuvante”, com a função de monitor dos alunos da escola. Conforme Soczek (2011) é preciso repensar e pontuar melhor o papel do aluno bolsista dentro da escola, enquanto licenciandos participantes de projetos de iniciação à docência.

Em relação às dificuldades apontadas pela equipe gestora, quanto ao desenvolvimento do Pibid, por parte da IES, dois sujeitos relataram que se trata do relacionamento com a equipe gestora (D/VD), e dois sujeitos afirmaram que as dificuldades giravam em torno do relacionamento com o professor regente da disciplina (CT1/CT2). Ainda são apontados pelo grupo gestor da escola parceira, como dificuldades para o desenvolvimento do Pibid: a falta de estrutura da escola e a falta de participação dos professores da escola. O D assume que a estrutura da unidade escolar não favoreceu as atividades do Pibid, principalmente ao atendimento dos alunos e ainda conferiu aos professores, descréditos por não terem influenciado os alunos a frequentarem os atendimentos nas monitorias.

Em relação à falta de estrutura da escola, a VD afirmou que as IES deveriam “ajudar a escola com recursos financeiros para criar espaços e ambientá-los de forma mais propícia para o bom desenvolvimento das atividades e melhoria da aprendizagem dos alunos” (VD). Percebeu-se que a escola, ao implantar o Pibid, esperava ter retorno não só para a melhoria do ensino, mas para a melhoria das condições físicas da escola.

No gráfico 03, apresentam-se os apontamentos do grupo gestor da escola parceira que interferiram no desenvolvimento dos Pibid de Física e de Biologia.

Gráfico 3 - O que interferiu para o desenvolvimento dos Pibid de Física e Biologia, segundo o grupo gestor da escola



Fonte: análise dos questionários aplicados ao grupo gestor

Percebe-se que vários impasses poderiam ser evitados se as gestões, tanto do Pibid, quanto da escola parceira, em trabalho coletivo e democrático, tivessem distribuído as funções, e tivessem se comunicado mais. Entendeu-se no discurso do grupo gestor um alheamento ao que se referia às atividades desenvolvidas pelo Pibid. Por outro lado, os Pibid de Física e de Biologia adentraram a escola parceira, esperando que a escola estivesse preparada para recebê-los e considerando que os atores da escola já conhecessem o programa, porém fica claro nas respostas do grupo gestor da escola que eles não tinham conhecimento sobre o Pibid. O gráfico 03 deixa claro que o maior problema enfrentado tanto pelos Pibid de Física e de Biologia, quanto pela escola parceira foi a falta de diálogo e de bom relacionamento. De acordo com Vasconcelos (2009), a gestão escolar, principalmente por meio das atividades e funções desempenhadas pelo diretor, poderia ter grande influência no incentivo, na mediação e no acompanhamento das relações entre a universidade e a escola, o que não ocorreu neste caso.

De acordo com Tauchen, Devechi e Trevisan (2014, p. 384), “a abertura e a expectativa da escola ante a universidade, bem como a importância da escola para os estudos

universitários, cobram uma revisão do vínculo entre elas por meio de uma proposta de trabalho mais colaborativa”. Acredita-se que não houve esse trabalho colaborativo no contexto estudado. Na realidade houve um embate entre a gestão dos Pibid e a escola parceira, campo de implementação do programa.

Verifica-se que tanto os gestores dos Pibid das IES, quanto os gestores da escola da educação básica, deixaram de investir em práticas que podiam e que podem melhorar a qualidade do ensino, em prol de questões que nem sequer constam no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa federal que valoriza o magistério, por meio da interação e da troca de saberes entre licenciandos e professores da educação básica da rede pública de ensino. Verifica-se que a implementação e o desenvolvimento do Pibid, como política pública, é de grande importância, tanto para a formação de futuros professores, quanto para movimentar a escola da educação básica da rede pública de ensino, uma vez que a implementação do Pibid nas escolas proporciona uma mudança em sua rotina. A proposta do Pibid é proporcionar, aos alunos graduandos, uma visão mais ampla do universo escolar, mesmo antes de adentrar as salas de aula como profissional do magistério, como é o caso dos bolsistas de iniciação à docência (PID), que fazem parte de licenciaturas das instituições de ensino superior (IES). Assim, o objetivo principal do Pibid é introduzir os alunos licenciandos na escola da educação básica da rede pública de ensino, proporcionando a primeira interação com a comunidade escolar, participando do dia a dia dos alunos, dos professores e de toda a equipe da escola, com vistas ao enriquecimento de sua formação docente.

Este estudo teve como foco de análise a gestão do Pibid e a gestão da escola da educação básica da rede pública de ensino, levando em consideração a implantação e o desenvolvimento dos subprojetos de Física, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, e de Biologia, por meio da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O interesse pelo tema se deu pelo fato de a pesquisadora, enquanto integrante da escola da educação básica da rede pública (escola parceira) pesquisada, perceber que havia certa disputa entre os professores da escola e os alunos bolsistas do Pibid. Também se percebia que o grupo gestor da escola parceira apresentava-se alheio ao desenvolvimento dos subprojetos dos Pibid. Ao aprofundar seus estudos sobre o Pibid, a pesquisadora também verificou que as gestões dos Pibid deixavam a desejar, ao que dizia respeito ao cumprimento do proposto nos subprojetos, ou seja, propunham-se algumas ações interventivas na escola, porém não as desenvolviam, ficando apenas com as atenções voltadas ao atendimento (monitorias) dos alunos da escola parceira. Tudo isso induziu a pesquisadora a perceber que a questão deveria ser problematizada, tendo como viés investigativo a gestão escolar, ampliando-a à gestão do Pibid.

Neste estudo, tomou-se o conceito de gestão escolar de Lück (2009). A autora afirma que a gestão escolar é constituída por uma equipe de gestão, que são profissionais “que devem

ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente” (LÜCK, 2009, p. 22).

Porém, acredita-se que a gestão da escola da parceira pesquisada não estava preparada nem estruturalmente, nem pedagogicamente para receber os subprojetos de Física e de Biologia, cabendo aos gestores tanto do Pibid, quanto da escola parceira driblarem os problemas para a implantação e implementação do programa, principalmente quanto ao problema de interpretação dos objetivos do Pibid, pois enquanto parte integrante da escola parceira, a pesquisadora verificou que o papel desempenhado pelos integrantes do Pibid era voltado apenas para monitoria e reforço de estudo, conforme já afirmado. Vale ressaltar que a realidade pesquisada faz parte do Programa desde 2010, primeiramente com a disciplina de Física, e em 2011 com o Pibid da disciplina de Biologia, no entanto, a maioria do grupo gestor da escola parceira afirmou, por meio do questionário aplicado, que não tinham familiaridade com o Pibid, e que não puderam contribuir para com o desenvolvimento dos subprojetos.

Acredita-se que a gestão do programa deve ser avaliada, principalmente em relação à formação inicial do aluno bolsista e à viabilização do subprojeto na escola parceira, até porque é importante verificar se o Pibid, não é apenas mais uma política pública educacional iniciada e abandonada ao longo de sua trajetória, e se os alunos bolsistas não estão apenas fazendo parte de uma falácia, em que apenas servem para dar monitoria/atendimento aos alunos da escola parceira contemplada.

Assim, neste estudo, avaliou-se a gestão das políticas públicas referentes ao Pibid, implementadas na escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada, como, também, a gestão da escola em relação a essas políticas. A princípio se percebeu que faltou diálogo entre as gestões dos Pibid e da escola parceira. Não ficou claro, para o grupo gestor da escola parceira, os objetivos dos subprojetos, visto que acreditavam que o Pibid era uma política pública educacional, voltada para o reforço das disciplinas, de Física e de Biologia, aos alunos, propícia a colaborar para com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e outros afins, além de confundirem os alunos bolsistas com estagiários, pois muitas vezes eles iam para sala de aula em substituição a professores que, por algum motivo, faltaram.

Aprofundando as investigações, verificou-se que componentes do grupo gestor da escola parceira esperava do Pibid algumas implementações em relação a própria estrutura física da escola, como ampliação de salas de aula ou mesmo de investimentos em equipamentos, livros, dentre outros. Acredita-se que o Pibid poderia, sim, ter essa meta, pois

contribuiria positivamente com as escolas públicas que estão a cada ano mais desfalcadas e sucateadas, principalmente em relação a bibliotecas, salas de informática e até mesmo salas de aula. Porém, não é esse o objetivo do Pibid, uma vez que a verba disponibilizada ao Pibid deve ser voltada para os trabalhos desenvolvidos e que constam do subprojeto apresentado para aprovação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Outro ponto que se destacou, ao longo da pesquisa, foi a questão da incompatibilidade entre bolsista do Pibid, neste ponto destacam-se todos os bolsistas, desde os alunos até os coordenadores institucionais e o grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada. Já se destacou essa questão ao longo deste estudo, mas volta-se a frisar, houve uma queda de braços entre as duas gestões. Analisa-se essa incompatibilidade, pelo fato de não ter ocorrido uma melhor explanação dos subprojetos à gestão da escola parceira, cabendo afirmar que, de acordo com Brasil (2013), os Pibid precisam organizar seminários com todos os participantes para apresentar os objetivos dos subprojetos, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, como também seu impacto na rede pública de ensino; pelo fato de a escola não oferecer uma infraestrutura melhor, para acolher os Pibid; e pelo fato de os professores da escola parceira não terem se afinado com os subprojetos dos dois Pibid.

A partir dessas colocações apresentam-se algumas questões levantadas nesta pesquisa que contribuíram para que os Pibid de Física e de Biologia não alcançassem os objetivos previstos em seus subprojetos: 1) o grupo gestor tanto da escola, quanto do Pibid não colaboraram para o desenvolvimento das atividades propostas nos subprojetos do Pibid; 2) não houve diálogo entre os gestores tanto do Pibid, quanto da escola parceira; 3) o relacionamento dos integrantes do Pibid com os sujeitos da escola parceira não foi positivo; 4) a escola não ofereceu suporte, estrutura e equipamentos, necessários ao desenvolvimento dos subprojetos e foram os argumentos mais recorrentes tanto do grupo gestor da escola parceira, quanto dos bolsistas dos Pibid. Deixa-se claro que ambas as gestões não ponderaram, em suas justificativas, sobre a questão da importância da implementação dos Pibid na escola parceira, em prol da qualidade da educação, não contemplando os alunos da escola da educação básica, com estratégias de ensino diversificadas, conseqüentemente, impedindo-os de melhorar suas possibilidades de ensino e aprendizagem, nem ponderaram sobre a importância do Pibid para a formação do aluno licenciando.

O interesse desta pesquisa não foi o de levantar os impactos negativos das gestões, porém eles foram surgindo a partir de estudos sobre o Pibid, análise dos subprojetos dos Pibid de Física e de Biologia e da coleta dos dados, que inicialmente aconteceram por meio da

aplicação de questionários a todos os sujeitos da pesquisa, e por meio dos encontros dos grupos focais, em forma de entrevistas. Este estudo apresenta-se relevante, por trazer à tona um espaço de debates sobre a gestão do Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino, uma vez que se investigaram as bases da implantação dos Pibid de Física e de Biologia e o seu desenvolvimento numa escola estadual da educação básica da rede pública de ensino, da cidade de Jataí-Go, no ano de 2014.

Ainda há muito a ser explorado neste campo de estudo. Tanto a gestão da escola parceira, quanto a gestão dos Pibid devem ser repensadas, no sentido de explorar as dificuldades que os pibidianos enfrentam ao adentrarem os espaços das escolas públicas da educação básica, e em relação à necessidade dessas escolas se inteirarem e dialogarem sobre as ações desenvolvidas pelos Pibid implementados. Esclarece-se ainda que faltou às gestões o que é importante para uma gestão democrática, como vimos teoricamente: o relacionamento dialógico, por meio do qual todos têm a oportunidade de opinar e/ou colaborar nos processos decisórios.

Por todos os elementos apontados como resultado da pesquisa aqui apresentada e, pela ausência de informações que relacionam o Pibid à gestão é que se propôs, como produto educacional deste estudo um blog. Trata-se de um blog intitulado “Pibid e escola pública de educação básica: gestão comprometida e participativa”, criado para orientar e contribuir quanto a implementação do Pibid na escola parceira, em relação aos gestores tanto das instituições de ensino superior, quanto das escolas da educação básica de ensino, de maneira a sensibilizar a respeito dos objetivos do programa, quanto à participação de cada um neste processo, para que de maneira dialógica, comprometida e participativa, esses sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos (*et al.*). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores: toda criança aprendendo. Brasília: MEC/SEIF, 2003. 35 p.

_____. Portaria normativa Capes nº 38, de 12/12/2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid.

_____. Portaria Capes nº 72, de 09/04/2010a. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes.

_____. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010b. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. Portaria 096, DE 18 de julho 2013a. Revoga a Portaria 260, de 30 de outubro de 2010 e dispõe sobre aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013b. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Lei nº 11.502. LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.30, n.3, p.285-293, 1996.

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o pibid: dilemas e perspectivas em debate. **EntreVer**. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan. /jun. 2013.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 9, 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico**. Minas Gerais: SEED, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar.** Rio de Janeiro: Wak ED, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o Pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 234-246. Livro 2.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O capital: o processo de produção do capital.** Livro I, v.1. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MIRANDA, Daiane Matos; SILVA Daniele Carvalho; PEREIRA Juliana dos Santos. Pibid e a escola de educação básica: possibilidade de reflexão sobre uma gestão democrática. **Anais da Semana de Pedagogia**, 25 a 28 de novembro de 2012.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAREDES, Giuliana Gianna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Valéria Moreira. Política de formação docente e a necessidade da formação política: o Pibid sob o olhar dos professores universitários.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. O PIBID linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012. Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 14-22.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v.37, p.905 - 924, 2012.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade**. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2005. Liberato, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29-38.

SIGNORELLI, Glaucia; OLIVEIRA, Silvia Matsuoka de. **O papel do supervisor do Pibid na integração universidade-escola**. Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp, 2010.

SILVA, Alessandro Sathler Leal da. **Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

SILVA, Suely dos Santos. **Educação de jovens e adultos: implicações da escolarização básica, noturna e tardia**. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás. 2005.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1995.

SOCZEK, Daniel. Pibid como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011. Páginas 1 a 12.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Picollo Vieira; TREVISAN, Amarildo Luiz. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Diálogo Educacional**, v.14, n.42, p. 369-393, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o papel da supervisão educacional coordenação pedagógica. In: CELSO DOS SANTOS VASCONCELOS (Org.) **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educar**. São Paulo: EPU, 1986.

VIDOR, Carolina de Barros. O papel do Pibid na formação de licenciandos de física: a perspectiva do futuro do professor. **Revista da Graduação**. v. 5, n. 2, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 3, setembro-diciembre, 2010, p. 479-503. Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

_____. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PRODUTO FINAL - BLOG



PIBID E ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO
COMPROMETIDA E PARTICIPATIVA

INTRODUÇÃO

Este produto educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada “O papel da gestão escolar para a implementação das políticas educacionais: o Pibid como foco de Análise”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí.

A pesquisa apresentou o resultado da investigação realizada numa escola pública estadual, tendo como foco de análise a gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No estudo verificou-se a gestão dos Pibid de Física, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, e de Biologia, por meio da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, inseridos numa escola da educação básica da rede pública de ensino, da cidade de Jataí-GO, no ano de 2014.

Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso. Realizou-se a coleta de dados por meio de aplicação de questionários, e por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas nos encontros com grupos focais compostos pelos participantes dos Pibid. Os instrumentos possibilitaram analisar a realidade da gestão dos referidos Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino, apontando que os Pibid não obtiveram êxito no cumprimento das atividades que constavam em seus subprojetos.

Analisou-se nas respostas dos sujeitos envolvidos que o maior problema foi a falta de interação entre as instituições de ensino superior (IES) e a escola da educação básica (escola parceira). Por um lado, os componentes da gestão da escola parceira afirmaram que não tinham conhecimento sobre o Pibid, apesar de o mesmo estar na escola desde 2011. Por outro lado, a gestão dos Pibid acreditava que a escola não estava preparada nem estruturalmente, nem pedagogicamente para recebê-los, cabendo aos gestores, tanto dos Pibid quanto da escola, driblarem os problemas para a implantação e implementação do programa.

Verificou-se que o papel desempenhado pelos Pibid era voltado apenas para monitoria e reforço de estudo, deturpando os objetivos dos subprojetos e, conseqüentemente, os objetivos do Pibid. A pesquisa revelou que tanto a gestão dos Pibid quanto a gestão da escola parceira não praticaram gestões democráticas, visto que

não valorizaram a parceria entre IES e escola da educação básica da rede pública de ensino; e não valorizaram a coletividade no processo de tomadas de decisões, tendo em vista a qualidade das práticas escolares. Desta pesquisa resultou a produção de um blog. De acordo com Moran; Masetto e Behrens (2006, p. 44), “com a Internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos à distância”. E o blog tem a função social (PRIMO, 2008) de suscitar a interação entre o seu criador e a comunidade a qual se dirige, neste caso, a comunidade escolar.

De acordo com Fogaça (2011):

originalmente, os blogs tinham por característica ser um diário, aberto a todos, onde se discutia temas referentes à vida pessoal do autor com seus leitores. Era uma versão eletrônica do diário pessoal registrado em cadernos especiais principalmente por jovens do sexo feminino. Tratava-se, portanto, de uma forma de expor perante um público maior, suas reflexões e problemas pessoais de modo a compartilhar conselhos e incentivos e também para receber elogios. Um modo de ampliar suas amizades. (p. 41).

Como verificado, inicialmente os blogs tinham um fim mais subjetivo, voltado para divulgar feitos pessoais, tais como a arte, a música, os conselhos, as histórias e estórias. Para Gomes (2005), enquanto recurso pedagógico, os blogs podem ser: “espaço de acesso à informação especializada, e espaço de disponibilização de informação por parte do professor” (GOMES, 2005, p. 312). E enquanto estratégia pedagógica os blogs podem se apresentar da seguinte forma: “portfólio digital; espaço de intercâmbio e colaboração; espaço de debate - *role playing*, e espaço de integração” (GOMES, 2005, p. 312-313).

Este blog (Produto Educacional) trata-se de um material didático-pedagógico direcionado aos professores e alunos tanto das IES, quanto das escolas da educação básica da rede pública de ensino, tendo como finalidade apresentar situações, oriundas da pesquisa desenvolvida no mestrado, que podem colaborar para a aplicabilidade e desenvolvimento do Pibid nas escolas da educação básica da rede pública de ensino.

Verificou-se no decorrer dos estudos, em fase de construção da dissertação de mestrado, que o Pibid trata-se de uma política pública que atinge parcelas significativas dos estudantes de licenciatura, concedendo bolsas de iniciação à pesquisa aos licenciandos, aos coordenadores e supervisores responsáveis nas instituições de ensino superior (IES), mediante o desenvolvimento de projetos, e para supervisores e

professores das escolas da educação básica da rede pública de ensino. O Pibid apresenta-se como um impulso à formação inicial e continuada, tendo como foco principal o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores, para atuar na educação básica da rede pública de ensino. Outro objetivo do Pibid é o de contribuir com a interação entre os cursos de licenciatura das IES e as escolas públicas de educação básica, numa articulação que propicia, ao futuro professor, vivência de experiências que auxiliem o entendimento quanto ao funcionamento da realidade escolar e em escolhas futuras relacionadas às metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno (BRASIL, 2013a).

Porém, como se dá a implantação e o desenvolvimento dos Pibid nas escolas da educação básica da rede pública? A realidade das escolas da educação básica da rede pública está preparada, estruturalmente e pedagogicamente, para receber os Pibid? Os gestores tanto do Pibid, quanto da escola educação básica da rede pública de ensino têm/mantêm um diálogo que possibilite uma parceria frutífera entre IES e escola da educação básica da rede pública de ensino? Ainda, a gestão do Pibid segue e desenvolve seus subprojetos conforme planejados?

Outro objetivo do blog é apresentar as discussões oriundas da pesquisa, desenvolvida na dissertação de mestrado, apresentada ao IFG Câmpus Jataí – GO, tanto em relação ao suporte teórico, quanto em relação à análise da gestão dos Pibid implantados na escola parceira. Acredita-se que os alunos da escola parceira e os bolsistas¹¹ do Pibid devem interagir-se, trocando informações, fazendo com que o Pibid cresça e se fortaleça. O blog, ora apresentado, tem a função de levar à comunidade escolar as contribuições de uma pesquisa que teve como foco a gestão do Pibid e a gestão da escola da educação básica da rede pública de ensino, na implementação e desenvolvimento do Pibid.

Este Produto Educacional tem, portanto, a intenção de fortalecer os laços entre IES e escolas da educação básica da rede pública de ensino, para que, cada vez mais, o licenciando, que ao optar pela docência, seja subsidiado por uma política pública, que visa proporcionar a melhoria no seu processo de aprendizagem quanto a sua formação como futuro professor das escolas da educação básica, e, com isso, melhorar o processo de ensino e aprendizagem, não deixando de destacar o papel dos gestores nessa empreitada. Além disso, este produto educacional inscreve-se como instrumento

¹¹ Neste caso incluem-se os alunos licenciandos, os coordenadores de área, e os professores supervisores.

didático-pedagógico aos professores e alunos da escola da educação básica da rede pública de ensino e aos participantes do Pibid, encaixando-se como um ambiente virtual.

Acrescenta-se ainda que a possibilidade de criar esse produto e dinamizá-lo, por meio da internet, torna-se uma oportunidade ímpar de se ter um instrumento que servirá para novas reflexões sobre o Pibid; sobre a parceria IES e escola da educação básica; sobre as políticas públicas educacionais e sobre a formação de professores. Ou seja, este produto gerará um círculo de informações e conhecimentos, fomentando novas pesquisas.

1 JUSTIFICATIVA

O blog intitulado “Pibid e escola pública da educação básica: gestão comprometida e participativa” foi idealizado ao longo da realização das análises da pesquisa: “O papel da gestão escolar para a implementação das políticas públicas: o Pibid como foco de análise”. Era preciso desenvolver um produto que socializasse os resultados da pesquisa à comunidade, principalmente à comunidade escolar, visto que o tema pesquisado, gestão escolar, é pouco discutido no âmbito do Pibid; e visto que a pesquisa revelou que as atividades que constavam nos subprojetos dos Pibid, implementados na escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada, não foram desenvolvidas, conforme planejadas/idealizadas.

A pesquisa revelou que os percalços ocorreram por falta de diálogo entre as gestões do Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira). O tema da gestão escolar, a princípio apresentou-se timidamente, por conta de haver várias nuances a serem pesquisadas dentro do âmbito do Pibid, porém, revelou uma realidade preocupante, por se acreditar que o sucesso ou o fracasso do Pibid depende muito mais da gestão do que da parte operante, no caso dos bolsistas de iniciação à docência (alunos bolsistas).

Conforme Lück (2009):

a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na

ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (p. 12).

Verificou-se que a realidade pesquisada não apresentou essa preocupação com a qualidade e melhoria da educação, uma vez que as gestões se emperraram em questões ínfimas, deixando de cumprir com fatores primordiais para uma gestão democrática: a parceria, a distribuição de funções, a colaboração entre os pares. A gestão escolar deve valorizar a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2008).

Assim, o blog surgiu como uma ferramenta ideal para apresentar e discutir as questões referentes à gestão do Pibid, devido à possibilidade de interação entre a comunidade jovem estudantil tanto do programa, quanto da escola da educação básica da rede pública de ensino, e devido a gama de possibilidades de uso desse instrumento.

Conforme Amaral; Recuero e Montardo (2009), os blog facilitam os processos educativos, estimulando a leitura e a escrita, e a aplicação de conteúdos de diversas áreas. No caso deste estudo, este blog disponibiliza aos seus usuários, não só os resultados da pesquisa, mas diversos *links* que os enveredam a conceitos de gestão escolar, discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, discussão sobre as políticas públicas educacionais, além de um *link* que possibilita ao usuário conhecer as propostas do Pibid, suas metas e seus participantes.

Este blog possibilitará aos gestores analisarem as questões que envolvem as dificuldades de implantação e desenvolvimento dos subprojetos dos Pibid, tendo em vista as reflexões sobre a importância do diálogo entre as gestões, para que os Pibid, sob a gestão das IES, obtenham sucesso nas escolas da educação básica da rede pública de ensino, sob a gestão de um diretor e suas coordenações. Amaral; Recuero e Montardo (2009) apresenta a importância do blog para a área docente. Segundo os autores, o blog é visto pelos alunos como uma ferramenta de interação, e como uma comunidade a qual pertence, dividindo os mesmos interesses. Outra vantagem do blog é que não implica custos para com hospedagem e para com *webdesigner*.

Pode-se afirmar que o blog servirá como fonte de pesquisa a todos que possam se interessar pelo tema de políticas públicas, com o viés voltado ao Pibid, particularmente, à gestão deste programa.

Tendo em vista a relevância da pesquisa desenvolvida, sobre a gestão dos Pibid de Física e de Biologia implementados numa escola da educação básica de Jataí-GO, no

ano de 2014, este blog contribui para a socialização dos resultados, tendo em vista que é de fácil acesso, disponibilizado no endereço: <http://gestaoepibid.blogspot.com.br/>.

OBJETIVOS

- **Objetivo geral**

Criar uma rede interativa sobre a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), numa escola da educação básica da rede pública de ensino, focalizando as questões relacionadas à gestão tanto do programa, quanto da escola, para o desenvolvimento do Pibid.

- **Objetivos específicos**

a) Promover o debate sobre a integração das instituições de ensino superior (IES) e escola da educação básica da rede pública de ensino;

b) discutir sobre a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da educação básica da rede pública de ensino;

c) apresentar propostas que contribuam para que o Pibid aconteça, na escola da educação básica da rede pública de ensino, de maneira a superar as adversidades encontradas no percurso do desenvolvimento do programa, tanto pela instituição de ensino superior, quanto pela escola da educação básica da rede pública de ensino;

d) discutir a questão da gestão democrática no âmbito das políticas públicas, no caso, no âmbito do Pibid.

METODOLOGIA

Este produto educativo cumpre as exigências do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, atendendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo assim, o aluno que pleiteia o título de mestre deve apresentar o produto final de sua dissertação, podendo configurar-se em uma “nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados

conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto” (MOREIRA; NARDI, 2010, p. 7). De acordo com os autores, esses produtos, assim como a dissertação, devem passar pela banca examinadora e, posteriormente, serem divulgados.

Ainda se acrescentam as palavras de Maldaner (2008), sobre as exigências do mestrado profissional:

o mestrado profissional talvez seja a modalidade mais promissora de formação dos professores em exercício, elevando o nível de compromisso e competência na educação básica. Para que isso aconteça, é importante, também, que os empregadores compreendam e valorizem o nível de formação conquistado por alguém que realizou um bom mestrado profissional (p. 276).

No caso deste produto, optou-se pelo blog como via para a divulgação educacional, fruto da pesquisa desenvolvida. De acordo com Gomes (2005), o termo blog origina-se do inglês *web log*, termo que significa diário da *web*, mais precisamente, página na *web*. Gomes (2005) discorre sobre a necessidade de essa página ser atualizada com frequência para manter os usuários da *web* (internautas) bem informados e para manter o diálogo com eles. A inserção de matérias no blog se faz por meio de postagens (*post*) (GOMES, 2005).

Assim, o blog foi criado, por meio da plataforma do *Blogspot*, primeiro porque a pesquisadora já a conhecia, depois por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso, além de ser gratuita, com suporte em português. A pesquisadora já possuía uma conta no Gmail, facilitando o processo, pois essa é uma das exigências para se criar um blog nesta plataforma. O próximo passo foi acessar o Blogger.com e dar início à criação do blog. Caso não se tenha conhecimento sobre a criação do blog, existem muitos tutoriais que dão suporte para criação e edição de blogs. Existem outras plataformas como: www.wix.com, www.webnode.com, que também são bem conhecidas, entre outras.

O blog recebeu o nome de “PIBID E ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO COMPROMETIDA E PARTICIPATIVA” (<http://gestaoepibid.blogspot.com.br>). Esse nome resume o assunto que será tratado no blog, ou seja, gestão da escola da educação básica da rede pública de ensino (escola parceira) e gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), numa parceria democrática, quanto à implementação do Pibid. O blog apresenta a seguinte estrutura: 1- página inicial; 2- Pibid: objetivos e metas; 3- Políticas públicas educacionais; 4- Gestão escolar democrática; 5- Resultados de pesquisa.

Nas páginas do blog apresentam-se informações gerais que podem gerar reflexões sobre a gestão escolar e a relação instituições de ensino superior (IES) e escolas da educação básica. Estão presentes tópicos sobre eventos, sugestões de leituras, além de *links* para textos, sites e blogs relacionados ao Pibid. Nessa página pode ser visualizado número de acessos ao blog e seus participantes (seguidores). Ele tem o caráter de divulgar a pesquisa de mestrado realizada e contará com atualizações de acordo com as novidades que forem pertinentes e significativas ao conteúdo.

APRESENTAÇÃO

O blog, ora apresentado, tem a função de levar à comunidade escolar as contribuições de uma pesquisa que teve como foco a gestão do Pibid e a gestão da escola de educação básica da rede pública de ensino, na implementação e desenvolvimento do Pibid. Este blog surge como uma ferramenta ideal para apresentar e discutir as questões referentes à gestão do Pibid, devido à possibilidade de interação entre a comunidade jovem estudantil tanto do programa, quanto da escola de educação básica da rede pública de ensino, e devido a gama de possibilidades de uso desse instrumento.

PIBID – OBJETIVOS E METAS

Neste tópico, o internauta conhecerá o Pibid, no qual serão apresentados as Leis, os Decretos e as Portarias que o criaram e que o regem, por meio de *links*.

A	Portaria	nº
096/2013	https://www.capes.gov.br/.../Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamento	

determina que “os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público da educação básica” (BRASIL, 2013a). O programa ainda proporciona aos alunos do ensino superior a participação em algumas experiências de caráter tecnológico, metodológico, para que sejam capazes de superar os problemas oriundos do ensino-aprendizagem. Por meio desses incentivos, as escolas da educação básica da rede pública de ensino podem se tornar protagonistas, no que se refere ao processo de formação dos estudantes de

licenciatura. Ainda se acrescenta que “o projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura” (BRASIL, 2013a).

As normas gerais do Pibid estão dispostas na Portaria nº 096/2013, e para que uma instituição de ensino superior (IES) seja beneficiada pelo programa ela deve apresentar uma proposta de atuação, que deverá ser aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Existe um prazo de dois anos para que as ações sejam planejadas e cumpridas. Esse período pode ser renovado, por mais dois anos (BRASIL, 2013a). Do mesmo modo, cada IES pode adotar as estratégias que julgue necessárias para o ideal desenvolvimento dos objetivos do programa.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste tópico, o internauta terá uma prévia sobre políticas públicas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que faz parte da política pública educacional, parte da pesquisa realizada.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), teve sua criação datada de 12 de dezembro de 2012, pela Portaria Normativa nº 38, publicada no Diário Oficial da União (DOU), e no [decreto nº 7.692](#) de 24 de junho de 2010, publicado no DOU de 25 de junho de 2010. No seu art. 1º fica instituído o Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de ensino superior (IES) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2010a).

O Pibid atinge parcelas significativas dos estudantes de licenciatura, concedendo bolsas de iniciação à pesquisa tanto para os alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IES, mediante o desenvolvimento de projetos e para supervisores e professores das escolas da rede pública da educação básica, contemplada pelo programa. O Decreto nº 7.219/2010 apresenta algumas providências sobre o Pibid.

No art. 2º desse Decreto apresentam-se os participantes do Pibid, a saber:

Bolsista de iniciação à docência (BID/aluno bolsita): é o aluno matriculado em cursos presenciais de licenciatura, com dedicação de trinta horas voltadas ao projeto institucional de educação superior. Ele participa das atividades docentes na escola, onde o projeto é desenvolvido. Essa participação lhe concede um certificado, correspondente à carga horária das atividades desenvolvidas (BRASIL, 2010b);

Coordenador institucional: o coordenador deve ser um professor da instituição de ensino superior (IES). Na verdade, ele é o gestor de um projeto do Pibid, responsabilizando-se junto à Capes por todas as ações, desde o planejamento, organização, até a execução das atividades de “iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade” (BRASIL, 2010b). Ao coordenador institucional cabe acompanhar as atividades que estão dispostas no projeto do Pibid apresentado para aprovação perante a Capes, selecionar coordenadores de área e designar suas funções na gestão dos processos educacionais, cadastrar e manter atualizada a relação dos bolsistas, usar e prestar contas regularmente dos recursos solicitados para a realização do projeto (BRASIL, 2010b).

Coordenador de área: o coordenador de área é um professor da IES, com experiência em ensino e pesquisa. Ele designado para coordenar, planejar e executar as atividades previstas para a execução do subprojeto. Também é da responsabilidade do coordenador de área, acompanhar, orientar e avaliar os bolsistas, assim como promover o diálogo “com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades” (BRASIL, 2010b).

Das atribuições do Coordenador de área estão as de acompanhar as atividades do subprojeto apresentado para desenvolvimento nas escolas, dialogar com a escola pública de educação básica da implementação do Pibid, selecionar os supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, manter o coordenador institucional informado sobre os participantes para o pagamento da bolsa, apresentar relatórios periódicos sobre o subprojeto ao coordenador institucional (BRASIL, 2010b)

Professor supervisor: esse professor faz parte do quadro docente da escola da educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional. Esse professor é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2010b). Os alunos bolsistas e os supervisores são orientados por um coordenador de área, que é um professor do curso de licenciatura (VIDOR, 2012).

Ainda se apresenta no art. 2º do Decreto nº 7.219/2010, o projeto institucional como parte integrante do Pibid. O projeto deve ser submetido à Capes pela IES interessada em participar do Pibid, apresentando os objetivos e as metas a serem alcançados; as estratégias de desenvolvimento; os referenciais para seleção de participantes; acompanhamento e avaliação das atividades (BRASIL, 2010b). As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica (BRASIL, 2013a).

O Art. 3º, do mesmo Decreto, informa que o Pibid tem como meta inserir os licenciados no cotidiano das escolas da educação básica das redes públicas de ensino, proporcionando a eles, “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” (BRASIL, 2010b).

No mesmo Decreto encontra-se o incentivo às escolas a colaborar, em parceria com as IES, buscando elevar “a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010b). Segundo Gatti, Barreto e André (2011), as IES públicas “devem fazer suas propostas ao MEC, nos prazos anualmente estipulados, configurando o plano de ações dentro dos objetivos visados pelo Pibid, devendo os alunos bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

Em relação à bolsa de incentivo à docência, esta é dedicada aos alunos matriculados em curso de licenciatura, integrante do projeto institucional, conforme apregoado na Lei complementar nº 12796/2013. Esses alunos devem obedecer a uma carga horária de no mínimo 30 horas mensais ao Pibid. Gatti, Barreto e André (2011) acrescentam que, além do desenvolvimento da proposta de trabalho exercido com as escolas da educação básica das redes públicas, as quais os projetos forem selecionados, os Pibid precisam organizar seminários com todos os participantes para apresentar os resultados alcançados, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, como também seu impacto na rede pública de ensino.

De acordo com um estudo avaliativo do Pibid, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2014, o Pibid demonstra de forma clara os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Segundo a Fundação Carlos Chagas, o Pibid iniciou em 2009, com 43 instituições federais de ensino superior, num total de 3.088

alunos bolsistas. Em 2014 alcançou a marca de 90.254 alunos bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições públicas e privadas, sendo que 29 delas direcionadas às áreas da educação escolar indígena e do campo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5). Visto dessa forma, identifica-se a importância da parceria IES e as escolas da educação básica da rede pública de ensino, no desempenho de suas funções perante a implementação do Pibid, uma vez que essa parceria significa melhoria da educação pública na rede básica de ensino.

De acordo com a Capes, existe ainda o Pibid Diversidade¹², cujo objetivo principal é o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores que atuarão em escolas do campo e indígenas. Para tanto, o programa concede bolsas para os alunos devidamente matriculados em cursos de licenciatura que abrangem as áreas de Educação no Campo e Intercultura Indígena, sendo que estes alunos deverão desenvolver atividades didático-pedagógicas nas escolas que oferecem educação básica do campo e indígenas, alcançando as escolas extrativistas, quilombolas e ribeirinhas (BRASIL, 2013a).

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Neste tópico, serão abordados temas relevantes quanto a gestão do Pibid e quanto à gestão da escola da educação básica da rede pública de ensino, quanto à implementação do programa.

A gestão democrática tem sido tema de debates em vários segmentos da sociedade, e é tema de estudos de diversos autores, como Paro (2006) www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/capitulos-de-livros/todos; Libâneo (2008) <http://escola-ensino-aprendizagem.blogspot.com/p/jose-carlos-libaneo.html>; Dourado (2007) <http://www.escavador.com/sobre/3108528/luiz-fernandes-dourado#academico>, e Lück (2009) <https://www.youtube.com/watch?v=XvZSpZbaHbw>, os quais tratam da

¹² Os objetivos do Pibid Diversidade são: o incentivo à formação de docentes em nível superior; a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre Educação Superior e Educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2013a).

importância da gestão democrática para uma escola, também democrática, em vistas de uma educação de qualidade. Conforme esses autores, a gestão democrática é uma prática da coletividade, numa ação participativa da comunidade escolar. Essa participação favorece a organização, a execução e o andamento das ações e das atividades da escola.

Ao longo da história da educação, a gestão democrática é reflexo dos movimentos sociais, organizados a favor de uma educação pública de qualidade. Desde o movimento escolanovista, na década de 1930, já se lutava por uma educação laica, gratuita e para todos (universal), tendo como expoente o Manifesto dos Pioneiros¹³. O período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980 também foi importante para se chegar à gestão democrática do ensino. Estudiosos como Paulo Freire lutaram por uma educação democrática, conseqüentemente essa luta pela democratização da gestão escolar surtiu efeito positivo e foi incluída a gestão democrática do ensino público, na Constituição Brasileira, promulgada em 1988 (VIANNA, 1986).

Porém, o grande desafio é vencer o poder do Estado, que concede as políticas públicas, mas não concebe a liberdade de se praticá-las. E quando a tem, gestores, professores, alunos, pais e comunidade escolar, desconhecem o significado político da autonomia (GADOTTI, 2001). Assim, “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (PARO, 2006, p.25).

Adverte-se que atualmente a gestão democrática nas escolas sofre desse mal, em que o gestor assume um compromisso coletivo, mas acaba, na maioria das vezes, centralizando o poder em suas mãos, não sabendo ao certo o que fazer. Assim, a comunidade escolar que deve ser, por excelência, participativa, representa um papel de coadjuvante, e/ou figurante no cenário educacional.

Libâneo (2008) afirma que, a gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a

¹³ O Manifesto dos Pioneiros foi um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a luta maior pela escola pública laica, sob a responsabilidade do Estado. As diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (FREITAS, 2005; SAVIANI, 2005).

docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso (LIBÂNEO, 2008, p. 131-132).

Afirma-se que essa gestão contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois advém das relações estabelecidas, pela integração dos diferentes papéis existentes no reduto escolar. Ao pensar a escola como um ambiente que se faz por pessoas, por meio de uma gestão democrática e participativa, pensando na construção de uma escola de qualidade, e para que se tenha um ambiente favorável a essas demandas, necessário se faz a construção de documentos, com metas e objetivos a serem cumpridos. Conforme o art. 12, da LDB, “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A Gestão Educacional e o Pibid

Ao reconhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como um programa voltado para melhorar a qualidade do ensino na rede pública de educação básica, proposto para a melhoria da formação do licenciando, como futuro professor, é preciso também reconhecer o papel do gestor na organização de uma escola, verificando como acontece o processo democrático no ambiente escolar, principalmente quando se pretende oferecer uma aprendizagem de maneira efetiva.

A união do Pibid com a escola pública da educação básica constitui em uma importante contribuição tanto para a gestão da escola quanto para os alunos bolsistas. Na visão de Miranda, Silva e Pereira (2012), o Pibid auxilia nas aprendizagens obtidas, indo muito além da sala de aula da instituição de ensino superior (IES), facilitando uma reflexão acerca do processo formativo. Assim, por meio do relacionamento existente com o Pibid, o aluno bolsista participa de atividades e experiências, no âmbito da unidade escolar, podendo fazer parte de situações que servirão de base para sua formação educacional (MIRANDA; SILVA; PEREIRA, 2012). A partir dessa parceria, a escola é beneficiada com propostas de ações e atividades que os alunos bolsistas desenvolvem, juntamente com os professores regentes das disciplinas pertencentes ao Pibid e também das demais disciplinas, de maneira interdisciplinar. Corrobora com essa informação, o artigo 3º, inciso V, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que descreve que uma das diretrizes do contexto escolar é “incentivar escolas públicas da

educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010b).

Pautados nessa visão, assumir uma direção escolar significa, conforme Miranda, Silva e Pereira (2012) desenvolver competências de apoio às equipes de trabalhos; de relacionamento com os sujeitos envolvidos, de forma direta e indireta no processo educativo; de incentivo à formação continuada e de administração dos recursos materiais, para que a unidade escolar possa atender de maneira satisfatória, situações inerentes aos seus anseios, principalmente ao que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, que de uma maneira ou de outra, é o fator principal que uma unidade escolar almeja alcançar conjuntamente.

Assim, é imprescindível que a gestão seja vista em suas múltiplas situações, para que a efetivação da gestão democrática seja contemplada de maneira consciente pelos envolvidos, com a clareza de que para ter avanços é preciso ter consciência desse processo, inclusive em relação à qualidade de ensino que se quer ofertar. E sobre a qualidade de ensino/escola, “os profissionais de cada escola precisam estabelecer um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade que orientará seu trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 65).

É, ainda, um desafio para o Pibid ter as unidades escolares como participantes atuantes nessa formação. Essa tarefa não é fácil, visto que “exige responsabilidades claramente assumidas por parte das duas instituições e indica a necessidade de avançarmos no incremento de atividades formativas e de caráter investigativo, compartilhadas” (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013, p. 4). Estreitar as relações entre as IES e escola pública demonstra saber lidar com as relações de poder envolvidas em diferentes esferas, desde as mais amplas, como o âmbito dos governos federal, estadual e municipal, até as locais, que envolvem a disputa de espaços e protagonismos dentro da própria escola e na relação com a IES. Faz-se necessário, então, que se estabeleçam estratégias e que se construam instrumentos que admitam tal aproximação, induzindo a uma melhoria na relação entre a universidade e a escola, de tal forma que se realizem, sob parâmetros claros e com responsabilidades definidas e partilhadas (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013).

Políticas públicas educacionais brasileiras

Ao longo da história da educação brasileira, as políticas públicas educacionais relacionaram-se de maneira muito intensa ao contexto social, à política e à economia, situação que se especificou em cada época, pois procuravam formas de adequarem o sistema de ensino à estrutura social existente ou emergente. Assim, a partir da década de 1990 a sociedade latina passou a participar mais ativamente nas tomadas de decisão do Estado. Essa mudança fez com que a sociedade civil participasse das ações públicas, principalmente dos debates sociais.

No Brasil, as políticas públicas surgem com a necessidade da modernização da gestão pública, e com o advento da criação do Estado Moderno. “[...] estas reformas partem de pesquisas que demonstraram a ineficiência de seus sistemas de ensino frente às necessidades de reestruturação do sistema produtivo e da relação Estado e sociedade de acordo com os padrões da nova ordem mundial” (SANTOS, 2012, p. 8).

Neste estudo, toma-se a concepção de política pública educacional postulada por Marx (1999), que apresenta a seguinte reflexão:

a política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas inerentes ao próprio capitalismo (p. 126).

Por assim dizer, a característica principal do Estado Moderno é o exercício do poder por previsão legal, e a legalidade e a legitimidade são frutos do debate político junto à sociedade. E é desse debate que se realiza o processo da construção das políticas públicas, em que o Estado analisa os projetos advindos da sociedade civil de maneira política e democrática. O Estado administra os conflitos e busca uma equivalência entre as demandas, reproduzindo um modelo hegemônico social, por meio de uma ação sugerida pela política pública em questão. Assim, as políticas públicas refletem tanto as relações de poder, quanto os conflitos que as definem, como também, a sua representação na sociedade emergente (AZEVEDO, 2003).

Políticas públicas após 1990

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio de parcerias com instituições de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as instituições de ensino superior (IES), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos últimos anos, criaram alguns programas voltados à capacitação e formação de professores. O objetivo desses programas é a melhoria da formação e da atuação docente, com vistas a incentivar e valorizar a profissão do magistério. Exemplos desses programas podem ser citados, o Plano Nacional de Formação dos Professores da educação básica (Parfor¹⁴) <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7382-pre-inscricoes-para-47-mil-vagas-em-cursos-de-licenciatura-seguem-ate-sexta-feira>, cujo objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício, na rede pública da educação básica; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), cujo objetivo é ampliar e dinamizar a formação de professores, principalmente dos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de ensino superior, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem como objetivo incentivar a melhoria da qualidade da educação básica por meio de ações acadêmicas nas escolas.

Em 2007 foi criada a Diretoria da Educação Básica Presencial¹⁵ (DEB), por meio da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que conferiu à Capes as atribuições de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Os eixos comuns a essa política, basicamente, são: “(a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas da educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido” (BRASIL, 2013b, p. 9).

¹⁴ O Parfor é um resultado de ações conjuntas do MEC e com as secretarias de Educação dos Estados e Municípios, juntamente com instituições públicas de ensino superior, que nelas são sediadas os cursos para a melhoria profissional docente. Por isso, que em 2009, a Capes passa a ser corresponsável pela política de formação docente, uma vez que o PARFOR iniciou neste mesmo ano.

¹⁵ Em 2012, por meio do Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, não alterando a sigla (BRASIL, 2013b).

RESULTADO DA PESQUISA

Neste tópico, apresenta-se a relação Pibid e escola parceira, uma parceria que precisa dar certo, como situação decisiva, para que toda política pública educacional, ao ser implementada, possa alcançar seus objetivos.

A proposta do Pibid é proporcionar, aos alunos graduandos, uma visão mais ampla do universo escolar, mesmo antes de adentrar as salas de aula como profissional do magistério, como é o caso dos alunos bolsistas, que fazem parte de licenciaturas das instituições de ensino superior (IES). Assim, o objetivo principal do Pibid é introduzir os alunos licenciandos na escola da educação básica da rede pública de ensino, proporcionando a primeira interação com a comunidade escolar, participando do dia a dia dos alunos, dos professores e de toda a equipe da escola, com vistas ao enriquecimento de sua formação docente.

Este estudo teve como foco de análise a gestão do Pibid e a gestão da escola da educação básica da rede pública de ensino, levando em consideração a implantação e o desenvolvimento dos subprojetos de Física, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, e de Biologia, por meio da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O interesse pelo tema se deu pelo fato de a pesquisadora, enquanto integrante da escola da educação básica da rede pública (escola parceira) pesquisada, perceber que havia certa disputa entre os professores da escola e os alunos bolsistas do Pibid. Também se percebia que o grupo gestor da escola parceira apresentava-se alheio ao desenvolvimento dos subprojetos dos Pibid. Ao aprofundar seus estudos sobre o Pibid, a pesquisadora também verificou que as gestões dos Pibid deixavam a desejar, ao que dizia respeito ao cumprimento do proposto nos subprojetos, ou seja, propunham-se algumas ações interventivas na escola, porém não as desenvolviam, ficando apenas com as atenções voltadas ao atendimento (monitorias) dos alunos da escola parceira. Tudo isso induziu a pesquisadora a perceber que a questão deveria ser problematizada, tendo como viés investigativo a gestão escolar, ampliando-a à gestão do Pibid.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método empregado foi o estudo de caso. A opção por esse método se deu por ele admitir a investigação das concepções acerca da formação de professores e das políticas públicas educacionais, no caso deste estudo, o Pibid. O estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou

poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2008).

Neste estudo, tomou-se o conceito de gestão escolar de Lück (2009). A autora afirma que a gestão escolar é constituída por uma equipe de gestão, que são profissionais “que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente” (LÜCK, 2009, p. 22). Conforme a autora esses profissionais devem: promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LÜCK, 2009, p. 22).

Porém, acredita-se que a gestão da escola parceira pesquisada não estava preparada nem estruturalmente, nem pedagogicamente para receber os subprojetos de Física e de Biologia, cabendo aos gestores tanto do Pibid, quanto da escola parceira driblarem os problemas para a implantação e implementação do programa.

Outro problema detectado refere-se, principalmente ao problema de interpretação dos objetivos do Pibid, pois enquanto parte integrante da escola parceira, a pesquisadora verificou que o papel desempenhado pelos integrantes do Pibid era voltado apenas para monitoria e reforço de estudo, conforme já afirmado. Vale ressaltar que a realidade pesquisada faz parte do Programa desde 2010, primeiramente com a disciplina de Física, e em 2011 com o Pibid da disciplina de Biologia, no entanto, a maioria do grupo gestor da escola parceira afirmou, por meio do questionário aplicado, que não tinham familiaridade com o Pibid, e que não puderam contribuir para com o desenvolvimento dos subprojetos.

Acredita-se que a gestão do Pibid deve ser avaliada, principalmente em relação à formação inicial do aluno bolsista e à viabilização do subprojeto na escola parceira, até porque é importante verificar se o Pibid, não é apenas mais uma política pública educacional iniciada e abandonada ao longo de sua trajetória, e se os alunos bolsistas não estão apenas fazendo parte de uma falácia, em que apenas servem para dar monitoria/atendimento aos alunos da escola parceira contemplada.

Assim, neste estudo, avaliou-se a gestão das políticas públicas referentes ao Pibid, implementadas na escola da educação básica da rede pública de ensino

pesquisada, como, também, a gestão da escola em relação a essas políticas. A princípio se percebeu que faltou diálogo entre as gestões dos Pibid e da escola parceira. Não ficou claro, para o grupo gestor da escola parceira, os objetivos dos subprojetos, visto que acreditavam que o Pibid era uma política pública educacional, voltada para o reforço das disciplinas, de Física e de Biologia, aos alunos, propícia a colaborar para com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e outros afins, além de confundirem os alunos bolsistas com estagiários, pois muitas vezes eles iam para sala de aula em substituição a professores que, por algum motivo, faltaram.

Aprofundando as investigações, verificou-se que componentes do grupo gestor da escola parceira esperava do Pibid algumas implementações em relação a própria estrutura física da escola, como ampliação de salas de aula ou mesmo de investimentos em equipamentos, livros, dentre outros. Acredita-se que o Pibid poderia, sim, ter essa meta, pois contribuiria positivamente com as escolas públicas que estão a cada ano mais desfalcadas e sucateadas, principalmente em relação a bibliotecas, salas de informática e até mesmo salas de aula. Porém, não é esse o objetivo do Pibid, uma vez que a verba disponibilizada ao Pibid deve ser voltada para os trabalhos desenvolvidos e que constam do subprojeto apresentado para aprovação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Outro ponto que se destacou, ao longo da pesquisa, foi a questão da incompatibilidade entre bolsista do Pibid, neste ponto destacam-se todos os bolsistas, desde os alunos até os coordenadores institucionais e o grupo gestor da escola da educação básica da rede pública de ensino pesquisada. Já se destacou essa questão ao longo deste estudo, mas volta-se a frisar, houve uma quebra de braços entre as duas gestões. Analisa-se essa incompatibilidade, pelo fato de não ter ocorrido uma melhor explanação dos subprojetos à gestão das escolas parceiras, cabendo afirmar que, de acordo com Brasil (2013), os Pibid precisam organizar seminários com todos os participantes para apresentar os objetivos dos subprojetos, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, como também seu impacto na rede pública de ensino; pelo fato de a escola não oferecer uma infraestrutura melhor, para acolher os Pibid; e pelo fato de os professores da escola parceira não terem se afinado com os subprojetos dos dois Pibid.

A partir dessas colocações apresentam-se algumas questões levantadas nesta pesquisa que contribuíram para que os Pibid de Física e de Biologia não alcançassem os

objetivos previstos em seus subprojetos: 1) O grupo gestor tanto da escola, quanto do Pibid não colaboraram para o desenvolvimento das atividades propostas nos subprojetos do Pibid; 2) Não houve diálogo entre os gestores tanto do Pibid, quanto da escola parceira; 3) O relacionamento dos integrantes do Pibid com os sujeitos da escola parceira não foi positivo; 4) A escola não ofereceu suporte, estrutura e equipamentos, necessários ao desenvolvimento dos subprojetos. Essas foram os argumentos mais recorrentes tanto do grupo gestor da escola parceira, quanto dos bolsistas dos Pibid. Deixa-se claro que ambas as gestões não ponderaram, em suas justificativas, sobre a questão da importância da implementação dos Pibid na escola parceira, em prol da qualidade da educação, não contemplando os alunos da escola da educação básica, com estratégias de ensino diversificadas, conseqüentemente, impedindo-os de melhorar suas possibilidades de ensino e aprendizagem, nem ponderaram sobre a importância do Pibid para a formação do aluno licenciando.

O interesse desta pesquisa não foi o de levantar os impactos negativos das gestões, porém eles foram surgindo a partir de estudos sobre o Pibid, análise dos subprojetos dos Pibid de Física e de Biologia e da coleta dos dados, que inicialmente aconteceram por meio da aplicação de questionários a todos os sujeitos da pesquisa, e por meio dos encontros dos grupos focais, em forma de entrevistas. Este estudo apresenta-se relevante, por trazer à tona um espaço de debates sobre a gestão no Pibid e da escola da educação básica da rede pública de ensino, uma vez que se investigaram as bases da implantação dos Pibid de Física e de Biologia e o seu desenvolvimento numa escola estadual da educação básica da rede pública de ensino, da cidade de Jataí-Go, no ano de 2014.

Ainda há muito a ser explorado neste campo de estudo. Tanto a gestão da escola parceira, quanto a gestão dos Pibid devem ser repensadas, no sentido de explorar as dificuldades que se enfrentam os Pibid ao adentrarem os espaços das escolas públicas da educação básica de ensino, e em relação à necessidade dessas escolas se inteirarem e dialogarem em relação as ações desenvolvidas pelos Pibid implementados. Esclarece-se ainda que faltou às gestões o que é de mais importante para uma gestão democrática, o relacionamento dialógico, por meio do qual todos tivessem oportunidade de opinar e/ou colaborar nos processos decisórios. Conforme Paro (2006), a gestão verdadeiramente democrática é aquela em que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no

processo escolar participam das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.

O blog teve seu primeiro post, no dia 14 de junho de 2015, após ser apresentado na Qualificação, não sendo publicado, até então, apenas editado, por questão da espera até a apresentação para Defesa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amaral; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra Portela. Blogs: mapeando um objeto. In: AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (org) **Blogs.com: Estudos sobre blogs e comunicação**. São Paulo: Editora Momento, 2009.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos (*et al.*). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Portaria Capes nº 72, de 09/04/2010a. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes.

_____. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010b. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. Portaria 096, DE 18 de julho 2013. Revoga a Portaria 260, de 30 de outubro de 2010 e dispõe sobre aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o pibid: dilemas e perspectivas em debate. **EntreVer**. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan. /jun. 2013.

FOGAÇA, Mônica. **Blog no ensino de ciências: uma ferramenta cultural influente na formação de identidades juvenis**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico**. Minas Gerais: SEED, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: MENDES, António; PEREIRA, Isabel; COSTA, Rogério (eds), **VII Simpósio Internacional de Informática Educativa - SIIE05**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 311-315, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo 2009.

MALDANER, Otávio Aluísio. A pós-graduação e a formação do educador químico. In: ROSA, Maria Inês Petrucci. ROSSI, Adriana Vitorino. **Educação química: memórias, tendências, políticas**. Campinas: Átomo, 2008.

MARX, Karl. **O capital: o processo de produção do capital**. Livro I, v.1. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MIRANDA, Daiane Matos; SILVA Daniele Carvalho; PEREIRA Juliana dos Santos. Pibid e a escola de educação básica: possibilidade de reflexão sobre uma gestão democrática. **Anais da Semana de Pedagogia**, 25 a 28 de novembro de 2012.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, p. 1-9, 2010.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRIMO, Alex. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. In: **Revista da FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p. 122-128, ago. 2008.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade**. 2012.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educar**. São Paulo: EPU, 1986.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS BOLSISTAS

Orientadora:

Mestranda:

Esta pesquisa tem como objetivo a reflexão da teoria e prática das Políticas Públicas e a gestão da educação, a respeito da gestão educacional e sua relação à implementação do Pibid, na escola que você atua. Peço, portanto, sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa, participando deste questionário.

Obrigada pela sua contribuição!

***Obrigatório**

Instituição de Ensino Superior do Pibid *

IFG

UFG

Nome completo*

Disciplina que atua*

Física

Biologia

O programa tem atendido suas expectativas nesta Unidade Escolar, conforme proposto?

***Obrigatória**

Muito

Regular

Pouco

Indiferente

Motivo (s) que o levou a participar do Pibid*

Bolsa

Aprimorar a docência

Outro (especificar na próxima questão)

Motivo (s) para participação ao Pibid*

Relação Instituição Superior/Escola Pública parceira*

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Dificuldades que podem ser apontadas para o desenvolvimento das atividades do Programa ***Obrigatória**

Assistência pelo coordenador de área

- Relacionamento com os professores de área/regente da disciplina
- Relacionamento com a equipe gestora
- Relacionamento com o grupo administrativo
- Espaço físico
- Equipamentos

Sugestões para aperfeiçoamento/melhoria ao desenvolvimento do programa na Unidade Escolar*Obrigatória

É possível enviar um relatório, à parte, de pontos positivos e negativos encontrados na Unidade Escolar, quanto à implementação do Pibid? *

- Sim
- Não

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COORDENADOR DE ÁREA

Orientadora:

Mestranda:

Esta pesquisa tem como objetivo a reflexão da teoria e prática das Políticas Públicas e a gestão da educação, a respeito da gestão educacional e sua relação à implementação do Pibid, na escola que você atua. Peço, portanto, sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa, participando deste questionário.

Obrigada pela sua contribuição!

***Obrigatório**

Nome completo *

Instituição que atua *

IFG

UFG

Disciplina *

Física

Biologia

O programa tem alcançado suas expectativas na Unidade Escolar parceira? *

Muito

Regular

Pouco

Indiferente

Em relação ao crescimento do número de bolsistas, do início do programa até hoje: *

Cresceu

Diminuiu

Permaneceu

Relação Instituição de Ensino Superior/escola parceira: *

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Motivo (s) que levaram os bolsistas a participarem do Pibid, segundo sua opinião: *

Bolsa

Aprimorar a docência

Outros

Depois de algum tempo de participação dos bolsistas no Programa percebeu se isso mudou? *

Muito

Regular

- Pouco
- Indiferente

As propostas do projeto condizem com a proposta curricular da escola pública na qual você está atuando como coordenador de área do Pibid? *

- Completamente
- Satisfatoriamente
- Razoavelmente

O trabalho desenvolvido pelo supervisor do Pibid está sendo cumprido? *

- Completamente
- Satisfatoriamente
- Razoavelmente

Dificuldades para o desenvolvimento das atividades, por parte da Unidade Escolar? *

- Espaço físico
- Equipamentos
- Relação supervisor
- Relação professor/regente
- Relação grupo gestor
- Relação grupo administrativo

A visão do Pibid para o grupo gestor, segundo sua visão de Coordenador de área: *

- Ótima
- Boa
- Regular
- Indiferente
- Ruim

Sugestões para aperfeiçoamento/melhoria da aplicabilidade do programa na Unidade Escolar: *

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SUPERVISOR

Orientadora:

Mestranda:

Esta pesquisa tem como objetivo a reflexão da teoria e prática das Políticas Públicas e a gestão da educação, a respeito da gestão educacional e sua relação à implementação do Pibid, na escola que você atua. Peço, portanto, sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa, participando deste questionário.

***Obrigatório**

Nome completo *

Instituição de Ensino Superior do Pibid *

- IF
- UFG

Disciplina *

- Física
- Biologia

O programa tem atendido suas expectativas nesta Unidade Escolar, conforme proposto?

*

- Muito
- Regular
- Pouco
- Indiferente

Os bolsistas são os mesmos desde o início do ano letivo de 2014? *

- Sim
- Não

Motivo (s) que levaram os licenciandos a participarem do Pibid, segundo sua opinião *

- Bolsa
- Aprimorar a docência
- Outro (Especificar na próxima questão)

Motivo (s) para participação do licenciando ao Pibid

Motivo que mais leva o bolsista a desistir do Programa *

- Deixou o curso de licenciatura
- Tempo
- Valor da bolsa
- Outro (especificar na próxima questão)

Motivo (s) para desistência de bolsistas ao Pibid

Relação Instituição Superior/Escola Pública parceira *

- Excelente
- Boa
- Regular

Ruim

Dificuldades que podem ser apontadas para o desenvolvimento das atividades do Programa *

- Assistência pelo coordenador de área
- Relacionamento com os professores de área/regente da disciplina
- Relacionamento com a equipe gestora
- Relacionamento com o grupo administrativo
- Espaço físico
- Equipamentos

Sugestões para aperfeiçoamento/melhoria ao desenvolvimento do programa na Unidade Escolar *

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO GRUPO GESTOR

Orientadora:

Mestranda:

Esta pesquisa tem como objetivo a reflexão da teoria e prática das Políticas Públicas e a gestão da educação, a respeito da gestão educacional e sua relação à implementação do Pibid, na escola que você atua. Peço, portanto, sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa, participando deste questionário.

Obrigada pela sua contribuição!

***Obrigatório**

Nome completo *

Instituição de Ensino Superior

- IF
- UFG

Disciplina analisada *

- Física
- Biologia

Você conhece a Proposta do Programa? *

- Sim
- Não
- Razoavelmente

Relação Instituição de Ensino Superior/escola parceira *

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim

De maneira geral, os bolsistas desempenham o que é proposto pelo Pibid *

- Muito bem
- Bom
- Razoavelmente
- Insuficientemente

Que dificuldades você aponta para o desenvolvimento das atividades do Programa, por parte da Instituição de Ensino Superior? *

- Relacionamento com a equipe gestora
- Assistência ao Supervisor
- Assistência aos bolsistas
- Relacionamento com os professores de área/regente da disciplina
- Relação grupo administrativo

Sugestões para aperfeiçoamento/melhoria da aplicabilidade do programa na Unidade Escolar, por parte da Instituição de Ensino Superior *

APÊNDICE F - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA



PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rua Riachuelo, nº 2090, Setor Samuel Graham, Jataí-GO, CEP: 75.804-020 -
Jataí/GO – posgrad@jatai.ifg.edu.br

REQUERIMENTO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Interessado (a):	
Matrícula:	Turma:
Telefone:	E-mail:

Projeto

Título:
Responsável:
Orientador (a):
Resumo:
Sujeitos/Documentos:

Destino

Órgão:
Responsável (eis):
Instituições:

Atividades que serão desenvolvidas nas instituições

--

Jataí, _____ de _____ de 20____.

Assinatura

APÊNDICE G - REQUERIMENTO DE CARTA DE ANUÊNCIA



PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rua Riachuelo, nº 2090, Setor Samuel Graham, Jataí-GO, CEP: 75.804-020 -
Jataí/GO – posgrad@jatai.ifg.edu.br

Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmico-científica

Por meio do presente instrumento, solicitamos ao _____, autorização para a realização de atividades de pesquisa relacionadas ao projeto de mestrado de responsabilidade de _____, intitulado _____, orientado pelo (a) professor (a)

_____.

O projeto tem como objetivo

_____.

Serão desenvolvidas, no âmbito deste projeto, _____.

As informações coletadas têm garantia de anonimato e serão tratadas de forma a evitar constrangimentos e prejuízos de qualquer natureza a cada um dos envolvidos. A instituição também poderá, a qualquer momento, revogar a autorização para realização da pesquisa, caso seja concedida.

Jataí, ____ de _____ de 20__.

Orientador (a)

Orientado (a)

A referida solicitação foi () Deferida () Indeferida.

Local e data.

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO



INSTITUTO FEDERAL GOIÁS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Campus Jataí- Rua Riachuelo, 2090
Bairro Samuel Graham
Cep 75804-020, Jataí-GO.
(064) 3632 8600

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rua Riachuelo, nº 2090, Setor Samuel Graham, Jataí-GO, CEP: 75.804-020 -
Jataí/GO – posgrad@jatai.ifg.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é _____, sou a pesquisador (a) responsável e minha área de atuação, _____, e minha pesquisa visa estudar o _____.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável nos telefones: _____, e-mail: _____. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFG Câmpus Jataí, nos telefones: (064) 3632 8600, Ramal 8652.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

- *Título:*

Os dados obtidos serão utilizados unicamente para a realização da pesquisa.

Orientando (a)

APÊNDICE I - CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL GOIÁS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Campus Jataí- Rua Riachuelo, 2090
Bairro Samuel Graham
Cep 75804-020, Jataí-GO.
(064) 3632 8600

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rua Riachuelo, nº 2090, Setor Samuel Graham, Jataí-GO, CEP: 75.804-020 -
Jataí/GO – posgrad@jatai.ifg.edu.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
RG/ () CPF/ () n.º de prontuário/ () n.º de matrícula
_____, abaixo assinado, concordo em participar do
estudo _____, como sujeito. Fui
devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a)
_____, sobre a pesquisa, os
procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes
de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu
acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: Jataí, ____/____/20____.

Nome e Assinatura do sujeito: _____