

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Ubiracy Ferreira Campos

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
IMPERATRIZ - MA**

Taubaté – SP
2016

UBIRACY FERREIRA CAMPOS

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
IMPERATRIZ - MA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Gomes da Silva

Taubaté – SP

2016

UBIRACY FERREIRA CAMPOS

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE IMPERATRIZ - MA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional.

Data: _____ / _____ / _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Luis Gomes da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Elvira Aparecida Simões Araujo

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Benedita Hirene de França Heringer

Fatec/Cruzeiro

Assinatura _____

Dedico este trabalho à minha esposa, Fabiana Reis Ribeiro Campos, que me inspira com a sua dedicação, força e sabedoria.

Aos meus pais, Iracy Ferreira Campos e Elias Sousa Campos, que enraizaram no meu caráter o caminho do bem, do respeito e da dedicação ao que se faz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso pai celestial, pela graça de permanecer aqui nesse plano, concedendo a força, a sabedoria e a beleza para a produção deste trabalho.

Ao professor Dr. José Luís Gomes da Silva, meu orientador, por estar ao meu lado com a sua compreensão e tranquilidade além do incentivo, conhecimento, e sabedoria nos momentos em que estava na escuridão da dúvida.

Ao professor Dr. Edson Aparecida de Araújo Querido Oliveira, por todos os momentos em que estando ao seu lado, ampliei meus conhecimentos, abrindo um horizonte de possibilidades profissionais e pessoais.

À UNITAU – Universidade de Taubaté, por promover o Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, formando o capital intelectual na região Tocantina, deixando a sua marca como vetor para o desenvolvimento da região.

À Universidade Federal do Maranhão – UFMA e ao Instituto Federal Tecnológico do Maranhão – IFMA que abriram as suas portas para a realização da pesquisa e aos docentes e discentes que se prontificaram a colaborar de modo irrestrito.

A todos os professores da turma do MGDR que contribuíram de modo decisivo para o meu enriquecimento técnico, cultural e pessoal.

Ao IESMA / UNISULMA, instituição que me acolheu desde a minha chegada a Imperatriz, acreditou no meu potencial e investiu neste projeto de vida. Agradeço imensamente a esta instituição nas pessoas dos seus mantenedores Dr. Lula Almeida (In memoriam), Dr. Dimas Salustiano e Dr^a Joane Glaucia de Almeida e Almeida; da diretora acadêmica, Ma. Raquel Azevedo; da coordenadora do curso de licenciatura de Educação Física, Ma. Amanda Ribeiro Miranda e de todos os professores colegas da instituição na pessoa do Prof. Esp. Carlos Airton Moraes Sanches.

Aos meus colegas do curso, por todos os momentos em que estivemos juntos de modo inabalável e pelos incentivos prestados.

Aos meus sogros Alberto e Miriam Ribeiro, pela presença constante em todas as etapas deste processo, com o irrestrito suporte físico e emocional.

À minha esposa, Fabiana Reis Ribeiro Campos, pelo apoio irrestrito e incondicional dispensado e por toda dedicação e incentivo para a conclusão deste estudo.

Aos meus Irmãos, Áurea, Elias, Iramy (in memoriam) e Orcilene Mary, pelas vezes que mesmo em silêncio vibraram com cada conquista pessoal e profissional por mim obtida.

Aos meus irmãos que como tal me reconhecem e que sempre estiveram de pé, firmes, prontos à minha direita e à minha esquerda me dando força e apoio durante todas as etapas desta escalada, degrau a degrau.

Finalmente, agradeço a todos os meus amigos, cunhados e sobrinhos que apoiaram e emprestaram as suas energias positivas durante a caminhada.

“O saber está incluso na relação do professor com o ambiente.”

Maurice Tardif.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desde 2007, propõe-se a estreitar as distâncias entre a teoria e a práxis na formação docente. Acredita-se que a adesão das IES ao PIBID oportunizará ao aluno de licenciatura vivências de caráter prático no tocante à sua formação, uma vez que este poderá transitar pelas vias da teoria e da prática com todo o suporte necessário para a sua formação. Diante disso, o presente trabalho se propõe a caracterizar o papel do PIBID na formação docente nos cursos de licenciatura das IES públicas na cidade de Imperatriz – MA. De acordo com a finalidade o estudo é considerado como exploratório com abordagem quantitativa. Foi realizada uma pesquisa de campo em duas IES públicas de Imperatriz ativas no programa de acordo com o edital nº 61/2013. A área de realização foi a cidade de Imperatriz – MA e fizeram parte do estudo 9 coordenadores de área e 64 alunos bolsistas. Os dados foram coletados por meio de questionários e os resultados obtidos foram submetidos ao tratamento estatístico por meio dos softwares Microsoft *Excel 2013* e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram identificados 5 subprojetos em andamento. Os professores Coordenadores de Área, assim como os alunos bolsistas percebem e reconhecem no PIBID um excelente programa para aproximar a teoria com a práxis, além de estimular o desenvolvimento de novas metodologias e de práticas inovadoras ensino. Os atores participantes deste estudo sinalizaram plena satisfação em participar do Programa, principalmente em relação à ampliação das possibilidades de intervenção e reflexão *das práxis pedagógicas*, além de o PIBID representar um laboratório para tal finalidade. Desse modo, o PIBID é um programa que contribui de modo relevante à formação docente nos cursos de licenciatura das IES pesquisadas.

Palavras-chave: Gestão; Desenvolvimento Regional; Formação Docente; PIBID;

ABSTRACT

IN INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP INITIATION PROGRAM TO TEACHING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IMPERATRIZ – MA

The Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*) developed by Higher Education Personnel Improvement Coordination (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*) since 2007, proposed to narrow the gap between theory and practice in the teacher's graduation. It is believed that the adhesion of the IES to PIBID will give to the student undergraduate practical experiences regarding their training, since this can move the paths of theory and practice with all the necessary support for their graduation. Thus, this study aims to characterize the role of PIBID in teacher graduation in programs of public college education institutions in the city of Imperatriz - MA. According to the study's purpose it is considered as exploratory with a quantitative approach. A field survey was conducted in two active public college education institutions Imperatriz in the program according to the notice N°. 61/2013. The holding area was the city of Imperatriz - MA and were part of the study 9 area coordinators and 64 scholarship students. The data were collected through questionnaires and the results were submitted to statistical analysis through Microsoft Excel 2013 and Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). They identified 5 sub-projects in progress. The Area Coordinators teachers, as well as scholarship students perceive and recognize PIBID as an excellent program to approximate theory and practice, besides encourage the development of new methodologies and innovative teaching practices. The actors involved in this study signaled satisfaction in participating in the program, especially in relation to the expansion of intervention possibilities and reflection of the praxis, and the PIBID be an laboratory for this purpose. Thereby, the PIBID is a program that contributes so relevant to teacher education in degree courses of the Institution of Higher Education surveyed.

Keywords: Management; Regional Development; Teacher Graduation; PIBID.

LISTA DE SIGLAS

CA – Coordenadores de Área.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEUMA – Centro de Ensino Universitário do Maranhão.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNS – Conselho Nacional de Saúde.

EEB – Escola de Educação Básica.

FACIMP – Faculdade de Imperatriz.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IESMA – Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão.

IFMA – Instituto Federal do Maranhão.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PISA – Programme for International Student Assessment.

REUNI - Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UNITAU – Universidade de Taubaté.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Dinâmica de interação do PIBID | 39 |
| Figura 2– Evolução das bolsas do PIBID de 2009 a 2013 | 41 |
| Figura 3 – Distribuição das IES por região no PIBID..... | 42 |
| Figura 4–PIBID – número de IES por estado e região - 2012 | 42 |
| Figura 5 – Localização da cidade de Imperatriz | 47 |
| Figura 6 – Licenciaturas em Imperatriz | 54 |
| Figura 7– Natureza dos Cursos de Licenciatura em imperatriz..... | 55 |
| Figura 8 – Cursos presenciais em Imperatriz..... | 56 |
| Figura 9 – Distribuição das licenciaturas nas IES Públicas..... | 56 |
| Figura 10– Distribuição das licenciaturas nas IES privadas..... | 57 |
| Figura 11 – Sexo dos docentes Coordenadores de Área..... | 61 |
| Figura 12 – Idade dos coordenadores de área | 62 |
| Figura 13 – Titulação dos coordenadores de área | 62 |
| Figura 14 – Tempo de atuação na docência | 63 |
| Figura 15 – Local de participação em eventos científicos | 66 |
| Figura 16 – Forma de participação dos Coordenadores de área em eventos científicos | 67 |
| Figura 17 – Grau de importância da bolsa | 68 |
| Figura 18 – Sexo dos Alunos Bolsistas | 71 |
| Figura 19 – Melhoria do desempenho acadêmico..... | 72 |
| Figura 20 - Autonomia do Aluno Bolsista para planejar | 73 |
| Figura 21 – Favorecimento de práticas inovadoras..... | 74 |
| Figura 22 – Diferenças entre os professores participantes do PIBID..... | 75 |
| Figura 23 – Local de participação dos bolsistas em eventos científicos | 76 |
| Figura 24 – Forma de participação dos alunos bolsistas em eventos científicos | 77 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1– Identificação dos subprojetos do PIBID em imperatriz. | 60 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Análise de Pearson referente aos Coordenadores de Área | 69 |
| Tabela 2 – Análise de Pearson referente aos Alunos Bolsistas | 79 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Problema | 18 |
| 1.2 | Objetivos | 18 |
| 1.2.1 | Objetivo geral | 18 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos..... | 18 |
| 1.3 | Delimitação do Estudo..... | 18 |
| 1.4 | Relevância do Estudo..... | 19 |
| 1.5 | Organização do Trabalho de Pesquisa | 19 |
| 2 | REVISÃO DA LITERATURA | 21 |
| 2.1 | Panorama do Ensino Superior no Brasil..... | 21 |
| 2.1.1 | Caracterização dos cursos de licenciatura | 24 |
| 2.2 | O Processo de Formação Docente | 26 |
| 2.3 | Formação Superior e Desenvolvimento Regional | 31 |
| 2.4 | O PIBID | 35 |
| 2.4.1 | Produções sobre o PIBID no Brasil | 44 |
| 3 | MÉTODO..... | 46 |
| 3.1 | Tipo de Pesquisa..... | 46 |
| 3.2 | Área de Realização | 47 |
| 3.3 | População e Amostra | 48 |
| 3.4 | Instrumentos de Coleta de Dados | 49 |
| 3.5 | Procedimentos para a Coleta de Dados..... | 50 |
| 3.6 | Procedimentos para a Análise de Dados | 51 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 53 |
| 4.1 | Cenário da Pesquisa | 53 |
| 4.2 | Pesquisa de Campo | 57 |
| 4.2.1 | Coordenadores de Área | 61 |
| 4.2.2 | Correlação de Pearson para os coordenadores de área..... | 69 |
| 4.2.3 | Alunos bolsistas | 71 |
| 4.2.4 | Correlação de Pearson entre os alunos bolsistas | 78 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| | REFERÊNCIAS..... | 84 |
| | ANEXO A – EDITAL Nº 061/2013 DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA..... | 90 |

| | |
|--|----|
| ANEXO B - PIBID SOB DIFERENTES PONTOS DE VISTA | 91 |
| ANEXO C - Parecer consubstanciado do cep | 93 |
| APÊNDICE A - Questionário Coordenador DE ÁREA..... | 95 |
| APÊNDICE B - Questionário Aluno BOLSISTA..... | 97 |

1 INTRODUÇÃO

A formação de novos docentes nos cursos de licenciatura configura-se como uma área complexa e multireferencial, sustentada por bases teóricas provenientes de várias esferas.

A possibilidade de aproximação com a prática propicia ao licenciando um acréscimo ao seu inventário de conhecimentos. Paralelamente, as Instituições de Ensino Superior – IES, as Escolas de Educação Básica – EEB e a comunidade de modo geral, extraem muitos benefícios dessa relação, mas somente quando se dá em simbiose.

De acordo com a revista Nova Escola, edição 2016 de Outubro de 2008 os sistemas educacionais de sucesso no mundo como a Coréia do Sul, Finlândia e Japão atribuem ao processo de formação docente, seja ele inicial ou continuado, o grande diferencial para uma boa qualidade do ensino. A partir desse prisma, é possível assegurar que o ensino nas licenciaturas contribui para o aperfeiçoamento do capital humano, uma vez que a qualidade dos professores é importante para a aprendizagem dos estudantes.

No Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desde 2007, propõe-se a estreitar as distâncias entre a teoria e a práxis na formação docente, oferecendo a oportunidade de uma gênese qualitativamente melhor.

A distribuição de bolsas e incentivo ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas da rede pública de ensino, elaborados e gerenciados pelos centros de formação docente, no presente estudo representado pelas faculdades e universidades, tiveram como reflexo um aumento significativo no número de projetos e alunos acolhidos pelo programa desde a sua implantação. Outrossim os estudos apontam o PIBID como responsável pela permanência do licenciando no curso ao qual escolheu, assim como o profissional formado, atuando no campo de trabalho na carreira docente (GATTI et al. 2014).

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica

idealizado e desenvolvido pelo DEB¹. De acordo com o relatório de Gestão da CAPES 2009-2013, o PIBID representa uma grande evolução à perspectiva de trabalhar com a formação de professores em todo país (BRASIL, 2013a), uma vez que a interação e o diálogo entre coordenadores, supervisores e alunos bolsistas geram um movimento eficaz e virtuoso de formação recíproca e crescimento ininterrupto.

Esse Programa pode representar uma alternativa para o processo de formação dos futuros professores que atuarão nas Escolas de Educação Básica do Brasil, uma vez que o mesmo apresenta, segundo os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2012, baixos resultados nas avaliações de matemática, leitura e ciências (BRASIL, 2012a).

Diante disso, este estudo se propõe a caracterizar o papel do PIBID nos cursos de licenciatura na cidade de Imperatriz (MA), que detém o segundo lugar no Estado do Maranhão em densidade demográfica e Produto Interno Bruto (PIB). Trata-se de um importante centro econômico, político, cultural e educacional não só para o estado do Maranhão, mas para toda a região Tocantina². O dinamismo na economia da cidade a partir da década de 1980 pode também ser verificado na educação em meados da década de 2000, com a expansão da educação básica e principalmente do ensino superior (FRANKLIN, 2008).

A educação permeia o desenvolvimento, uma vez que proporciona transformações relacionadas com os indicadores de desenvolvimento, além de poder possibilitar a busca por melhorias nos aspectos políticos e sociais (BRASIL, 2013a). Segundo Viana e Lima (2010), quando a sociedade está bem preparada, quanto à qualificação profissional, nível de instrução e progresso tecnológico são maiores as suas chances de êxito.

Há quase 40 anos o ensino superior se faz presente em Imperatriz. Durante 20 anos foi de responsabilidade das instituições públicas formar os profissionais em nível superior na cidade e região. Historicamente teve início em 1979 com a Federação das Escolas Superiores do Maranhão, transformada na Universidade

1 A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB.

2 A Região Tocantina corresponde a um conjunto de municípios do sudoeste do Maranhão, norte do Tocantins e sul do Pará, que tem a cidade de Imperatriz, como polo educacional, econômico e político (SOUZA, 2009).

Estadual do Maranhão (UEMA) pela Lei nº 4.400 de 30 de dezembro de 1981, que implantou a Faculdade de Educação de Imperatriz com licenciatura curta em estudos sociais, e em 1980 pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com curso de direito e pedagogia.

O Centro de Educação Tecnológica (CEFET) atual Instituto Federal do Maranhão (IFMA), chegou em Imperatriz em 1989, mas só começou a ofertar ensino superior em 2008, com o curso de licenciatura em Física. Somente depois de algumas décadas teve início a expansão do ensino superior pela iniciativa privada.

Em 2001 começou a funcionar a Faculdade de Imperatriz (FACIMP), seguida pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA/UNISULMA), em 2004, pela Faculdade Santa Teresinha (FEST) em 2009, pela Universidade CEUMA (UNICEUMA) em 2012 e Faculdade Pitágoras de Imperatriz em 2014.

A oferta limitada de cursos durante mais de 20 anos pelas instituições públicas permitiu a abertura do ensino superior para a iniciativa privada. Já são oito instituições, sendo três públicas (duas federais – UFMA e IFMA; e uma estadual - UEMA) e cinco particulares (FACIMP, FEST, PITÁGORAS, UNICEUMA e UNISULMA), que ofertam ensino presencial regular, atendendo a população local e regional que antes precisava migrar para outros centros mais desenvolvidos como Belém, Palmas, Teresina e a capital, São Luís. O aumento da oferta de ensino superior potencializa a implantação de grandes empreendimentos que visualizam na cidade o potencial de formação de mão de obra especializada e de aceleração do desenvolvimento socioeconômico e cultural (MAIA, 2016).

Em 2016, registram-se 20 instituições de Ensino Superior, entre públicas, privadas, ensino presencial e a distância, em funcionamento na cidade de Imperatriz. Segundo Schafaschek (2008), a expansão do Ensino Superior reflete uma importância significativa no desenvolvimento de uma região. Na América Latina, e em particular no Brasil, o desenvolvimento regional tem adotado as Universidades desde 1960, como um dos seus pilares de sustentação. A estas tem sido designada a tarefa de produzir ciência e tecnologia e capacitar profissionais, cuidando e atendendo a demanda do setor produtivo, de forma a promover competitividade econômica e, por extensão, avanços sociais.

1.1 Problema

Tem-se como ponto de partida a afirmação que o PIBID é reconhecidamente um programa que melhora a qualidade do ensino docente (BRASIL, 2013a), reconhece as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocando em demanda a atuação da universidade na formação dos docentes (GATTI et al, 2014). Este estudo busca respostas para a seguinte questão: qual é a contribuição do PIBID para o processo de formação docente nos cursos de licenciatura na cidade de Imperatriz – MA?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Caracterizar o papel do PIBID na formação docente nos cursos de licenciatura das IES públicas na cidade de Imperatriz – MA.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar a trajetória das IES de Imperatriz – MA no PIBID.
- Relatar as percepções dos atores participantes do PIBID quanto a formação docente.
- Refletir quanto à importância da relação teoria-prática por meio do PIBID na formação docente.

1.3 Delimitação do Estudo

O estudo foi realizado nos cursos de licenciatura das IES do município de Imperatriz – MA, na modalidade de ensino presencial, de natureza pública que aderiram ao PIBID, de acordo com o edital 61/2013 (BRASIL, 2014c).

Não foram alvo de investigação os cursos de licenciatura na modalidade a distância, os alunos dos cursos de licenciatura que não têm vínculo com o Programa assim como os alunos, professores e diretores das escolas de Educação Básica.

1.4 Relevância do Estudo

A importância e a relevância de estudar um programa como o PIBID reside no fato de a formação do profissional docente ser um fator primordial para a boa qualidade do futuro professor. Assim, as gerações de alunos em todos os segmentos da educação básica serão atendidas com ensino de excelência.

Este estudo justifica-se pela necessidade da ampliação dos conhecimentos acerca do PIBID e o seu reflexo no processo de formação profissional nos cursos de licenciatura em Imperatriz - MA. Ao aprofundar o estudo a este município, espera-se contribuir para reflexão acerca do processo de formação docente no que tange à relação entre teoria e prática com a intervenção e vivência do universo docente pelos acadêmicos, nas escolas de educação básica.

Ao divulgar os resultados do estudo, espera-se estimular a ampliação da participação das IES públicas e privadas no PIBID, para que os cursos de licenciatura possam melhorar a qualidade do ensino e com isso contribuir para uma intervenção positiva no processo educacional das escolas.

Os benefícios advindos desta pesquisa podem apresentar características diversas, tais como: o estímulo às IES para se inscreverem-se no programa; aumento das escolas de Educação Básica atendidas; estímulo aos professores das IES para desenvolverem projetos; aumento do número de publicações científicas relatando as diversas experiências advindas do Programa; aumento do grau de satisfação dos acadêmicos das licenciaturas com os seus cursos; e por fim, a melhoria dos indicadores educacionais na cidade de Imperatriz e Região Tocantina.

1.5 Organização do Trabalho de Pesquisa

O estudo apresenta cinco seções. Na primeira apresentam-se a introdução, objetivos, delimitação, problematização, delimitação e organização do estudo. A segunda seção traz a revisão de literatura, que aborda o marco teórico de referência, a formação docente em várias perspectivas e o PIBID. Em seguida, na terceira

seção, descrevem-se os elementos referentes ao método. Na quarta seção, apresentam-se os resultados e a discussão. Por fim, a quinta seção encerra o estudo com as considerações finais, seguidas pelas referências que nortearam o trabalho, anexos e apêndices.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Panorama do Ensino Superior no Brasil

A Lei 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43, expõe as finalidades da educação superior, dentre as quais destaca-se atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2013a).

O texto do capítulo revela-se como justificativa primária para o incentivo à formação do profissional docente de modo a oportunizar o seu acesso ao mundo do trabalho no exercício da docência.

O artigo 45 da mesma lei diz que educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Portanto as IES são os centros de formação profissional em nível superior, independentemente da sua natureza.

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações e dentre elas, destacam-se quatro, desde a mais estrita – a Universidade, passando pelo Centro Universitário, pelas Faculdades até os Institutos Federais (BRASIL, 1996).

De acordo com Ristoff (1999) a Universidade é uma instituição criada pela sociedade para que pudesse ajudar a si própria. Panizzi (2004) corrobora da ideia ao enfatizar que ela é derivada de um processo histórico instituído ao longo de muito tempo que ganhou consolidação e legitimidade fundamentalmente por mostrar-se capaz de transmitir e produzir conhecimentos.

Para o Ministério da Educação (MEC), a Universidade é uma instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica e carga de trabalho do corpo docente. Possui autonomia para criação de sedes e cursos, definição de currículo, emissão de diplomas, número de vagas, entre outras ações, validadas pela legislação vigente (BRASIL, 2014a).

Diante destas assertivas, verifica-se a importância que a universidade representa para o processo de construção de uma sociedade em seus aspectos educacionais.

O governo federal lançou, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), como parte das ações do governo integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que configura-se como a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, iniciado em 2003, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Esse Programa tem a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação como sua instância maior de gestão. O Governo, reconhecendo a importância e o papel estratégico das universidades, sobretudo das IES públicas para o desenvolvimento social e econômico, instituiu o Reuni (GUBIANI; MORALES; SELIG, 2010).

Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurricular, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (BRASIL, 2006). De acordo com o Artigo 2º do decreto 5.786 de 24 de maio de 2006 podem criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

A Faculdade não tem a função de promover a pós-graduação e apresenta-se em duas conotações: a primeira como Instituição de Ensino Superior sem autonomia para emitir títulos e diplomas, devendo ser submetidos e registrados por uma Universidade; o segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade, por exemplo a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Maranhão (BRASIL, 2014d).

Os Institutos Federais anteriormente denominados Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas são unidades voltadas à formação técnica, para capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. (BRASIL, 2014d).

A pessoa jurídica que fornece os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente é denominada de Mantenedora. A Mantida é a IES que oferece a educação de ensino superior (BRASIL, 2014d).

Quanto à categoria administrativa das IES, podem ser públicas ou privadas. As públicas estão subdivididas em Federais, mantidas pelo poder público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades; estaduais, igualmente mantida pelo poder público, porém na esfera estadual e assim como a anterior, com a gratuidade de matrículas e mensalidades; por fim, as municipais, que são mantidas pelo poder público municipal e, igualmente às duas anteriores com gratuidade de matrículas e mensalidades (BRASIL, 2014 d).

A gratuidade está garantida no Art. 206 que trata dos princípios com que o ensino será ministrado. Em seu capítulo IV, o artigo enfatiza a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 2012).

As IES particulares são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. No tocante às instituições privadas sem fins lucrativos encontram-se as comunitárias; confessionais e filantrópicas.

- comunitárias: incluem na sua mantenedora representantes da comunidade;
- confessionais: possuem orientação confessional; e
- filantrópicas: são as instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços a população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (SOARES, 2002).

No ano de 2008 o MEC e o INEP divulgaram o mapa do ensino superior no Brasil apontando para o predomínio do setor privado. Na graduação, no que se refere aos seus tipos e graus, estão os cursos que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharel, Licenciatura ou Tecnólogo (BRASIL, 2014b).

O bacharelado é um curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que atribui ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel (BRASIL, 2014b).

Os cursos superiores na área de tecnologia são de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo (BRASIL, 2014b).

Os cursos de Licenciatura serão abordados de modo mais detalhado a seguir, uma vez que são objetos desse estudo e, portanto, carecem de um aprofundamento.

2.1.1 Caracterização dos cursos de licenciatura

O objetivo das licenciaturas é formar professores para atuar na educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010).

Quanto a formação pode ser presencial, caracterizadas por uma modalidade de oferta que pressupõe a presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações e à distância, caracterizados como uma modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2013a).

A reflexão quanto à prática torna-se uma condição necessária para o sucesso do futuro profissional aluno da Licenciatura. Isso se justifica pela Resolução CNE/CP 1/2002, que estabelece que a prática “na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, ela “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, não ficando restrita às disciplinas pedagógicas (Art. 12, parágrafos 1º, 2º e 3º) (BRASIL, 2002a).

Tardif, (2014, p.17) justifica a afirmação ao enfatizar:

Tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores na EB – Educação Básica, 2000, prevê uma série de ações para regimentar a base de conhecimentos necessários para o professor que irá atuar nas EEB.

Os caminhos percorridos pelas Diretrizes, em sua essência, passam pelo desenvolvimento de competências que envolvam todas as dimensões da atuação profissional do professor; ofertada pelas escolas de formação de condições de

aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica; observância dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; seleção de conteúdos da Educação Básica além do que os professores irão ensinar; articulação entre os conteúdos ensinados e as suas didáticas; a avaliação como forma de orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores e a habilitação de profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL 2013 c).

O desenvolvimento das competências profissionais de professor pressupõe que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica. Entretanto, uma formação básica precária e, muitas vezes, insuficiente como base para qualquer formação profissional é marca da realidade atual do sistema educacional brasileiro (BRASIL 2013 c).

Libâneo (2013) é categórico ao afirmar que o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância decisiva. Essa afirmação reflete um grau de preocupação com os rumos do desenvolvimento do país em todos os aspectos, pois a formação das pessoas que irão compor os espaços abertos nas diversas áreas do conhecimento estará comprometida.

Nesse sentido, discutir o currículo passa a ter uma grande valia, uma vez que a base comum e integrada é pressuposto para a sua composição. O significado da palavra currículo, na sua etimologia, vem do latim *curriculum*, que é o mesmo que “pista de corrida” ou simplesmente “corrida” (CAMPOS, 2013).

Quanto à organização do currículo, as DCNs prevêem que os cursos de licenciatura devem propiciar aos professores, em formação, estímulo e condições para o desenvolvimento das capacidades e atitudes de interação e comunicação, de cooperação, autonomia e responsabilidade, propiciando vivenciar experiências interdisciplinares.

O tempo destinado à parte prática (800 horas) deve permear todo o curso de formação, de modo a promover o conhecimento experiencial do professor; já a organização dos currículos deve contemplar atividades curriculares diversificadas, incluindo uma dimensão comum a todos os professores de educação básica (BRASIL, 2013c). Tardif (2014, p. 53) observa que:

Na maioria das vezes são as universidades e as faculdades de educação que continuam segurando as rédeas da formação de professores e os professores de profissão, pouco participam da elaboração, implantação e da avaliação dos currículos universitários.

Esse distanciamento ratifica a deficiência no processo de formação, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade da implantação de ações que aproximem a formação do professor nos cursos de licenciatura com a sua prática na educação básica. Nesse sentido, Charlot (2007) defende que um currículo comum de base deve ser definido para todos, o que configura uma obrigação para as IES como centros de formação, bem como para o Estado, responsável pela implantação de políticas públicas voltadas para a formação docente.

A procura pelos cursos de licenciatura e a sua conclusão começam a preocupar, pois, segundo o relatório do INEP (BRASIL, 2014 d) decresceu em 4% entre os anos de 2010 e 2012, ao passo que no mesmo período houve um aumento nos cursos de bacharelado e tecnológico na ordem de 10,3% e 16,2% respectivamente.

Uma das razões para esse cenário é a pouca valorização e a desprofissionalização do professor na sociedade brasileira, fato que segundo Libâneo (2014), afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente e deficientes condições de trabalho.

As possíveis consequências são, dentre outras, a redução da procura pelos cursos de licenciatura ou a escolha dos cursos de licenciatura ou pedagogia como a última opção feita por alunos com baixa pontuação nos vestibulares e demais meios de acesso ao ensino superior.

2.2 O Processo de Formação Docente

A reflexão acerca da formação docente moderna instiga a pensar em diversos espaços de aprendizagem e isso só é possível pela coexistência de diversas formas de aprender e de construir o conhecimento.

O processo de formação acadêmica para a atuação profissional possui fragilidades em relação à sua preparação.

A necessidade de um melhor preparo acadêmico para o aperfeiçoamento das aptidões e conhecimentos necessários para o exercício da docência é de fundamental importância para o movimento da prática pedagógica do futuro profissional.

Segundo Pacheco (2007, p.53):

A formação do professor é o espaço para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica alicerçada nas dimensões pessoais e profissionais, tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões e elaborações conceituais do dia a dia da atuação docente.

Em conformidade com Pacheco (2007), pode-se dizer que a prática deve iniciar-se durante a graduação dos acadêmicos de licenciatura nas instituições de ensino, para permitir conhecer a realidade educacional, as necessidades e dificuldades do processo de ensino aprendizagem, bem como encontrar soluções para as dificuldades encontradas, endossando a ligação entre universidade e escola e a relação entre teoria e prática. Dessa forma, a formação inicial como preconizadora de uma prática equilibrada e promotora de uma educação libertadora (FREIRE, 1967), deve oportunizar o contato entre estudantes e realidade educacional de forma a privilegiar as experiências adquiridas e o desenvolvimento de competências e saberes base de tal formação.

Daí a necessidade da formação do professor ser construída ao longo de sua atividade docente através de um processo contínuo de produção de saberes e troca de experiências, pois, entende-se que para a educação possibilitar a (auto) formação participada do professor, o mesmo precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação e de sua prática, fazendo destas, espaço para discussão, criação e inovação pedagógica (PACHECO, 2007, p.53).

O ensino é a multiplicidade de saberes, para Gauthier (1998, p. 330), a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, que em conjunto são utilizados para que o professor possa efetuar uma prática mais coesa, comprometida e de qualidade”.

Tardif (2002, p. 36), destaca que “os saberes docentes são um conjunto que não se restringem à transmissão de conhecimentos já constituídos”. Para o autor, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles, “sendo definida como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ratificando tal afirmação Pacheco (2007) destaca que nesse aspecto, destacam-se os conhecimentos, os saberes profissionais dos professores relacionados com as suas experiências, significando, então, uma valorização da pluralidade e heterogeneidade: são conhecimentos repletos de marcas inerentes ao ser humano.

Para Charlot (2002), a articulação entre o ensino superior e a educação básica passa também pela necessidade de o professor conhecer bem o que acontece no dia a dia dessa escola, e assim, reconhecendo e vivenciando essa realidade, pode estabelecer uma relação de confiança para futuras intervenções. A pesquisa assume um papel importante na construção desse saber.

Freire (2003) acrescenta que no sentido de competências e saberes da formação inicial docente, torna-se relevante abordar a constante formação, ou formação continuada que deve ser exercida pelo professor, buscando diferentes formas de efetuar o ensino-aprendizagem e melhorar os processos pelos quais se dá a construção do sujeito, com uma visão autônoma e emancipatória.

Segundo Pacheco (2007) a busca e a pesquisa devem constituir pontos inatos do ser professor, considerando-se seu caráter incentivador e instigador em relação à aprendizagem dos alunos, não esquecendo que eles já têm um repertório de conhecimentos e experiências que o identificam como indivíduo:

A formação de professores, nesta perspectiva, envolve o diálogo constante entre teoria e prática, anunciando as possibilidades de intervenção-ação reflexiva continuada, tendo em vista que a formação contínua está atrelada à conscientização do inacabamento profissional do professor e a necessidade de desvelar a sua atitude docente mediante as exigências contemporâneas de uma formação contextualizada (PACHECO 2007, p.53).

A esse panorama traz-se a idéia de Tardif e Lessard (2005) quanto à compreensão da docência como a interação com o outro ser humano, um trabalho que se tem um objeto colocado em prática pelo trabalhador. Essa prática é, então, sofrível de tensões e dilemas, pois as elaborações são parte da práxis docente e, é nessa dinamicidade que se efetua e se reelabora a ação pedagógica.

Desse modo, a formação para a docência necessita, desde o início, de vivências pedagógicas reais, no espaço escolar e fora dele. Isso enriquece, ilustra e dinamiza a formação dos futuros professores. Nóvoa (1999) justifica a assertiva ao ratificar que as atitudes reflexivas sobre a prática docente caminham por um repertório de contextos e toda e qualquer reflexão em relação aos saberes e prática docente adentram um elenco de argumentos e idéias injustas à formação inicial do professor.

O que se precisa é que o professor, em sua formação permanente, não perca seu caráter pesquisador e indagador, que saiba utilizar-se desses aparatos, saberes e competências, na promoção de uma aprendizagem mais real e significativa,

tornando a práxis um momento de produção da consciência crítica e da ação qualificada (NÓVOA, 2009).

Segundo Severino (2002, p. 46), “A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega.”, demonstrando que ao transitar pelas duas vertentes – teoria e prática – o sujeito coletivo produz e socializa sua condição de homem como um ente de relações, ampliando seu lugar de tecimentos e de expansão de um homem histórico-social. Conforme estabelece Pimenta (2006, p. 26), os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas qual o ensino ocorre.

Pimenta (2005) afirma, ainda, que o desafio da formação inicial é colaborar no processo de transformação da identidade dos alunos para professores. Por isso é tão importante a reelaboração dos conhecimentos universitários e o confronto com a prática. É importante promover espaços para essas relações e articulações na formação inicial de professores, estes como sujeitos de um saber e de um fazer. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Para Pimenta e Lima (2006), a profissão docente é uma prática social como tantas outras. É uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Dessa forma, há que se evidenciar a importância da prática em seu processo de formação, uma vez que o licenciando irá se deparar com inúmeras situações onde necessariamente terá que recorrer ao conhecimento tácito obtido pela sua prática anterior. Dessa forma, a base legal ficou assim configurada segundo (BRASIL, 2009, p. 12):

O decreto lei nº 6.755 de 29 de janeiro 2009 determina os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre os quais se destacam a de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior e identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Conforme adverte Barreto (2008), as instituições formadoras não podem se furtar da responsabilidade de preparar os professores para uma atuação reflexiva e integral, que facilite a integração e a relação eficiente entre a prática e a teoria.

As instâncias de formação de professores do ensino superior necessitam das condições previstas no plano curricular, para garantir ao professor; o contínuo exercício da relação ação-reflexão, numa dimensão coletiva facilitando assim, a relação teoria e prática, a construção de saberes específicos associados ao saber fazer e o incentivo à formação do professor e do aluno. (BARRETO, 2008, p.217).

Barreto (2008) ainda explicita que a profissionalização do professor se deve a sua formação, nesse processo é de suma importância a abrangência do cognitivo, juntamente com as suas práticas e experiências aliadas à sua história. Assim como as ações pedagógicas, os alunos e os conteúdos educativos devem estar em consonância para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem, atualização dos diversos saberes pedagógicos do professor, e a reorganização e ressignificação dos saberes.

Nesse processo, o papel dos estudos e teorias é o de sinalizar e dar subsídios para análise e investigação, que segundo Pimenta (2006), permitam o questionamento das práticas pedagógicas institucionalizadas, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. Segundo Tardif (2014, p. 257):

Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, etc) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Apresentar opções para a melhoria da formação docente com a inclusão do aluno em programas que instiguem o aprendizado dos diversos métodos pedagógicos no ambiente escolar é papel dos centros de formação, ou seja, das IES.

Para assegurar a boa qualidade da formação inicial, deve-se alinhar o trabalho de formação docente com uma proposta curricular orientada pelos princípios de flexibilidade curricular, adesão às metodologias de ensino que tenham como foco a aprendizagem significativa, a compreensão e a vivência do paradigma da interdisciplinaridade, a construção de postura crítico-reflexiva quanto às discussões do mundo contemporâneo e a superação da dicotomia entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2006).

Desse modo, são essenciais o contato e a inserção do licenciando no ambiente escolar o mais cedo possível. Pois de acordo com Pimenta (2006) é parte importante de sua formação no cotidiano da escola, para que se cientifique da sua realidade, das dificuldades e desafios enfrentados pelo corpo técnico e administrativo da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino.

O suporte oferecido pelas políticas públicas de valorização e incentivo à formação docente, segundo Maldaner (2006), torna-se de extrema importância dentro desse contexto, uma vez que o estímulo a uma formação de qualidade possibilitará a melhoria da qualidade dos profissionais formados, além de oportunizar múltiplas vivências práticas.

As escolas de educação básica são as grandes beneficiárias, uma vez que as ações desenvolvidas repercutem diretamente na melhoria da qualidade do ensino. Assim surge o PIBID que busca essencialmente aproximar a teoria da prática no processo de formação docente nos cursos de licenciatura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) nº 9.394/96, promove outras discussões e encaminhamentos, na medida em que introduz novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica. Em seu capítulo 6 – Dos profissionais da Educação – o artigo 61 aponta associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores como fundamentos para atender as características de cada fase do desenvolvimento do educando e aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Artigo 62 da mesma lei, disciplina o processo da formação, apontando que deverá ser feito em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Para Pimenta (2005) as políticas públicas que promovam a formação de professores assumem um papel fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática.

2.3 Formação Superior e Desenvolvimento Regional

O conceito de desenvolvimento tem uma relação direta com o grau de satisfação das necessidades humanas. Num primeiro nível, podem-se usar critérios objetivos, quando se trata da satisfação de necessidades humanas elementares, como alimentação, vestuário e habitação. Ao se considerar outros fatores com

menor urgência para avaliar a satisfação humana, muitas vezes corre-se o risco de perder a nitidez analítica, por não se levar em consideração o contexto cultural que norteou o processo de formação histórico de cada região (MAIA, 2006).

O desenvolvimento se fundamenta, primeiramente, na capacidade de um povo em pensar a seu próprio respeito, dotar a si mesmo de um projeto, fato que, evidentemente, remete à cultura e à ética com suas vertentes de solidariedade em sintonia com a geração presente e solidariedade diacrônica com as gerações futuras (MAIA, 2006).

Também pode ser visto como um processo de expansão das liberdades em contraste com as visões mais restritas que o relaciona apenas com o aumento do produto interno bruto (SEN, 2010). Nesse contexto, a necessidade da remoção das fontes de privação da liberdade assume um papel preponderante, pois assim explicita:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destruição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos (SEN, 2010 p. 16).

A compreensão sobre o processo de desenvolvimento deve ser ampla, e contemplar conceitos de diversas áreas, tendo como função primordial promover o bem-estar da humanidade (SANTOS, et al, 2012).

No aspecto geográfico, o desenvolvimento regional é considerado como um processo local de troca social sustentada para fins da promoção permanente do progresso de uma região (SANTOS et al, 2012).

O respeito ao meio ambiente e a promoção do bem-estar social é o ponto de equilíbrio necessário ao desenvolvimento regional e por meio da transformação no modo de vida das pessoas nas estruturas e instituições locais, promove-se o protagonismo do seu desenvolvimento, e a regionalização se materializa (BRASIL, 2013)

Assim como é complexa a definição de desenvolvimento regional, é quantificá-lo. O desenvolvimento de uma região perpassa pela questão cultural e de valores que se consolidam e dão identidade a uma determinada localidade (VIEIRA, 2009).

A estrutura e dinâmica local construída ao longo da história são um forte elo de ligação com o desenvolvimento regional (VIEIRA; SANTOS, 2012; SILVA; OLIVEIRA; ARAUJO, 2012).

A posição geográfica pode influenciar sobremaneira o desenvolvimento de uma região, principalmente quando associado ao empreendedorismo, experiência, infraestrutura adequada, conhecimento acumulado e produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa acadêmica (DINIZ; SANTOS; CROCCO, 2006). Afirma ainda, que as potencialidades regionais devem ser identificadas e exploradas a fim de valorizar o conhecimento local acumulado nas empresas e universidades

A globalização promove transformações na sociedade que provocam instabilidade no mercado de trabalho. Isso exige do trabalhador qualidades relacionadas à versatilidade e adaptabilidade. Ao mesmo tempo em que atribui à qualificação profissional e ao nível de instrução da população o progresso tecnológico, que em paralelo com o empreendedorismo, tem maiores chances de êxito quando o elemento humano está bem preparado e qualificado (VIANA; LIMA, 2010). Schafaschek (2008) afirma que os países que conseguem melhores resultados econômicos e sociais têm investido de maneira diferenciada na educação.

Desta forma, o estudo do desenvolvimento econômico regional no Brasil deve acontecer por meio de uma análise histórica da estruturação das regiões, e não exclusivamente por modelos econômicos e suas inter-relações com variáveis como sustentabilidade e crescimento econômico. Uma vez que, a origem do conceito de desenvolvimento econômico regional considera a dinâmica local na perspectiva histórica e estratégica para compreensão dos fatores a ele relacionados, a cultura regional e os fatores que determinam o desenvolvimento podem ter impactos diferentes em determinadas regiões (VIEIRA; SANTOS, 2012).

Nacionalmente e regionalmente, no contexto do desenvolvimento, emerge o papel da educação, que é a forma pela qual a humanidade evolui; sem ela não seria possível sequer a manutenção da civilização. A educação torna-se fator fundamental para o desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da sociedade, seja pelos fins a que visa, seja pelos meios que emprega, a educação sempre se encontra voltada ao atendimento das necessidades sociais (MAIA, 2006).

Charlot (2007), ratifica a importância da educação para o crescimento e desenvolvimento de uma sociedade como um bem que deve ser acessível a todos alertando para o que ela deve se propor ao afirmar:

Em primeiro lugar, a educação é um direito, e não uma mercadoria. É um direito universal vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida. Ela não é prioritariamente instrumento de desenvolvimento econômico e social, mesmo que possa também ser considerada como tal secundariamente; também não é preparação para o mercado de trabalho tal como ele é, mesmo que possa constituir também processo de qualificação profissional – pensando em sua relação com as lutas para transformar as relações de produção e as relações sociais. Isso não quer dizer que seja preciso opor a educação do homem ao trabalho e ao desenvolvimento econômico e social. O trabalho é uma característica fundamental do homem e das sociedades humanas e deve, pois, ser levado em conta na educação; mas o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização (CHARLOT, 2007, p.126).

A educação tem papel ativo na sociedade e é fundamental que a universidade trabalhe o papel dos estudantes no futuro como os verdadeiros agentes de mudança. Afinal a educação é instrumento social, político e econômico não para produzir a mudança social, mas como instrumento para que os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança (NOVO, 2004).

É verdade que nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais (TARDIF, 2014). O reflexo dessa integração alcança a economia, uma vez que a ocupação dos espaços no mercado de trabalho acontece de modo diretamente proporcional ao nível de formação do indivíduo.

Para Libâneo (2013), a economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital precisaria fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria na acentuação da formação geral.

A universidade exerce importante influência no espaço abrangido por sua atuação e configura-se como uma instituição social que adquire inúmeras relações com o seu entorno. Desde a segunda metade do século XX vem aumentando a percepção de que a universidade contribui não apenas para o desenvolvimento cultural e científico, mas também para o econômico (THEIS; MENEGHEL; BAGATTOLLI, 2004).

As ações implementadas pelas Universidades por meio dos seus projetos e programas possuem um papel essencial para o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de formação. Como exemplo, tem-se o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que será desvelado a seguir.

2.4 O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2013b).

O PIBID proporciona bolsas para que alunos dos cursos licenciatura de IES de públicas ou privadas exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica, propondo-se a contribuir para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre alunos bolsistas, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo (BRASIL, 2013b).

O PIBID, segundo o relatório de Gestão da CAPES 2009-2012, representa uma grande evolução à perspectiva de trabalhar com a formação de professores em todo país (BRASIL, 2013b). A carência de professores das disciplinas de química, física e matemática para o ensino médio direcionou a concessão de bolsas inicialmente para essas áreas (MACHADO, 2007). Apresentou um grande crescimento de demanda a partir de 2009 e passou a atender todas as áreas da licenciatura na educação básica. Somadas, há a educação de jovens e adultos, a educação indígena, de campo e de quilombolas.

A proposta do PIBID é a de ser um programa que cumpre com uma demanda extracurricular maior do que a prevista nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura regidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013b).

Em 12 de dezembro de 2007, foi realizado o lançamento do PIBID, em conjunto com outras políticas complementares ao PNE-Plano Nacional de Educação,

no palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva juntamente com o Ministro da Educação, Fernando Haddad (BRASIL, 2013b).

De acordo com a Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013 que regulamenta o PIBID, os artigos do Programa considerados importantes para a sua compreensão e discussão estão na seção I nos artigos 1º, 2º e terceiro apresenta-se a sua definição, finalidade e forma de realização (BRASIL, 2013b):

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que 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.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Observa-se no escopo da Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, a interligação por meio de projetos, entre a CAPES, IES e a escola da educação básica, que terá o atendimento primário. Dessa forma, ficam sinalizadas as responsabilidades e a ordem hierárquica da implantação do Programa. O artigo 4º esclarece os seus objetivos como sendo (BRASIL, 2013b):

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Destacam-se nesse artigo os incisos II, III, IV e VI que tratam respectivamente da valorização do profissional aluno bolsista, reconhecendo a importância da participação decisiva do professor no processo de construção de uma sociedade melhor no tocante à sua cultura; do investimento no processo de qualificação deste profissional; da necessidade de inseri-los no trabalho desde o início de sua formação em escolas da rede pública, espaço que reconhecidamente é carente de atenção; por fim a possibilidade de melhoria de articulação entre teoria e prática, para que a práxis do futuro professor esteja em concordância com as bases teóricas apreendidas durante a sua formação (NEITZEL; FERREIRA e COSTA, 2013).

No capítulo III da mesma Portaria, que aborda os requisitos para que uma IES possa participar do Programa, observa-se que não há uma distinção em relação à natureza jurídica da instituição, participando então do processo instituições públicas e particulares que atendam os incisos constantes no artigo 19 como seguem: I – possua curso de licenciatura legalmente constituído; II – tenha sua sede e administração no país; III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (NEITZEL; FERREIRA e COSTA, 2013, pp. 98-121).

Em relação ao financiamento tratado no capítulo V na seção 1 da portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, que aborda os tipos de apoio recebidos, ou seja, como será realizada a distribuição dos recursos para a execução dos projetos, a portaria também delimita de modo muito claro as atribuições e os objetivos da destinação dos recursos. É evidente, uma tentativa de tornar transparente o processo de aquisição dos recursos. Seguem os três parágrafos que expressam tal afirmação (BRASIL, 2013b):

§1º Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

§2º A Capes regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§3º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do programa.

No capítulo VI que discorre sobre as bolsas, há a indicação dos atores envolvidos no processo no tocante à aplicação do Programa. Esse talvez seja o fator de maior importância, pois se observa claramente que o capital humano transita em

seu processo de formação com uma conexão formada pelo idealizador do projeto, o gestor, o supervisor e o próprio acadêmico (BRASIL, 2013b).

Assim, as cinco modalidades de bolsa aspiram oferecer o suporte financeiro para que esses atores possam desenvolver os seus trabalhos de modo concreto. Seguem os incisos referentes às modalidades de bolsas disponibilizadas para a execução de cada projeto na Seção 1, artigo 27, a portaria N° 096, de 18 de julho de 2013 aponta:

- I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES;
- II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;
- III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;
- IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;
- V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

Parágrafo único. Os valores da bolsa de cada modalidade serão definidos pela Capes em norma específica.

As IES são contempladas com três profissionais que farão a coordenação geral do projeto, o auxílio à coordenação geral e a coordenação do subprojeto, além do acadêmico da licenciatura que atuará na escola de Educação Básica da rede pública.

Um diferencial é que uma bolsa também é destinada ao professor da escola que recebe o projeto. O Programa entende que dessa forma o profissional que está na escola se sentirá igualmente valorizado e estimulado a participar. Os valores das bolsas são estabelecidos pela CAPES. Cada profissional e acadêmico deverá cumprir com os deveres estabelecidos em decreto (BRASIL, 2013b).

As bolsas estão divididas em cinco categorias / grupos diferentes e representam um outro diferencial do programa uma vez que o aporte financeiro, em tese, representa um estímulo a mais para os participantes. As bolsas estão distribuídas de acordo com as seguintes categorias:

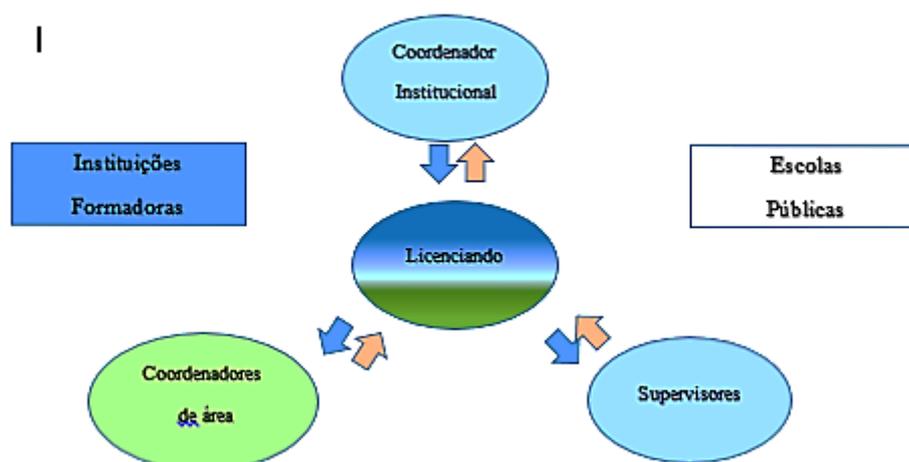
- Iniciação à Docência: para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: quatrocentos reais;
- Supervisão: destinada a professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: 765,00 reais;

- Coordenação de Área: para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: 1.400,00 reais;
- Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais: para professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: 1.400,00 reais; e
- Coordenação Institucional: para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: 1.500,00 reais.

Para a CAPES o diálogo e a interação entre alunos bolsistas, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo (BRASIL, 2013b).

A Figura 1, retrata o modo como acontece esta interação.

Figura 1- Dinâmica de interação do PIBID



Fonte: Elaborado pelo autor.

A dinâmica reflete um consistente meio de diálogo entre os atores participantes das instituições formadoras: Coordenador Institucional, Coordenador de área e o licenciando (BRASIL, 2013b). Do outro lado estão as escolas públicas, em que o ator no processo de formação docente é o supervisor, que é um professor do quadro da escola, ministrante da disciplina atendida pelo projeto. Há uma troca de conhecimentos, tendo como centro o licenciando, a quem o programa se destina a atender.

Os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009), e referem-se ao desenvolvimento profissional dos professores e à sua formação:

- referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
- realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

O PIBID possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica. Isso se deve aos claros e contemporâneos princípios pedagógicos do programa. É um processo de reestruturação da cultura educacional pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos (BRASIL, 2013b).

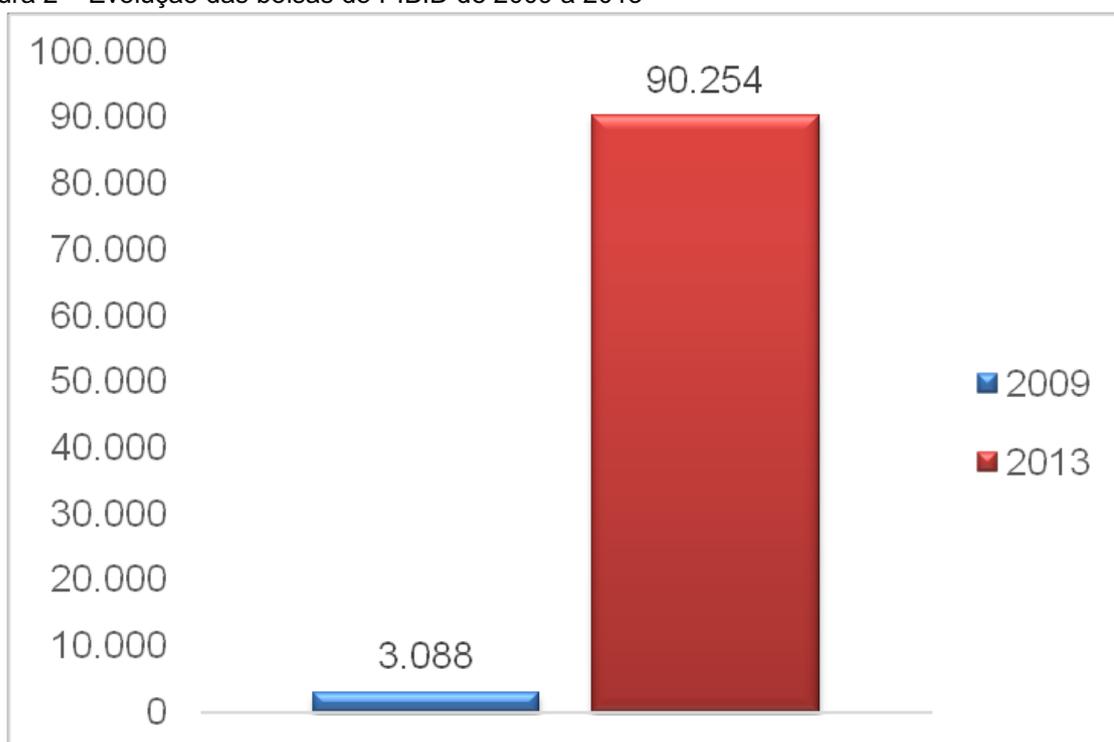
O eixo orientador do programa está na formação e interação saudável de diferentes saberes sobre a docência que valorizam os conhecimentos prévios e representações sociais – percebidos nos alunos das licenciaturas –, as experiências dos docentes na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Esse intercâmbio de conhecimento enriquece a formação docente e aperfeiçoa os elementos teórico-práticos para o magistério, possibilitando que o trabalho dos futuros professores seja pautado pela ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992; PIMENTA, 1999).

Os números do PIBID no período de 2009 a 2013, referenciados pelos relatórios da CAPES, 2014. Em quatro anos as bolsas passaram de 3.088 para 90.254, representando um aumento de mais de 2000%. Esses dados são o ponto de partida para os questionamentos que serão levantados quanto à participação das IES de Imperatriz (MA) no Programa que, pelo seu volume de adesão em cinco

anos, de 2009 a 2013, já reflete a sua importância para as instituições de ensino superior.

Esse aumento considerável lembra duas proposições: a primeira é que as instituições veem o programa como uma oportunidade de melhoria da qualidade da formação docente e por isso investiram seus esforços para inserirem seus projetos. A segunda proposição é a de que os acadêmicos, principais interessados no programa criaram um novo estímulo em relação à sua formação profissional o que pode gerar, no futuro a melhoria do quadro de profissionais atuantes na docência, fato que atualmente está em escassez (BRASIL, 2013b). A figura 2 apresenta a evolução do número de bolsas ao longo desses anos.

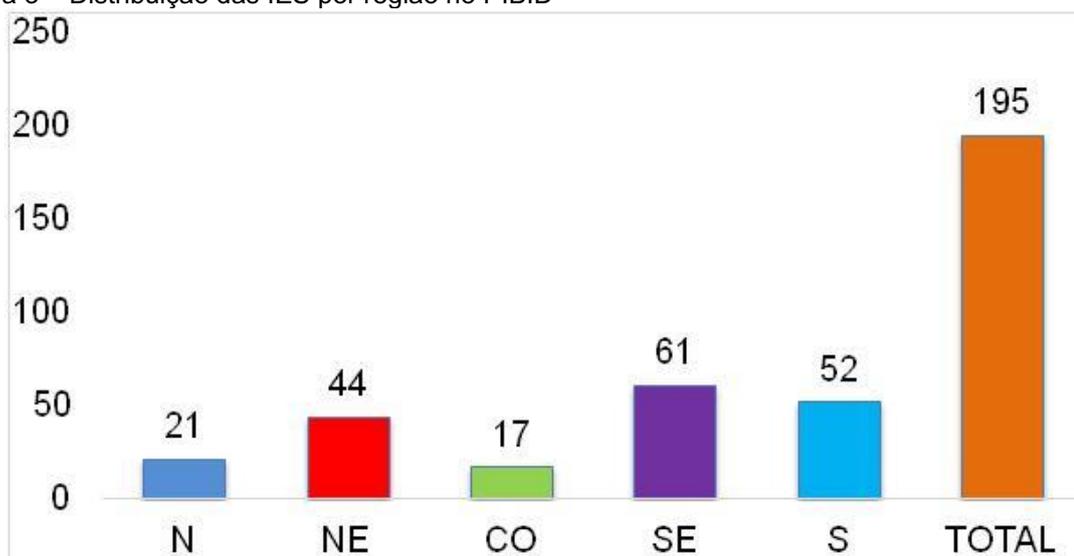
Figura 2 – Evolução das bolsas do PIBID de 2009 a 2013



Fonte: CAPES (BRASIL, 2013).

Os números mostram um significativo aumento na adesão. Quanto à participação das IES, os dados apontam para um número maior de instituições situadas nas regiões Sudeste e Sul. O Nordeste, região de interesse deste estudo aparece em terceiro lugar. A Figura 3 mostra a distribuição por região das IES que aderiram ao PIBID.

Figura 3 – Distribuição das IES por região no PIBID

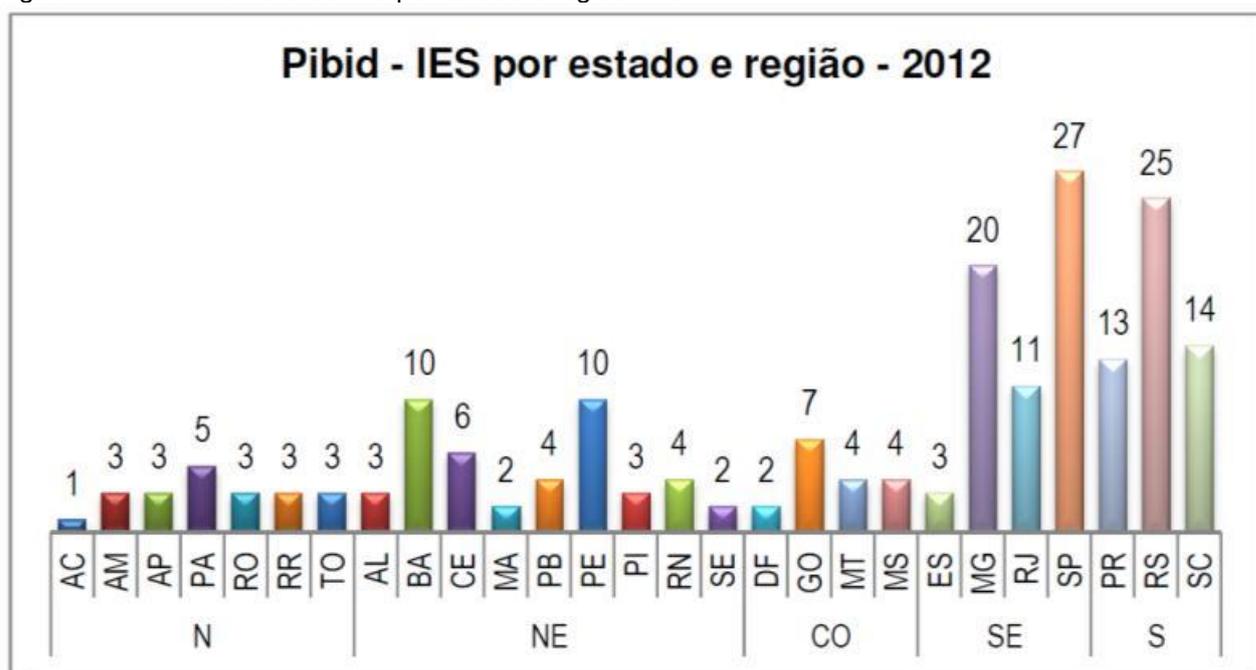


Fonte: BRASIL, 2013b

A Região Nordeste do Brasil, possui indicadores educacionais abaixo dos encontrados nas regiões Sul e Sudeste, no entanto, apresenta um menor número de instituições com adesão ao programa.

A Figura 4 representa o número de instituições que aderiram ao programa por Estado por Região. A partir dessa distribuição se tem um retrato quantitativo da penetração do programa nos estados brasileiros.

Figura 4–PIBID – número de IES por estado e região - 2012



Fonte: relatório de Gestão CAPES (BRASIL, 2013b).

O Sudeste possui um total de 61 IES cadastradas. Na região Sul, são 52 as IES cadastradas e na região Nordeste são 44 IES cadastradas. Por mais que na Região Sul, a quantidade de estados seja menor, a quantidade de IES no Rio Grande do Sul, por exemplo, é mais que o dobro de IES dos Estados de Pernambuco e Bahia, ambos com dez IES, o maior número identificado na região (BRASIL, 2013b).

Os Estados do MA, AL e SE apresentam apenas duas IES inscritas no programa e são estes os estados que apresentam os mais baixos índices educacionais da região e do Brasil. Assim, pode-se afirmar que os números refletem também a baixa inserção em políticas públicas educacionais.

De acordo com a Capes (BRASIL, 2013b), os impactos creditados ao PIBID nas escolas trazem muitas situações positivas. Uma delas é a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ainda que o PIBID não se proponha a isso:

Os impactos nas escolas, creditados ao PIBID, apontam para um cenário de mudanças positivas no tocante às escolas e à valorização do magistério da educação básica, foco desta Diretoria. Desse modo, tais impactos reforçam a proposição de que o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica (BRASIL, 2013b. p.66).

Esses impactos creditados ao PIBID também destacam que as escolas participantes do Programa têm se beneficiado com a presença dos bolsistas em seu interior pela mobilização de diferentes atividades que problematizam a formação docente a partir de questões pertinentes à escola (BRASIL, 2013b).

As ações de revitalização dos espaços escolares e da capacidade didático pedagógica da infraestrutura educacional contribuem para o estabelecimento de um senso ampliado do papel das instituições de ensino básico, atribuindo-lhe a característica de lugar privilegiado para a profissionalização dos docentes que, *a posteriori*, atuarão nelas (BRASIL, 2013b).

Ainda segundo a CAPES (BRASIL, 2013b), o PIBID impactou diretamente e vem impactando nos elementos que participam do processo de formação docente, segundo a lógica do Programa do ponto de vista: das licenciaturas, dos bolsistas de iniciação à docência, dos coordenadores de área, dos supervisores e das escolas públicas participantes.

Os impactos do PIBID do ponto de vista das licenciaturas, dos bolsistas de iniciação à docência, dos coordenadores de área, dos supervisores e das escolas públicas participantes, apontam para um salto de qualidade em relação à formação do profissional docente (BRASIL, 2013b). Percebe-se, ainda, que esses impactos extrapolam o seu objetivo inicial, o que seguramente vem fazendo com que o Programa cresça em quantidade e espera-se a manutenção da sua qualidade.

Barreto, Gatti e André (2011, p.130) sugerem que as contribuições com conhecimentos sobre a validade social e educacional do PIBID e seus efeitos diversos, serão advindas das pesquisas avaliativas que serão desenvolvidas futuramente.

Uma busca junto as produções científicas realizadas acerca do PIBID faz-se necessária como suporte para esse estudo. Para tal recorreu-se a publicações nas bibliotecas digitais que armazenam as teses e dissertações sobre esta temática.

2.4.1 Produções sobre o PIBID no Brasil

Os estudos acerca do PIBID em todo o Brasil retratam o quanto o Programa tem se desenvolvido nas diversas regiões do país. A produção, publicação e apresentação de artigos científicos, dissertações e teses referentes ao programa, abalizam os seus impactos no tocante à formação de professores (GUBIANI; MORALES e SELIG, 2010).

Buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação (IBICT) e que integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras, respostas a esses impactos pelo volume de publicações, áreas da licenciatura que mais produziram, assim como as regiões e IES que apresentaram o maior volume de publicações.

Optou-se por relatar as produções em nível de dissertações, pois alinham-se com o estudo em questão. O resultado da busca por dissertações no período de 2011 a 2013 mostraram que as produções saíram de apenas uma, em 2011, para dez em 2013, ou seja, aumentou em dez vezes o número de publicações no espaço de dois anos (IBICT, 2013).

O número de instituições que deram origem às dissertações ainda é discreto. No cenário das produções, verificou-se a predominância das Instituições de Ensino

superior de natureza pública, tendo nas regiões Sul e Sudeste a maior concentração em relação às outras regiões. No Nordeste, destaca-se a Universidade Federal do Ceará (UFC) como a única a produzir dissertação. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi a que mais produziu, com seis das 17 estudadas (IBCT, 2013).

Quanto ao sexo dos autores das dissertações, verificou-se que o sexo masculino obteve uma predominância discreta em relação ao feminino. Foram nove dissertações produzidas por autores do sexo masculino e oito do feminino (IBCT, 2013).

Na década de 1930, as mulheres brasileiras tinham no magistério o caminho possível, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, era o único trabalho considerado digno para elas (ALMEIDA, 1996).

Encontrou-se também a matemática como licenciatura, o que gerou a maior quantidade de produções acerca do PIBID com cinco das 17 analisadas (IBCT, 2013). Possivelmente seja reflexo de um dos objetivos do PIBID, o de aumentar o número de profissionais de matemática e química atuantes na educação básica. Percebe-se a ausência de outras licenciaturas como Educação Física e História, refletindo as possibilidades de aumento nas produções a nível de dissertações que envolvam o programa.

As palavras-chave constituem-se uma boa base de orientação para se encontrar rapidamente o assunto que será tratado um determinado estudo. Dentre as palavras-chave que mais apareceram nos estudos, observa-se o termo PIBID em sua maioria. Algumas dissertações, apesar de terem o PIBID como o seu objeto de estudo, não fizeram referência ao termo nas palavras-chave. Das 17 dissertações, encontrou-se a palavra-chave PIBID em 13 delas. Nas demais dissertações que não aparece o termo em suas palavras-chave, observa-se em três delas o termo “formação de professores”.

Segundo Gatti (2010) o PIBID é um programa criado para a melhoria do processo de formação dos professores para atuar na educação básica. Portanto, a ligação entre a teoria e a prática reflete a sua natureza formativa do mesmo.

Após apresentar o panorama do ensino superior no Brasil, contextualizar o processo de formação docente, relacionar a formação superior com o desenvolvimento regional e, ainda, descrever e caracterizar o PIBID, com o objetivo de referenciar o presente estudo com estudos e pesquisas anteriores.

3 MÉTODO

“Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” (RICHARDSON, 2008, p. 70). Portanto, o método deve estar intimamente relacionado ao problema estudado.

Segundo Marconi e Lakatos (2013), os procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos percorridos para se operacionalizar os objetivos, são imprescindíveis para que o estudo seja replicado, em características semelhantes, e para que seus resultados possam vir a ser generalizados.

Várias etapas compõem a metodologia da pesquisa, dentre elas citam-se a elaboração dos instrumentos de pesquisa, organização de recortes para a definição de amostras, coleta de informações, análise dos dados (CARVALHO, 2006).

3.1 Tipo de Pesquisa

Para responder aos objetivos propostos, foi realizada pesquisa de campo; de acordo com a finalidade pode ser considerado como exploratório, com abordagem quantitativa por acessibilidade, realizada junto aos professores, coordenadores de área do PIBID e acadêmicos devidamente cadastrados no PIBID nas IES IFMA e UFMA da cidade de Imperatriz (MA). Esse procedimento faz-se importante para o estudo, uma vez que oferece suporte para responder aos objetivos de modo claro.

Pesquisa de campo é aquela que utiliza a documentação direta, com levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Consiste na coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de vários aspectos sociais, educacionais, financeiro, tais como: ideais, sentimentos, planos, crenças e saúde (MARCONI; LAKATOS, 2013).

O estudo é exploratório, segundo Richardson (2008, p. 66) “(...) quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno”. Ela é flexível e permite proporcionar maior familiaridade com o problema tornando-o explícito, além de permitir a construção de hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores mais aprofundados. Foi realizada a observação direta através da aplicação de questionários com professores e alunos bolsistas das IES, para verificar o nível de conhecimento e as percepções sobre o PIBID.

A opção por esse tipo de estudo concretizou-se pela necessidade de desvelar o PIBID em Imperatriz – MA, pois percebeu-se que as informações acerca do programa advindas das IES participantes, estavam restritas a elas e que a comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura precisavam de maiores informações acerca do mesmo.

Quanto a abordagem, o estudo caracteriza-se como quantitativo, pois Richardson (2008) afirma que o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento por meio de processos estatísticos.

Para permitir uma comparação com os estudos existentes optou-se por essa abordagem na medida em que ao longo da coleta e análise dos dados fez-se interpretações a partir dos números por eles expressados.

3.2 Área de Realização

O município de Imperatriz está localizado no oeste do Estado do Maranhão na microrregião nº 38, faz fronteira com os municípios de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis, Governador Edison Lobão e com o Estado do Tocantins. Encontra-se a 629,5 quilômetros de São Luís, a capital do Estado. Suas coordenadas geográficas são 5° 31' 32" latitude sul; 47° 26' 35" longitude a W Gr., com altitude média de 92 metros acima do nível do mar. A área total do município é de 1.367,90 km² (IMPERATRIZ, 2013). A Figura 5 mostra que o sudeste do Pará e o norte do Tocantins fazem fronteira com a cidade de Imperatriz compondo uma região conhecida como “Bico do Papagaio”.

Figura 5 – Localização da cidade de Imperatriz



Fonte: Imperatriz, 2011

O clima é tropical, quente e úmido. Há duas estações: a da chuva, que vai de dezembro a abril, e a da seca, que vai de maio a novembro. A temperatura média gira em torno de 29°C. Imperatriz apresenta-se como entreposto comercial e de serviços, onde se abastecem mercados locais em um raio de 400 km. Forma com Araguaína (TO), Marabá (PA), Balsas (MA) e Açailândia (MA), uma importante província econômica (IMPERATRIZ, 2013).

Segundo dados do IBGE de 2014, a cidade apresenta uma área territorial de 1.368,987 km² com uma população estimada de 251.468 habitantes, em 2013, com densidade demográfica de 180,79 hab/Km² (BRASIL, 2014).

As características da cidade de Imperatriz estão descritas na obra “Perfil Imperatriz Maranhão” (IMPERATRIZ, 2011) que retratou a cidade com relação a sua sócio economia, história, geografia, demografia e gestão empresarial, atribuindo-lhe as seguintes características:

Configura um centro regional de mais de duzentos mil habitantes aonde ocorre a população de pelo menos três dezenas de municípios do Sul e Sudeste do Maranhão, sul do Pará e Norte do Tocantins, os quais abrangem algumas centenas de quilômetros onde vivem cerca de um milhão de habitantes (IMPERATRIZ, 2011).

A cidade apresenta uma área territorial (Km²) de 1.368,987 com uma população estimada, em 2013 de 251.468 habitantes, com densidade demográfica de (hab/Km²) de 180,79(BRASIL, 2014a).

A cidade de Imperatriz, pelas suas características, localização e indicadores apresentados, apresenta boas perspectivas quanto ao seu crescimento e desenvolvimento, por uma série de fatores que a tem caracterizado como um dinâmico centro distribuidor de bens e serviços.

3.3 População e Amostra

Em imperatriz existem 22 cursos de licenciatura ativos distribuídos em três IES públicas e quatro privadas. A amostra desta pesquisa será composta por duas IES públicas que possuem programas cadastrados e ativos do PIBID, divulgados no Edital 61/2013 (Anexo A), a UFMA com os cursos de licenciatura em Biologia, Ciências Sociais e Pedagogia. Tratando-se de 4 subprojetos: um em cada um dos cursos e um interdisciplinar abrangendo os cursos de Biologia e Pedagogia. O IFMA

com o curso de licenciatura em Física e um subprojeto na mesma disciplina compõem os 5 subprojetos aos quais os alunos bolsistas pertencem.

Nas duas IES os grupos pesquisados foram os alunos da graduação, bolsistas inscritos no PIBID e os professores das IES, também cadastrados no programa, denominados de Coordenadores da Área (CA). Os professores coordenadores de área serão identificados pela sigla **CA** seguida de um número, para que sejam preservadas as suas identidades.

O número de alunos bolsistas inscritos no Programa são 130 e 64 participaram da pesquisa, correspondendo a 49%. Quanto aos professores coordenadores de área, encontrou-se o número de 9 cadastrados e todos participaram do estudo. Os alunos bolsistas e os coordenadores de área foram selecionados por acessibilidade, que segundo Vergara (2000), corresponde a prontidão do indivíduo em participar voluntariamente do estudo.

O critério para a inclusão no estudo foi pertencer ao programa a partir do Edital CAPES 61/2013 (BRASIL, 2014a). Em Imperatriz, de acordo com o relatório desses Projetos, a partir da data citada estão cadastrados a UFMA, o IFMA. Portanto, o estudo desenvolveu-se com professores e alunos das IES UFMA e IFMA e os questionários foram aplicados durante o período de junho de 2015 a fevereiro de 2016.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Na pesquisa de campo foram utilizados dois questionários para identificar as percepções dos professores e acadêmicos dos cursos de licenciaturas das IES de Imperatriz (MA) referente ao PIBID.

Segundo Richardson (2007), geralmente, os questionários cumprem as funções de descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. São classificados por Marconi e Lakatos (2013) como um dos métodos de observação direta extensiva.

Os questionários aplicados aos professores e alunos bolsistas envolvem perguntas fechadas ou dicotômicas; e ainda de múltipla escolha (MARCONI e LAKATOS, 2013).

Além dos dados referentes a idade, sexo e tempo de formação, foram incluídas questões (apêndice A), para verificar as percepções dos professores com as categorias que seguem:

- integração entre teoria e prática, ação e reflexão;
- aproximação entre instituições de ensino superior – IES e escolas públicas de educação básica;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes;
- realização de eventos interdisciplinares para aprimoramento das licenciaturas;
- realização de eventos entre PIBID, envolvendo instituições do estado, região, áreas afins; e
- retorno financeiro em decorrência da participação no programa

Em relação aos bolsistas de iniciação à docência, além dos dados (Apêndice B) referentes a idade, sexo e experiência acadêmica, incluiu-se elementos elencados pela CAPES (BRASIL, 2013b) como diferenciais do PIBID, tais como:

- melhoria no desempenho acadêmico;
- descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
- adoção de atitudes inovadoras e criativas;
- perspectivas de atuação no mercado;
- crescente participação de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior; e
- retorno financeiro em decorrência da participação no programa.

3.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

Foram entregues as cartas de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Institucional que foi devidamente assinado, autorizando a realização da pesquisa pelos gestores da UFMA e IFMA de IMPERATRIZ, seguindo as regras do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A pesquisa obteve a aprovação pelo Comitê de Ética da UNITAU no dia 08/05/2015, de acordo com o protocolo CAAE 42569515.0.0000.5501 (Anexo C), parecer Nº 1.055262 e foi realizada com a aplicação dos questionários aos professores (Coordenadores de Área) e alunos bolsistas (bolsistas) membros da IES com subprojetos inscritos no PIBID.

A coleta de dados junto à população pesquisada, deu-se mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma cópia do questionário foi entregue a cada participante da pesquisa que respondeu individualmente, de maneira que não houve qualquer tipo de influência do pesquisador, ficando este distante dos pesquisados, durante o preenchimento dos questionários. Os documentos estão sob a guarda do pesquisador e assim o ficarão por um período mínimo de cinco anos.

3.6 Procedimentos para a Análise de Dados

A análise aconteceu em duas etapas: análise dos resultados dos questionários com professores coordenadores de área (CA) e análise dos resultados dos questionários com os alunos bolsistas.

Os dados obtidos nos questionários dos Coordenadores de Área e Alunos Bolsistas foram submetidos a tratamento estatístico por meio dos *softwares* Microsoft *Excel 2013*, para a melhor elaboração de figuras e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para uma maior precisão e facilidade de construção dos cálculos estatísticos utilizando a Correlação de Pearson (r). Os resultados foram apresentados através de textos, figuras, quadros e tabelas.

Para associar as variáveis, referentes aos dados coletados nos questionários e de modo distinto entre os coordenadores de área (CA) e alunos bolsistas, objetivando perceber as relações existentes entre elas, foi calculado o Coeficiente de Correlação do Produto de Momento de Pearson, ou simplesmente Coeficiente de Pearson (r) que segundo Martins (2005), é o indicador da força de uma correlação, de modo linear, entre duas variáveis intervalares.

O valor da correlação de Pearson (r) pertence ao intervalo $[-1, +1]$ e representa uma medida de associação linear entre variáveis. Desta forma, para que sejam extraídas conclusões relevantes sobre o comportamento simultâneo das

variáveis, ou seja, uma correlação forte, é necessário que a esta correlação esteja entre **0,6 e 1,0**.

Traduzindo em uma equação matemática tem-se: **$0,6 \leq |r| \leq 1$** . Mas se **$0,3 \leq |r| < 0,6$** há uma correlação relativamente fraca entre as variáveis e, se **$0 \leq |r| < 0,3$** ; há uma correlação muito fraca entre as variáveis, nada podendo-se concluir sobre a relação entre as variáveis estudadas (MARTINS,2005).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Cenário da Pesquisa

A UFMA atua na cidade de Imperatriz desde a década de 80 com os cursos de Direito e Pedagogia, fruto da política de expansão e interiorização da Universidade. Em 1993 o campus passou a oferecer também o curso de Ciências Contábeis. Em 2005, o campus da UFMA foi elevado à condição de Unidade Acadêmica, denominado a partir do então Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Em 2012, foram implementados os dois primeiros cursos de pós-graduação em nível lato sensu: especialização MBA em Auditoria e Perícia Contábil e especialização em Controladoria. Nesse mesmo ano o MEC aprovou a criação de 80 vagas para o curso de Medicina para o campus da UFMA- Imperatriz.

O curso de Licenciatura em Ciências Humanas foi implantado no segundo semestre de 2010. O curso de Licenciatura em Ciências Naturais, habilitação em biologia, foi implantado no segundo semestre de 2010. Em 2013 foi iniciado o processo de consolidação do primeiro mestrado da cidade, oferecido pela UFMA, o Programa de Ciências dos Materiais. Na última década a UFMA vem passando por um processo de expansão e consolidação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, doravante tratado como Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com sede em São Luís, criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas, das Universidades Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras.

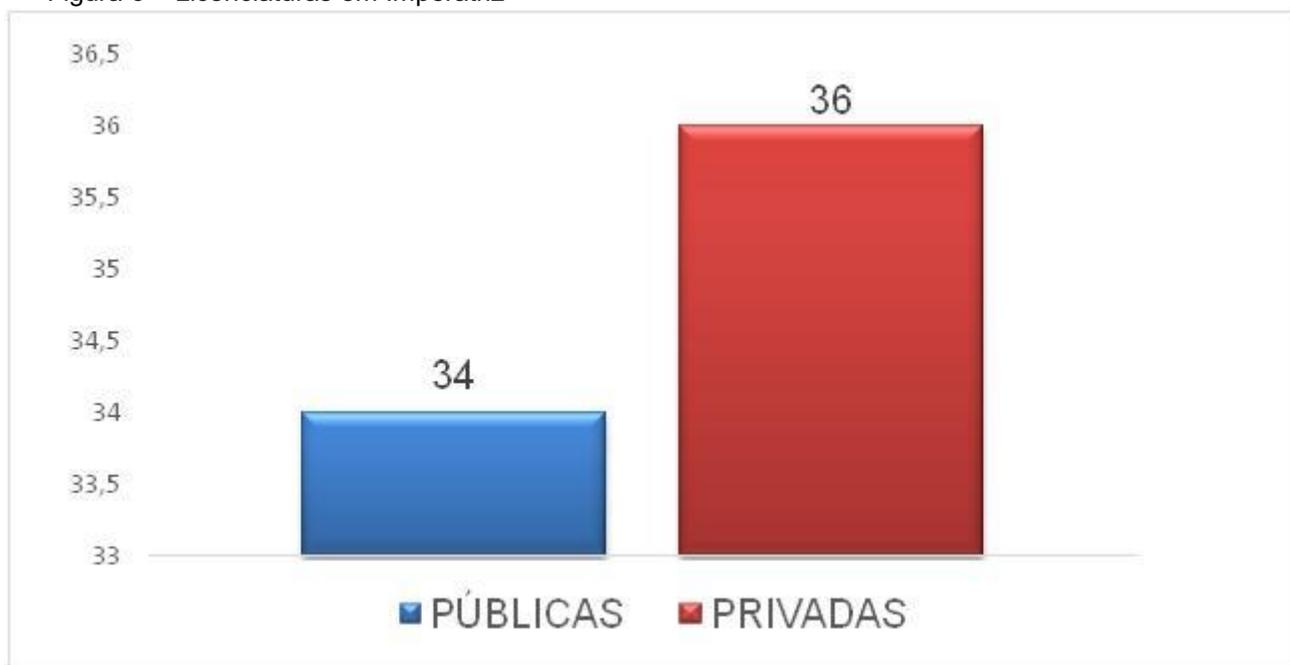
Em Imperatriz o Instituto está situado à Avenida Newton Belo, SN - Vila Maria, Imperatriz (MA), 65919-050. Possui seis cursos de formação técnica profissionalizante e um curso de ensino superior. Os cursos profissionalizantes são os de Técnico em: Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Infraestrutura Escolar e Segurança do Trabalho. O curso de ensino superior é o de licenciatura em Física.

A cidade de Imperatriz é considerada um polo universitário e está em crescimento constante (IMPERATRIZ, 2011). A partir de informações coletadas no Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da plataforma *e-mec* de

informações referentes ao ano de 2016, identificou-se 70 registros de cursos em IES públicas e particulares, na modalidade presencial e à distância.

A Figura 6, representa a distribuição dos cursos de licenciatura quanto à origem da IES: pública ou particular.

Figura 6 – Licenciaturas em Imperatriz



.Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2014c)

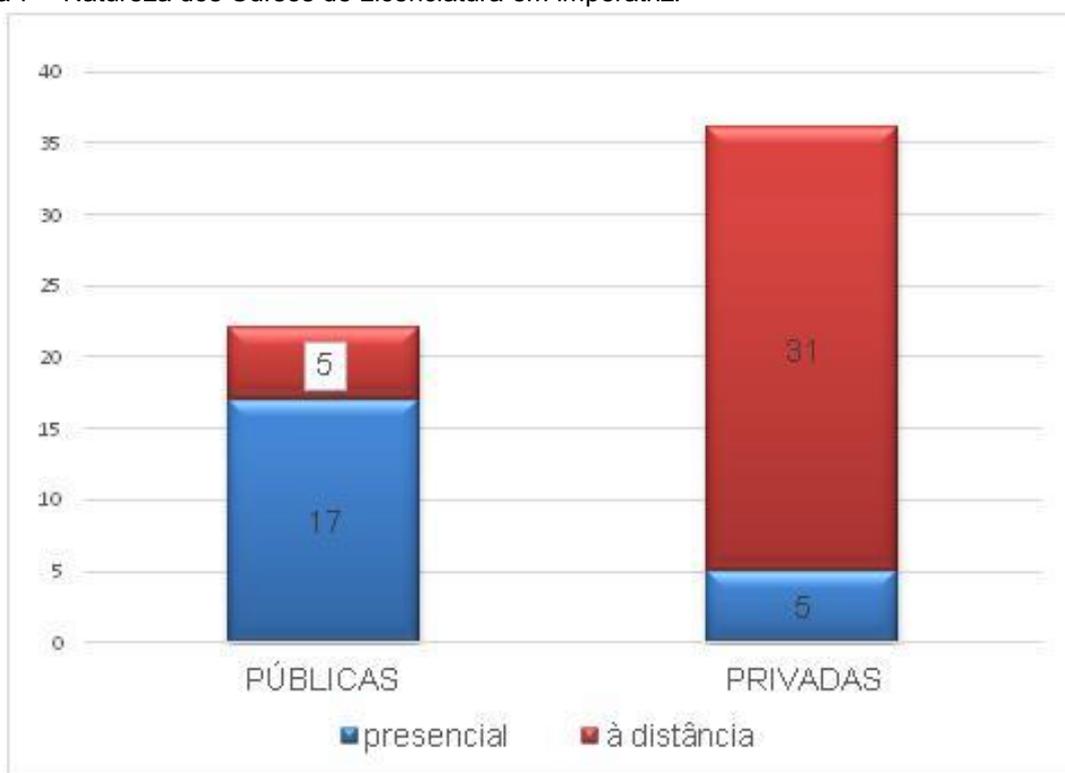
Evidencia-se que as instituições privadas têm um número maior de cursos de licenciatura, no entanto, observou-se um fenômeno na cidade: um aumento significativo de cursos na modalidade a distância.

As IES públicas somam 17 cursos presenciais em atividade, ao passo que nas particulares esse número é de apenas cinco. Na modalidade a distância houve uma inversão, já que as instituições públicas possuem apenas cinco cursos em atividade, enquanto que nas IES particulares esse número chega a 31, correspondente a 86% do total de cursos de licenciatura.

Na modalidade à distância, as licenciaturas não são contempladas com projetos do PIBID, uma vez que não podem ser atendidas várias exigências: uma delas é a presença do professor da licenciatura trabalhando *in loco* no projeto.

A Figura 7, a seguir, ilustra a relação entre os cursos presenciais e à distância nas instituições públicas e privadas na cidade de Imperatriz (MA):

Figura 7 – Natureza dos Cursos de Licenciatura em Imperatriz.



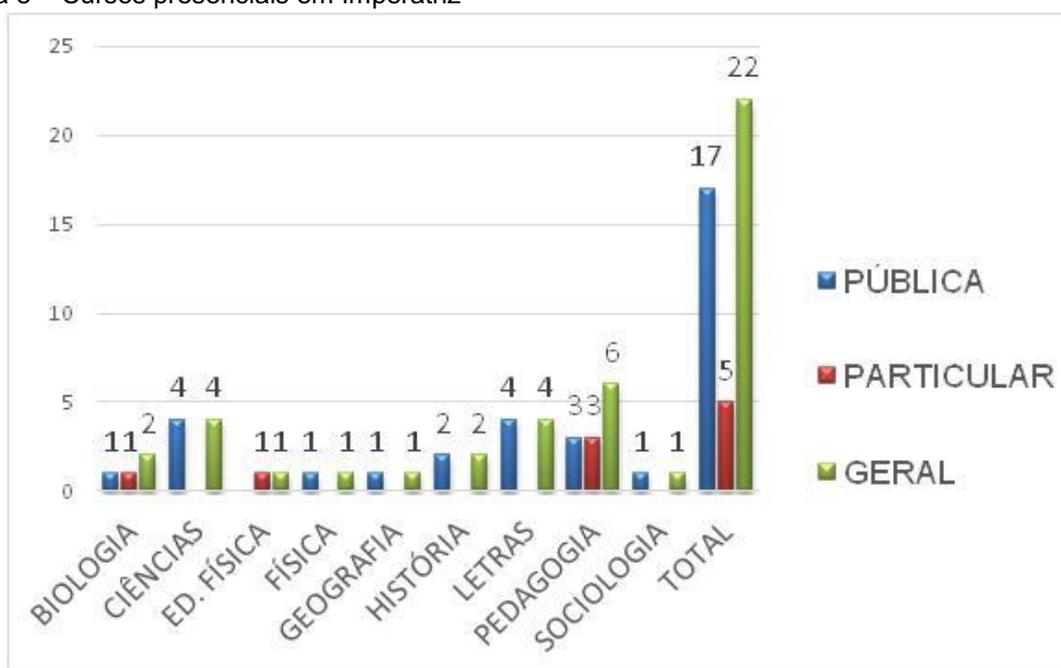
Fonte: CAPES e MEC, (BRASIL, 2014c).

Pelo fato do Maranhão, e em especial a cidade de Imperatriz, possuir uma pequena oferta de cursos, de licenciatura, muitas IES de natureza privada se instalaram na cidade para oferecer os cursos na modalidade a distância, pois são cursos que não necessitam da mesma logística, se comparados aos cursos presenciais.

Na modalidade presencial, procurou-se observar quais são os cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas para que se pudesse identificar a demanda de cursos disponibilizados na cidade, sabendo-se que os dados do censo de 2010 IBGE apontam para uma população estudantil de 63.502 alunos distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Figura 8 traz a distribuição dos cursos presenciais oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino.

Figura 8 – Cursos presenciais em Imperatriz



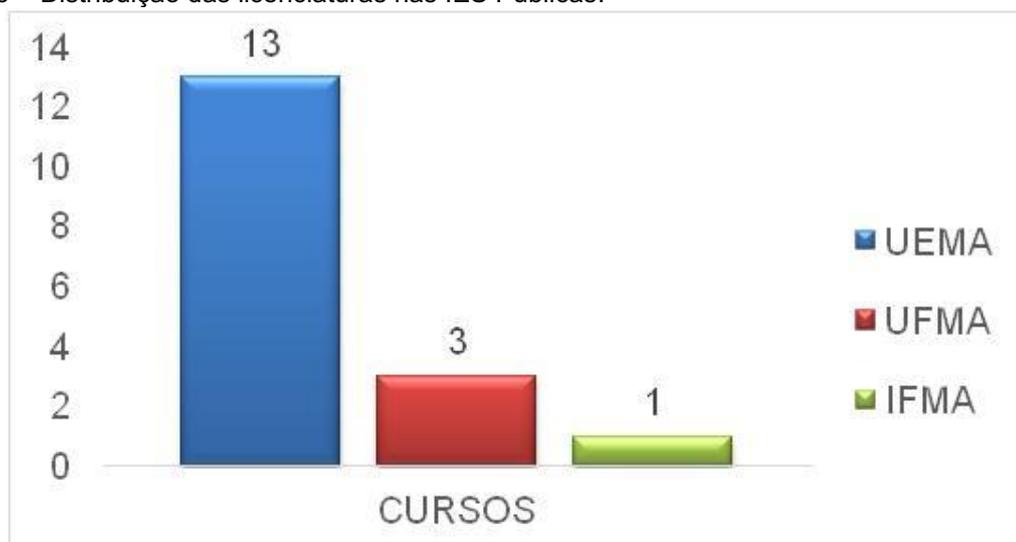
Fonte: CAPES eMEC, (BRASIL, 2014c)

Observa-se uma maior oferta do curso de Pedagogia (seis), seguido de Letras e Ciências, ambos com 4. Verifica-se também a ausência do curso de matemática.

Seis Instituições de Ensino Superior oferecem cursos de licenciatura no modo presencial (e-MEC, 2014). As IES públicas são UEMA, UFMA e IFMA. Nas particulares tem-se IESMA, FACIMP e FEST. A UEMA é a instituição com a maior oferta de cursos de licenciatura no modo presencial com 13 cursos.

A Figura 9 traz a distribuição das licenciaturas nas IES públicas.

Figura 9 – Distribuição das licenciaturas nas IES Públicas.



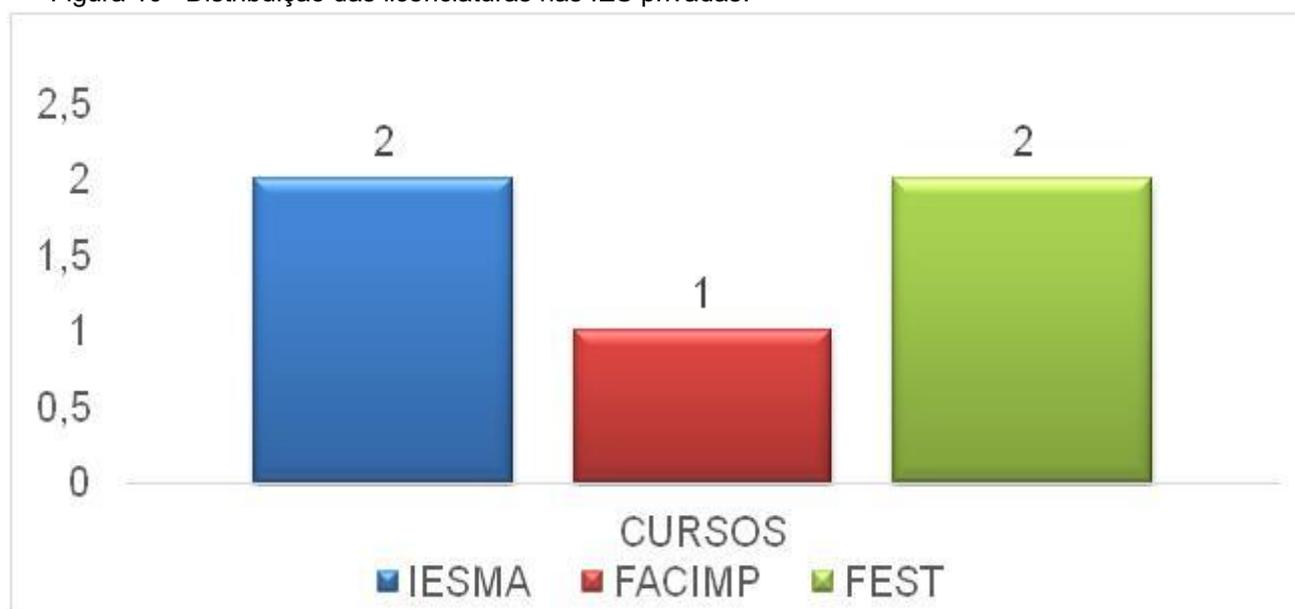
Fonte: CAPES eMEC (BRASIL, 2014c)

Em Imperatriz, a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA disponibiliza três vezes mais cursos de licenciatura em relação a UFMA e ao IFMA. Acredita-se que a partir desses números, exista um maior número de professores e coordenadores nos departamentos. Os cursos de licenciatura da UEMA estão divididos em Ciências (quatro cursos), Letras (quatro cursos), Pedagogia (dois cursos), História (dois cursos) e Geografia (um curso).

A UFMA oferece um curso de Ciências Humanas (Sociologia), um de Ciências Naturais (Biologia) e um de Pedagogia; já o IFMA temo curso de Física em andamento. (BRASIL, 2014c).

Em relação às IES privadas IESMA, FACIMP e FEST disponibilizam cinco cursos de licenciatura presenciais, conforme demonstrado na figura 10. O IESMA oferece os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física; a FACIMP, um curso de Pedagogia e a FEST com dois cursos de Pedagogia.

Figura 10– Distribuição das licenciaturas nas IES privadas.



Fonte: CAPES eMEC (BRASIL, 2014c).

4.2 Pesquisa de Campo

No ano de 1980, foi realizado o primeiro vestibular, selecionando as primeiras turmas de Pedagogia em Imperatriz. Uma característica importante do curso, foi o fato deste ter sido uma extensão do Curso de Pedagogia que existia na sede e que de acordo com Cruz (2012, p.37), “foi transplantado sem levar em consideração

aspectos importantes da educação do município, onde até a metade dos anos 80 o sistema de ensino municipal era ocupado por professores leigos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71, impulsionou a educação no município de Imperatriz, na década de setenta, pela necessidade da capacitação do corpo docente que atua nas escolas, assim como ocorreu em todo o país. A instalação dos cursos de licenciatura surgiu em caráter de urgência para atender à necessidade da qualificação profissional.

O processo de interiorização do Ensino Superior no Maranhão aconteceu de modo lento e foi implantado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com os cursos de Pedagogia e Direito (BARROS, 1996).

O reflexo imediato da implantação do curso de Pedagogia foi a melhoria da qualidade da atuação dos profissionais que já atuavam na licenciatura e um atendimento à demanda crescente com a implantação de várias escolas de Educação Básica (BARROS, 1996).

Com efeito, a implantação dos cursos de pedagogia em outras IES não só alavancou o processo de formação docente, como também atendeu a uma demanda crescente de uma cidade e região com alto índice de analfabetismo contrastando com um crescimento econômico a partir dos anos 80 (FRANKLIN, 2008).

Referenciado pelo Edital 61/2013 da CAPES, Imperatriz desenvolve cinco subprojetos em andamento no Programa, todos em duas IES públicas, UFMA e IFMA. São quatro subprojetos na UFMA e um no IFMA. Na UFMA os subprojetos em andamento são na área de licenciatura em biologia (ID 1977), na modalidade presencial, com trinta bolsistas ativos e dois coordenadores de área. A licenciatura de pedagogia (ID 3211), também na modalidade presencial, conta também com trinta bolsistas ativos e 2 coordenadores de área.

Na licenciatura em ciências sociais (ID 1934) o subprojeto, como os dois anteriores, está na modalidade presencial, com o mesmo número de bolsistas e de coordenadores de área. O quarto subprojeto é interdisciplinar, abrange as licenciaturas em biologia e pedagogia (ID 3135), em regime presencial, e também conta com trinta bolsistas ativos e dois coordenadores de área.

O IFMA tem um subprojeto na licenciatura de física (ID 1752), também na modalidade presencial, com a participação de dez bolsistas e um (1) coordenador de área. Em Imperatriz, o número total de bolsistas (alunos licenciandos) corresponde a 130 e os coordenadores de área (professores das IES) totalizam 9.

Os 22 cursos de licenciatura na modalidade presencial, existentes na cidade, constituem um universo muito pequeno diante da potencialidade que apresenta o Município (BRASIL, 2013b).

O relatório de gestão PIBID 2013 faz um resgate histórico da evolução do programa quanto aos números desde 2009 até 2013, seu último ano. Já o marco 2014, que faz o detalhamento dos programas ativos em várias categorias, incluindo as cidades participantes e todos os subprojetos em andamento, objetos de investigação deste estudo, também foi coletado a partir da página da CAPES.

O mesmo relatório mostrou a existência de cinco subprojetos em andamento, quatro na UFMA e um no IFMA e considerando:

- I) que há 22 cursos presenciais de licenciatura;
- II) a importância do programa para a formação de professores;
- III) a demanda existente em relação às escolas públicas de educação básica que podem ser atendidas por subprojetos do PIBID e
- IV) as possibilidades de ganho acadêmico e financeiro dos estudantes universitários que estão em processo de formação, um número bem maior de subprojetos poderia estar em andamento nas IES de Imperatriz (BRASIL, 2013b).

O Quadro 1 mostra a distribuição dos cinco subprojetos que estão ativos em Imperatriz. Pode-se visualizar sua abrangência em relação aos cursos, número de estudantes bolsistas, IES que têm o programa em atividade além da categoria administrativa.

Quadro 1– Identificação dos subprojetos do PIBID em imperatriz.

| I E S | Categoria | Subprojeto | Área | Áreas Inter disciplinares | Município | QUANTITATIVO DE BOLSAS | | | Modalidade de Ensino | Níveis de atuação |
|-------------|-----------|--|------------------|---------------------------|------------|------------------------|------------|---------------------|----------------------|--------------------------------------|
| | | | | | | Iniciação à Docência | Supervisão | Coordenação de Área | | |
| IFMA | Federal | PIBID 2013 IFMA/Física Campus Imperatriz | Física | | Imperatriz | 10 | 2 | 1 | | NÃO INFORMADO |
| UFMA | Federal | PIBID 2013 UFMA/Biologia Campus Imperatriz | Biologia | | Imperatriz | 30 | 3 | 2 | Educação Regular | Ensino Fundamental / Ensino Médio |
| UFMA | Federal | PIBID 2013 UFMA/Pedagogia Campus Imperatriz | Pedagogia | | Imperatriz | 30 | 3 | 2 | | NÃO INFORMADO |
| UFMA | Federal | PIBID 2013 UFMA/Ciências Sociais Campus Imperatriz | Ciências Sociais | | Imperatriz | 30 | 3 | 2 | Educação Regular | Ensino Médio |
| UFMA | Federal | PIBID 2013 UFMA/Interdisciplinar Campus Imperatriz | Interdisciplinar | Biologia/ Pedagogia | Imperatriz | 30 | 3 | 2 | Educação Regular | Ensino Fundamental / Ensino Médio |

Fonte - Adaptado pelo autor, a partir do relatório de gestão do PIBID 2013 (BRASIL, 2013b)

Segundo o Relatório PIBID / CAPES, no tocante à relação de subprojetos, instituições participantes e relatório de gestão, datado de outubro de 2014, havia cinco projetos em andamento dos cursos de licenciatura na cidade de Imperatriz: um do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), do curso de Física, e quatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), respectivamente dos cursos de Biologia, Pedagogia e Sociologia, além de um projeto interdisciplinar dos cursos de pedagogia e Biologia.

A partir dos dados coletados, a pesquisa avançou para a aplicação dos questionários aos coordenadores de área (CA), professores das IES ativos no PIBID e aos alunos bolsistas a fim de verificar, na ótica destes atores, como o PIBID está se desenvolvendo, bem como quais as suas limitações.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados e discussão referentes aos Coordenadores de Área e aos Alunos Bolsistas. Posteriormente, será feita para ambos a correlação entre as variáveis por meio da análise de Pearson.

4.2.1 Coordenadores de Área

Os Coordenadores de Área (CA) são os professores das IES responsáveis pelos subprojetos e pela condução dos alunos bolsistas, orientando-os teoricamente com vistas às intervenções práticas a serem feitas pelos alunos nas escolas públicas de educação básica que recebem os subprojetos.

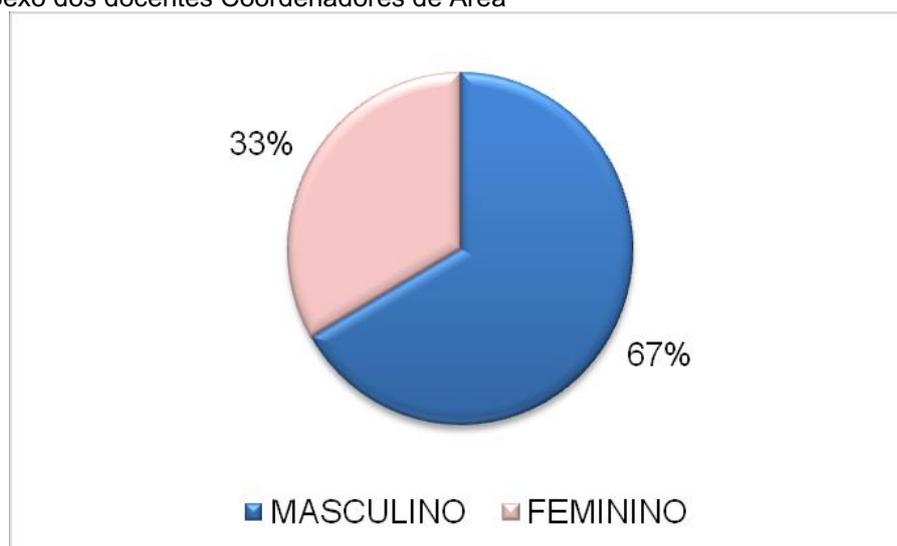
Foram entregues questionários a nove docentes das IES que são os coordenadores de área homologados pelo PIBID. O universo corresponde também a amostra e todos responderam aos questionários que foram entregues nas suas respectivas coordenações de curso, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Posteriormente foram resgatados para análise das respostas. Nesse universo, seis participantes da pesquisa são do sexo masculino e três são do feminino.

Os Coordenadores de área (CA) foram numerados de um a nove para que as suas identidades fossem preservadas.

Há uma predominância de coordenadores de área do sexo masculino (67%) contrariando os estudos de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), que apontam um percentual expressivamente maior de mulheres exercendo essa função com equilíbrio maior na Região Nordeste com 48% do sexo masculino e 52% feminino.

A Figura11 representa a distribuição dos Coordenadores de Área por sexo.

Figura 11–Sexo dos docentes Coordenadores de Área

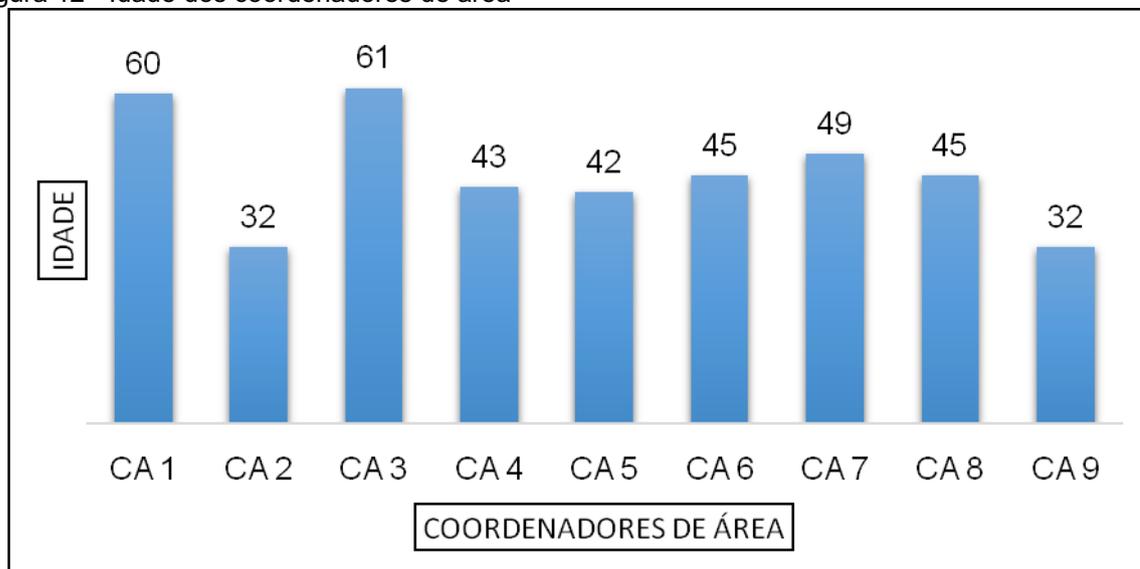


Fonte: elaborado pelo autor

A média de idade dos coordenadores de área foi de 45 anos, com a idade mínima de 32 anos (CA9 e CA2) e a máxima de 61 anos (CA3).

A Figura 12 representa a distribuição dos Coordenadores de Área por idade.

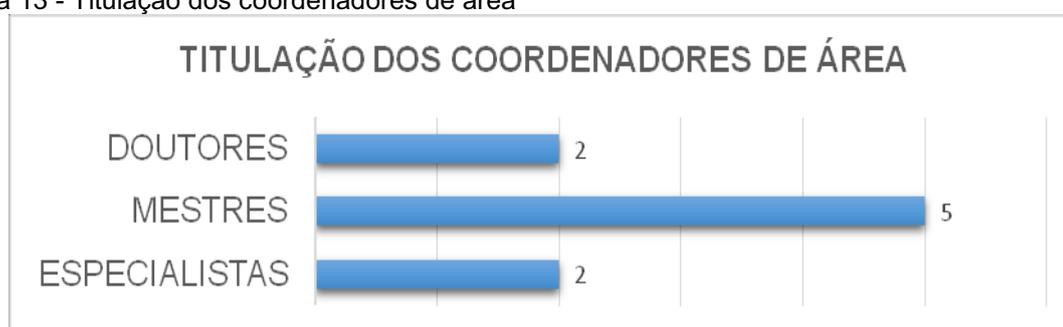
Figura 12 - Idade dos coordenadores de área



Fonte: elaborado pelo autor

A formação acadêmica também reflete a qualidade do profissional do magistério superior. Por tratar-se de instituições públicas federais aquelas pertencentes ao Programa, estimou-se que os coordenadores de área tivessem a titulação de mestre e doutor, quando dos nove pesquisados, dois docentes especialistas (CA1 e CA5), cinco mestres (CA3, CA4, CA7, CA8 e CA9) e dois doutores (CA2 e CA6). A Figura 13 representa a formação acadêmica dos Coordenadores de Área.

Figura 13 - Titulação dos coordenadores de área

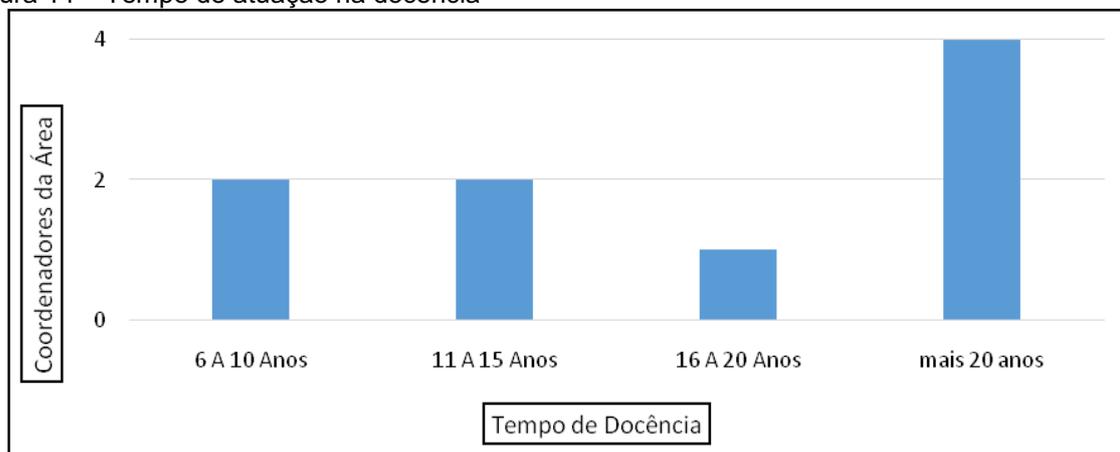


Fonte: elaborado pelo autor

A maioria, sete coordenadores (77%), atua na docência há mais de 11 anos, conforme observado na figura 14, fato que revela um tempo significativo de exercício da profissão. Dos sete coordenadores, quatro (57%) estão há mais de vinte anos

exercendo a carreira de magistério. Pode-se verificar, a partir dessa análise, que os coordenadores de área têm uma vasta experiência de atuação na docência, facilitando a intervenção nos alunos da licenciatura, oferecendo maior suporte para as ações a serem desenvolvidas na escola de aplicação.

Figura 14 – Tempo de atuação na docência



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto a importância do programa, enquanto meio para o favorecimento à formação docente, os coordenadores de área (100%) responderam que sim, revelando o que já se observa no cenário nacional, em relação à aceitação do programa por parte dos docentes das IES, o reconhecimento do seu valor para a sua formação.

O contato orientado entre a escola e a sala de aula contribui para a formação dos licenciandos, agregando maior sentido à formação acadêmica, muitas vezes contribuindo para uma troca de conhecimentos mais significativa nas aulas e atividades da universidade, e ainda para a melhoria no desempenho do próprio estudante.

Charlot (2007) enfatiza que este contato contribui, também, para o clareamento de conceitos e formação do pensamento crítico, ajudando a superar dificuldades nas disciplinas do curso.

Esse reconhecimento, são revelados nos estudos de (GATTI et al, 2014) que reconhecem a complexidade acadêmica, científica, metodológica e prática que envolvem o processo de formação do professor:

A preocupação com excelência orienta-se pela certeza de que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade considera que a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve alcançar os professores e seus alunos, em todo o país (GATTI et al, 2014 p. 88).

O PIBID torna-se muito importante para a instituição no sentido permitir com que faça uma avaliação de como está acontecendo o seu processo de ensino e como isso poder trazer a realidade escolar na licenciatura, permitindo aos professores da graduação (coordenadores de área) que trabalhem com os alunos bolsistas as soluções que venham ajudar a instituição nas suas carências (NEITZEL, FERREIRA e COSTA, 2013).

Quando questionados se o programa permite o desenvolvimento de atitudes reflexivas aos bolsistas, em alternativas que contemplaram o inexistente, o fraco, o moderado e o ótimo, os coordenadores de área do Programa, posicionaram-se entre moderado (55%) e ótimo (45%).

Esses percentuais sinalizam que, na ótica dos professores, os alunos bolsistas, por começarem a refletir as suas práticas, criam um amadurecimento profissional, ainda no curso de formação.

Segundo Pimenta (2005) essa reflexão possibilita a ressignificação da *práxis* pedagógica, a partir de uma convivência com o cotidiano escolar.

Os coordenadores de área reconhecem a importância dessa aproximação, pois, em alternativas que variaram entre o inexistente, o fraco, o moderado e o ótimo da mesma forma em que foram questionados quanto ao desenvolvimento de atitudes reflexivas, prevaleceram as respostas moderado (45%) e ótimo (55%), quanto a aproximação entre as IES e as Escolas de Educação Básica (EEB).

O propósito de reaproximar as IES e o campo de trabalho na percepção dos coordenadores de área, foi comprovada por (GATTI et al, 2014, p. 86) e apresentam dados próximos aos encontrados nesse estudo ao explicitarem os dados obtidos quanto a essa relação:

Mas essa aproximação não foi apenas dos Licenciandos; as respostas dos Coordenadores de Área enfatizaram que uma importante contribuição do PIBID foi aproximar os próprios CA do contexto da escola básica (22%), com maior destaque para a região Nordeste (30%).

Será necessário garantir, conforme sinaliza Silva Junior (2011, p.78), ao estudar cursos de formação de professores, “uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação”.

A satisfação dos coordenadores de área com o PIBID também foi alvo desta pesquisa. Os coordenadores se posicionaram entre os níveis moderado com 55% e

ótimo com 45%, em uma relação inversa ao obtido como resposta em relação a reaproximação entre as IES e Escolas de Educação Básica

Alguns elementos do PIBID alicerçam a participação dos coordenadores de área e refletem o seu elevado grau de satisfação com o programa, um deles é o entendimento da parceria IES e Escolas de Educação Básica como um espaço de integração e de aprendizagem.

O outro é o desejo de renovação dos currículos dos cursos de licenciatura que Gatti (2010) reconhece o PIBID como integrador das diferentes funções exercidas pelos coordenadores em suas IES nos caminhos do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Com o seu desenho, o PIBID é uma grande possibilidade de formação continuada para o professor da IES participante, ampliando as suas possibilidades de estudo, pesquisa e extensão (GATTI; ANDRÉ; GIMENES, 2011). A articulação entre essa tríade é fundamental para o processo de ressignificação da prática docente e ampliação das possibilidades de intervenção do PIBID.

Uma parcela dos docentes pesquisados (55%) acredita que o PIBID promove a articulação do ensino. A outra parcela (45%) acredita que o PIBID promove essa articulação de modo parcial, contrariando os estudos que versam sobre as possibilidades ampliadas de promoção e desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão nas IES.

No estudo realizado por Gatti, André e Gimenes (2014), junto aos coordenadores de área, alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores institucionais foi constatado que o PIBID é valorizado em todos os níveis, a partir de depoimentos positivos sobre as inúmeras contribuições do programa para a formação docente.

O estudo de Costa (2013), justifica a satisfação com o programa ao afirmar as possibilidades renovadas e a inovação apresentadas no PIBID por meio da aprendizagem alcançada com o intercâmbio humano entre conhecimento, valores e competências.

Do ponto de vista do coordenador, também o PIBID mostra-se útil na medida em que possibilita um trabalho integrado com os bolsistas no desenvolvimento de material didático, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de pesquisar novas metodologias de ensino. Os coordenadores de área têm um universo de possibilidades a ser explorado ao permitirem que as suas práticas docentes sejam

permeadas de novas metodologias e assim preparar melhor os bolsistas, aproximando mais consistentemente a teoria da prática (GATTI et al, 2014).

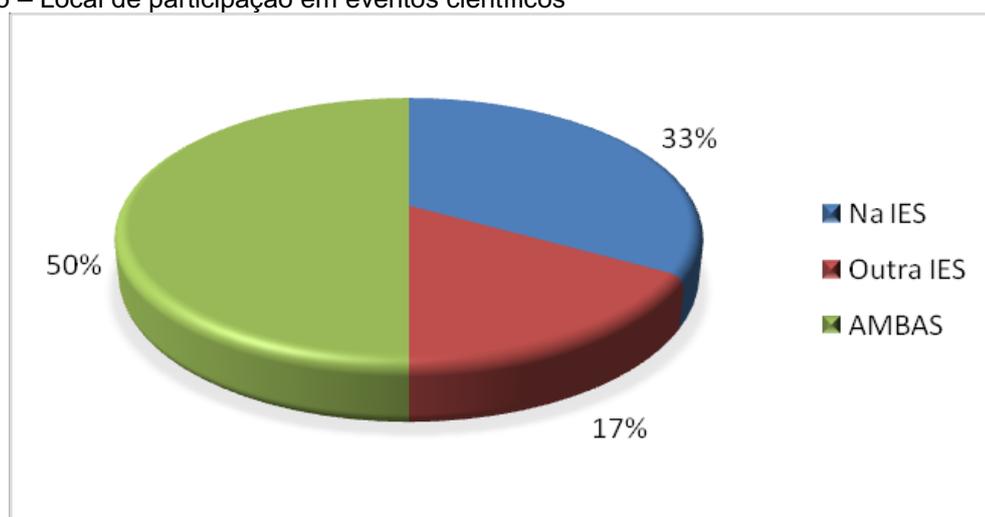
Sobre a inserção de novas metodologias, apenas um (1) dos nove professores afirmou que não inseriu novas metodologias em sua prática docente a partir da sua experiência com o PIBID.

A exposição de projetos, participação em debates, mesas redondas, visualização, as aulas práticas simuladas e atividades lúdicas aparecem como 22% das práticas metodológicas de ensino dos coordenadores de área. Em 11%, verificou-se a ocorrência de emissão de relatórios por meio de mídias visuais, apresentação e discussão nas escolas conveniadas (de aplicação), produção textual de artigos e de relatórios, pesquisa de campo, jogos concretos, jogos digitais, dramatizações (teatro) e desenvolvimento de oficinas temáticas, cinema na escola, projetos de pesquisa na escola e gincanas.

Quanto à participação em eventos científicos, 66% dos Coordenadores de Área já participaram e os demais 34% não tiveram participação. Dos que haviam participado, 33% participaram de modo restrito nas suas IES, 17% teve a participação restrita a outras IES e os outros 50% participaram em ambas.

A Figura 15 apresenta a distribuição dos locais de participação em eventos científicos.

Figura 15 – Local de participação em eventos científicos



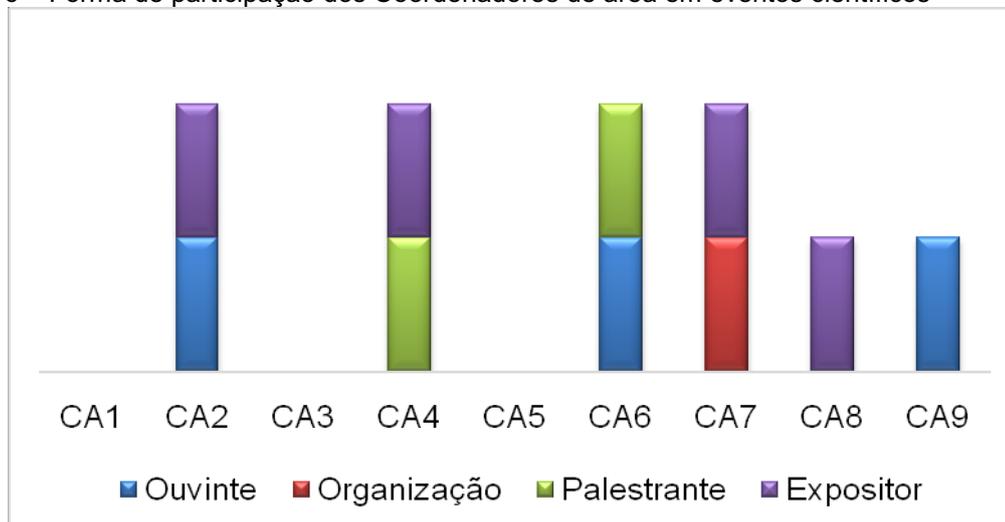
Fonte: elaborado pelo autor

A forma de participação também foi objeto de análise, uma vez que o currículo atualizado permanentemente retrata o quanto o coordenador de área está buscando o seu aperfeiçoamento. Nessa opção, os respondentes do questionário

sinalizaram de que forma participaram dos eventos em suas IES ou em outras. As categorias analisadas foram ouvinte, organizador, palestrante e expositor.

A Figura 16 explicita a forma de participação nos eventos científicos.

Figura 16 – Forma de participação dos Coordenadores de área em eventos científicos



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação aos fatores limitantes à execução do programa, 55% dos coordenadores de área relataram que os recursos financeiros, materiais e estrutura física são os grandes limitadores. Além disso, 22% relatam a falta de compromisso e baixa participação dos alunos bolsistas nas atividades; 11% citam a incompreensão do programa por parte da escola de educação básica; a administração centralizada e a ausência de eventos científicos sobre o PIBID.

As questões apontadas como problemas dos processos concretos de desenvolvimento do PIBID são constatadas também nos estudos de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), excetuando-se os problemas relacionados aos recursos materiais e estruturais. O mesmo estudo aponta ainda o número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área e a necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES, além da ausência da valorização acadêmica nas avaliações oficiais da CAPES.

Os estudos de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) também apontaram sugestões ao programa, como:

- a) ampliação do programa e/ou tempo de cada projeto;
- b) aumento do valor das bolsas e concessão de auxílio transporte aos licenciandos;

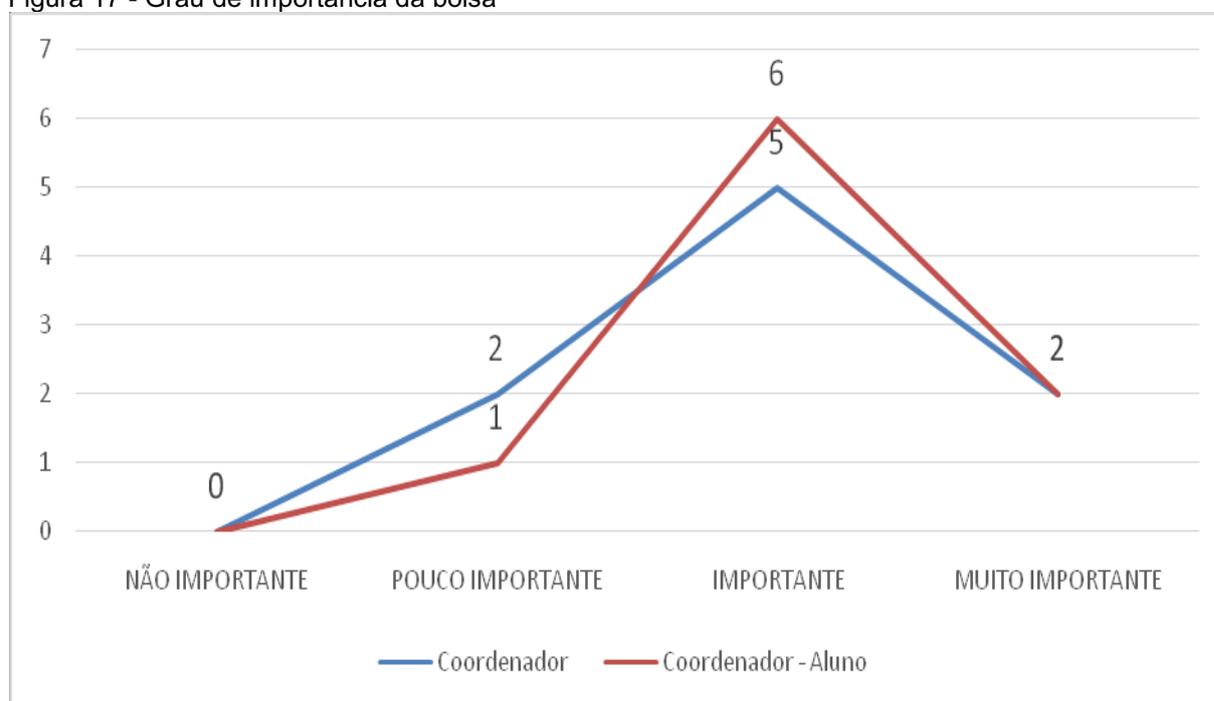
- c) disponibilização de recursos para aquisição de material permanente e verba de custeio para participação em eventos científicos e;
- d) maior intercâmbio com outras unidades, IES e integração.

O PIBID entra como uma nova perspectiva na formação inicial de professores. Um dos méritos do programa é a valorização, por meio de bolsas de estudo, de licenciandos, professores supervisores e coordenadores (BURCHARD; SARTORI, 2011). O recebimento desse incentivo pode assumir um caráter vital como elemento de motivação para todos os sujeitos envolvidos no programa, especialmente os alunos bolsistas e coordenadores de área.

O valor da bolsa paga ao licenciando é de quatrocentos reais e o valor creditado ao coordenador de área é de um mil e quatrocentos reais. Para 7 coordenadores de área, a bolsa é importante ou muito importante. Este número aumenta para 8 quando se trata da percepção da importância da bolsa para o aluno bolsista sob a ótica do coordenador de área.

A Figura 17 mostra o grau de importância da bolsa para o coordenador de área, bem como a sua importância para o aluno bolsista a partir da ótica do coordenador.

Figura 17 - Grau de importância da bolsa



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.2 Correlação de Pearson para os coordenadores de área

A correlação entre as variáveis faz-se necessária para que se possa compreender a influência de uma sobre a outra. Nesse sentido, o coeficiente de Pearson se apresenta como uma importante ferramenta para atender a este intuito.

Elaborou-se a tabela 1 contendo todas as variáveis alvo do estudo e contidas no questionário aplicado aos coordenadores de área (de A a O), afim de analisar as que mantinham uma relação de aproximação linear.

O preenchimento em verde indica uma forte correlação entre as variáveis e os de cor amarela indicam uma correlação média. Valores sem preenchimento não possuem significância entre si no tocante a análise estatística.

Esta forma de análise, permite descrever e analisar os dados obtidos, na medida em que se pode compreender de um modo mais amplo como as variáveis intervenientes influenciam umas nas outras.

Tabela 1 – Análise de Pearson referente aos Coordenadores de Área

| | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O |
|----------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| A | Qual o seu sexo? | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| B | Qual sua idade? | -0,380 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| C | Qual sua formação Acadêmica? | -0,350 | 0,430 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| D | Tempo de docência? | 0,704 | 0,681 | 0,291 | 1 | | | | | | | | | | | |
| E | Considera que o PIBID favorece a melhoria da formação docente nos cursos? | 0,250 | 0,490 | 0,000 | 0,512 | 1 | | | | | | | | | | |
| F | Como você percebe o nível de integração entre teoria e prática? | 0,500 | 0,205 | 0,000 | 0,704 | -0,250 | 1 | | | | | | | | | |
| G | Como você percebe o desenvolvimento de atitudes reflexivas? | 0,158 | -0,060 | 0,671 | 0,385 | -0,400 | 0,632 | 1 | | | | | | | | |
| H | Como o PIBID favorece o processo de aproximação entre a sua IES e as Escolas? | 0,158 | -0,060 | 0,671 | 0,385 | -0,400 | 0,632 | 0,873 | 1 | | | | | | | |
| I | Qual o nível de satisfação com a implantação do PIBID? | 0,316 | -0,33 | 0,000 | 0,526 | -0,320 | 0,316 | 0,350 | 0,350 | 1 | | | | | | |
| J | A articulação entre ensino, pesquisa e extensão acontece de modo satisfatório? | 0,316 | 0,028 | 0,671 | 0,162 | 0,395 | -0,160 | -0,550 | -0,550 | -0,350 | 1 | | | | | |
| K | Foram elaboradas e inseridas novas metodologias de ensino? | 0,250 | -0,57 | 0,235 | 0,352 | -0,13 | 0,500 | 0,316 | 0,316 | 0,395 | -0,320 | 1 | | | | |
| L | Houve participação em eventos científicos sobre o PIBID? | 0,000 | -0,650 | -0,707 | 0,512 | -0,250 | 0,363 | 0,316 | -0,320 | 0,316 | 0,316 | 0,500 | 1 | | | |
| M | Existem fatores limitantes ao bom desenvolvimento dos subprojetos do PIBID? | 0,000 | 0,397 | 0,707 | 0,064 | -0,250 | 0,125 | 0,632 | 0,632 | 0,316 | -0,632 | -0,250 | -0,500 | 1 | | |
| N | Como você classifica o retorno financeiro enquanto estímulo? | 0,000 | 0,172 | 0,250 | 0,272 | 0,243 | -0,350 | 0,093 | 0,143 | -0,670 | 0,335 | -0,530 | -0,350 | 0,643 | 1 | |
| O | Em relação aos alunos bolsistas, como você percebe o retorno financeiro? | -0,555 | -0,360 | 0,294 | -0,120 | -0,070 | -0,140 | 0,175 | 0,175 | -0,180 | 0,175 | 0,555 | 0,277 | -0,140 | 0,290 | 1 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Na maioria das correlações entre as variáveis, observou-se pouca significância, seguida de uma significância fraca. Tratar-se-á, portanto de algumas fortes correlações que irão colaborar no sentido de desvelar as percepções dos coordenadores de área quanto a formação docente e refletir sobre a importância da relação teoria-prática.

Observou-se uma correlação forte ($r = 0,704$) da percepção do coordenador quanto ao nível de integração teoria e prática (F) e o tempo de docência (D). Com uma média de idade de 45 anos (sendo a mínima de 32 e a máxima de 61 anos), pressupõe-se que os docentes coordenadores de área possuem um nível de maturidade docente para perceber que a prática do bolsista na escola deve preceder de uma boa base teórica em sala de aula.

A percepção do Coordenador de área quanto ao desenvolvimento de atitudes reflexivas (G) quando correlacionada com a formação acadêmica e percepção da integração teoria e prática (C; F) revela uma forte correlação, induzindo-se a concluir que melhor será o desenvolvimento de atitudes reflexivas quanto melhores se derem a formação acadêmica do coordenador de área e as suas possibilidades de integrar a teoria com a prática.

A percepção quanto o favorecimento da aproximação do PIBID com as EEB (H) possui forte correlação com outras três variáveis (C; F; G), especialmente com o desenvolvimento de atitudes reflexivas ($r = 0,873$). Isso denota que para o coordenador de área, o PIBID possui um importante papel na promoção do encontro do aluno bolsista com o seu campo de atuação e que este encontro promoverá uma melhoria no potencial de reflexão deste aluno, no tocante a sua prática pedagógica.

Os fatores limitantes ao PIBID (M), possuem forte correlação com outras quatro variáveis (C; G; H; J). A articulação entre ensino, pesquisa e extensão (J) possui um elevado nível de significância com os fatores limitantes (M), porém negativo, indicando um potencial fator limitante esta falta de articulação, uma vez que o $r = - 0,632$. A falta desta articulação gera um extremo prejuízo ao bom andamento do programa. Não buscou-se identificar as causas desta falta de articulação, mas sabe-se que pode fragilizar a relação teoria e prática que é um dos principais focos do PIBID e objeto deste estudo.

O Coordenador de Área classificou o retorno financeiro do PIBID como importante. Quando esta variável se correlaciona com o nível de satisfação (I) e fatores limitantes do PIBID (M), percebe-se um cenário de alto nível de significância,

refletindo o quanto a bolsa (pagamento) é importante para manter os participantes motivados. Vale observar que o retorno financeiro ($r = 0,643$), indicado na letra **N** é um fator limitante ao bom andamento do programa, na medida em que, por ser uma atividade de extensão, incute em uma necessidade de maior dedicação de tempo e deslocamento para as ações do programa, o que gera um dispêndio financeiro com a geração de custos. Em contrapartida, reflete um potencial de motivação externa, na medida em que pode-se agregar à renda um capital extra.

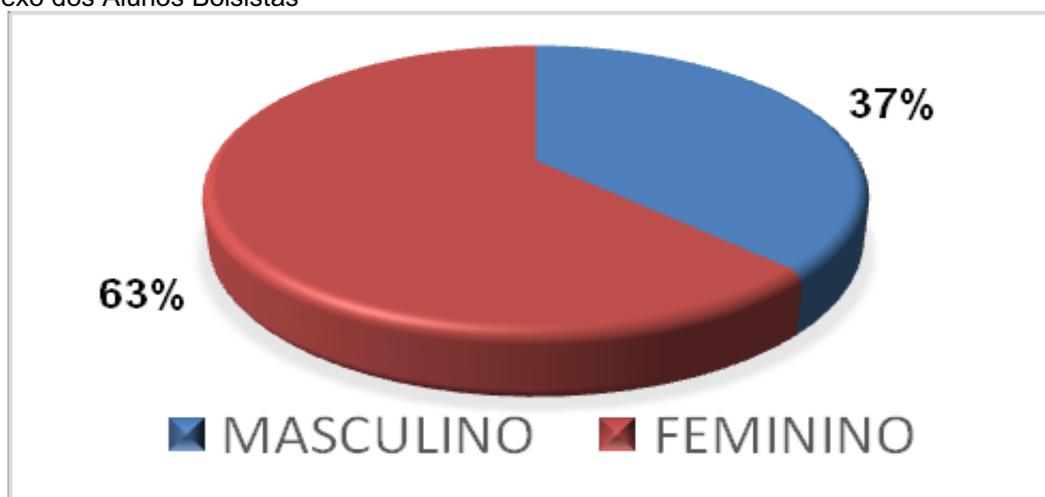
Os resultados e a discussão referentes aos coordenadores de área, a partir das categorias abordadas pelo questionário, foram apresentados e analisados para que as considerações fossem formuladas, verificando a sua proximidade ou distanciamento em relação aos estudos recentes acerca do PIBID.

4.2.3 Alunos bolsistas

Foram aplicados 130 questionários e desses 64 foram devolvidos preenchidos. O questionário continha 10 questões.

Na primeira questão foi abordado o sexo do participante e obteve-se um percentual de 63% para o feminino e 37% para o masculino conforme ilustrado na figura 18. Essa proporção é inversa em relação aos coordenadores de área, mas compatível com os estudos de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), em que a maioria é de mulheres (67,5%) e dentre os alunos bolsistas do sexo masculino, as regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais quando comparadas às demais regiões do país, com 38,8% e 36,7%, respectivamente.

Figura 18–Sexo dos Alunos Bolsistas

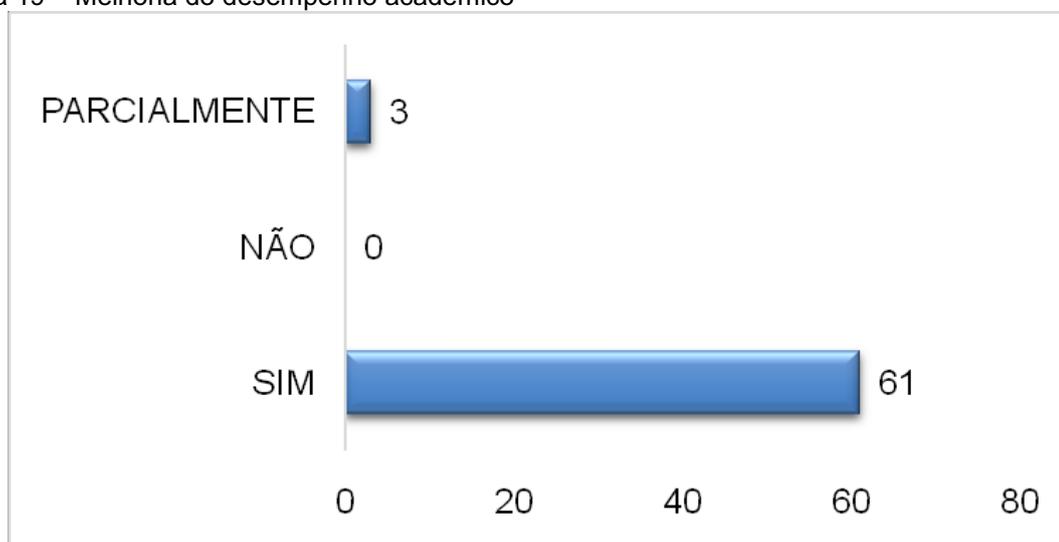


Fonte: elaborado pelo autor (2016)

Os alunos bolsistas do PIBID de Imperatriz acompanham a mesma proporção se comparados à realidade nacional. Essa afirmação é reforçada pelo relatório de gestão do PIBID que aponta os valores reais na proporção de 69% para o sexo feminino e 31% para o masculino (BRASIL, 2013b). A faixa etária dos alunos bolsistas ficou de 20 (mínima) a 48 anos (máxima), com média de 28 anos de idade.

A melhoria do desempenho acadêmico, também foi um fator analisado, uma vez que, para o licenciando reflete-se também na qualidade do futuro profissional. A Figura 19 apresenta as percepções dos alunos bolsistas quanto a melhoria do seu desempenho acadêmico, em virtude de sua participação no PIBID.

Figura 19 – Melhoria do desempenho acadêmico



Fonte: elaborado pelo autor

O Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013b) corrobora com estes resultados na medida em que nas pesquisas relacionadas ao impacto do PIBID para os alunos bolsistas, os depoimentos apontam para uma resposta positiva quanto à melhoria do desempenho acadêmico.

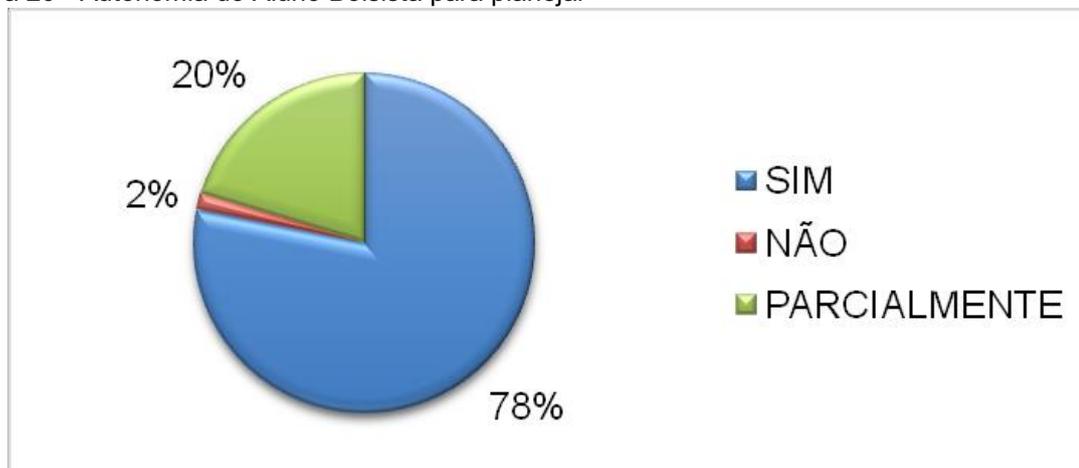
Ter autonomia para planejar era outro questionamento, pois o contato das IES com as Escolas de Educação Básica (EEBs), por meio dos bolsistas, favorece o aprendizado do aluno, que com a ação do planejamento pode transitar do conhecimento teórico para a ação prática mensurada. A autonomia para tal ação se faz essencial nesse processo.

Questionados quanto à autonomia para planejar, os licenciandos tinham a opção de responder sim, não ou parcialmente. Os resultados obtidos apontam a

maioria de **sim**, com 78%. Para 2% dos alunos não havia autonomia para planejar e os demais, 20%, responderam que possuem autonomia parcialmente.

A Figura 20, que segue, retrata a percepção do aluno bolsista quanto a sua autonomia para planejar.

Figura 20 - Autonomia do Aluno Bolsista para planejar



Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados refletem que na percepção dos alunos bolsistas o programa oferece autonomia para planejar, ratificando as ideias de Libâneo (2013) que enfatiza que o professor em formação deverá adquirir experiência também no que diz respeito à autonomia para o planejamento.

Gatti et al (2014), tratam a questão da autonomia como um fator de amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

A inovação, conceitualmente utilizada de forma ampla na administração moderna foi adotada pela pedagogia no processo de formação de docentes para atender a uma necessidade de mudança na *práxis* de ensino, substituindo os métodos e modelos tradicionais por formas dinâmicas e atuais.

Para Fino (2008), o termo inovação pedagógica significa modificação, uma melhoria da qualidade nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento decisivo e que para se efetivar na educação. Para tal é necessário que haja, por parte dos profissionais, envolvimento em um processo de ruptura paradigmática e de emancipação do homem, facilitando as relações interpessoais e a integração dele com o mundo (MATOS, 2010).

Quanto ao favorecimento às práticas inovadoras, os licenciandos, em sua maioria, afirmaram que o PIBID favorece a adoção dessas práticas. Para a pedagogia, inovar significa criar meios que despertem no aluno o gosto pela aprendizagem e a busca pelo conhecimento. Observou-se que os participantes do PIBID reconhecem que o programa promove a inclusão de práticas inovadoras.

O fato de 95% ter respondido que **sim** está alinhado com a questão referente à liberdade para planejar, em que a maioria também respondeu que sim. Com liberdade para planejar certamente o aluno aumenta a sua possibilidade de buscar práticas inovadoras, principalmente em se tratando de uma escola de educação básica que não dispõe de ações pedagógicas inovadoras.

A Figura 21 expõe a percepção dos participantes do PIBID como a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

Figura 21 –Favorecimento de práticas inovadoras



Fonte: elaborado pelo autor

Espera-se que a prática pedagógica na docência do ensino superior, desenvolvida por um professor que participa do Programa, possua alguns diferenciais em relação aos demais, uma vez que as próprias dinâmicas do Programa, bem como as possibilidades de intervenção tendem a fazer com que as ações de ensino dos professores universitários também sejam diferentes.

A percepção do licenciando ratifica essa expectativa, uma vez que a maioria conseguiu perceber diferença entre os professores que participam do PIBID e aqueles que não fazem parte. A concepção do programa favorece essa condição na medida em que os professores da licenciatura (coordenadores de área) da mesma

forma que amplia as possibilidades de intervenção dos licenciandos nas escolas de educação básica, amplia também as suas próprias possibilidades de intervenção junto aos licenciandos.

Essa mudança seguramente exige um repensar da prática pedagógica e das teorias que lhe dão sustentação, portanto, a dinâmica do PIBID impõe um processo perceptível de mudança nas intervenções docentes, perceptível aos licenciandos. Apenas 8% dos licenciandos (cinco alunos) não perceberam diferenças significativas na prática pedagógica por parte dos seus professores que participam do programa, quando comparados com os demais, no entanto, essa diferença, conforme se observa na Figura 22 foi parcialmente perceptível para 34% (22 alunos) e amplamente perceptível para a maioria, correspondente aos demais 58% (37 alunos).

Figura 22 - Diferenças entre os professores participantes do PIBID.



Fonte: elaborado pelo autor

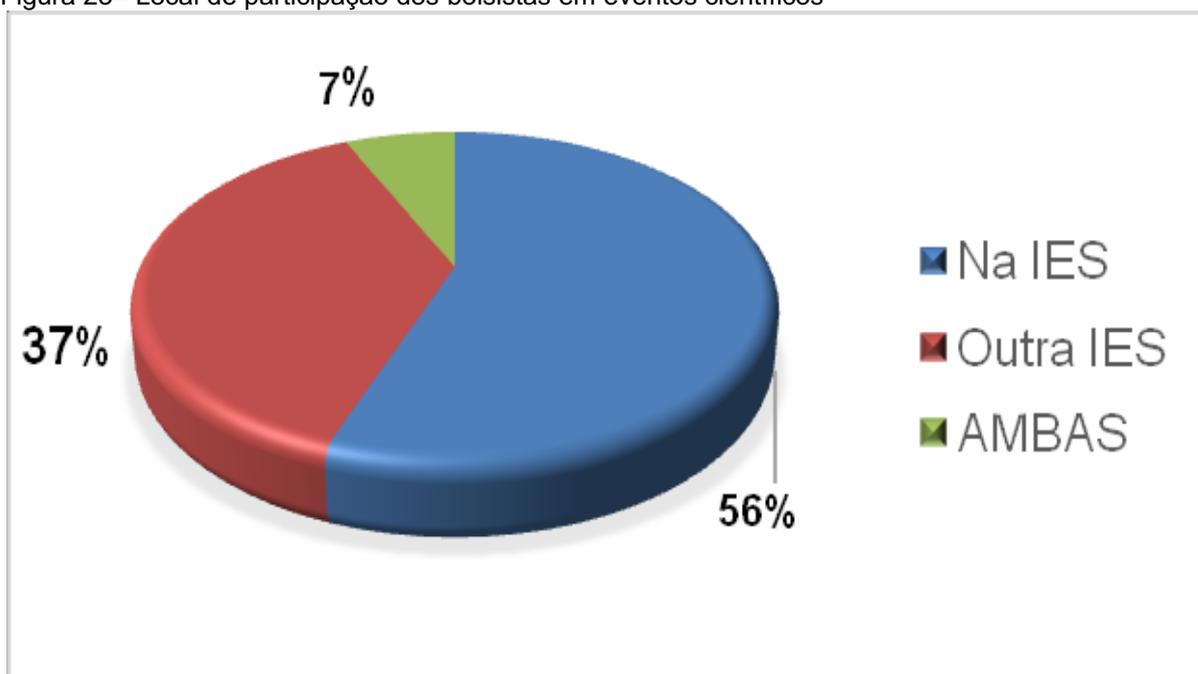
A participação em eventos científicos referentes ao programa, assim como já exposto em relação aos coordenadores de área, da mesma forma é muito importante para o licenciando, na medida em que amplia o seu repertório de possibilidades de intervenção. Tal afirmação corroborada por Neitzel, Ferreira e Costa (2013) ao descreverem que na proposta metodológica do PIBID / UNIVALI referente ao estudo e planejamento a capacitação ocorre por meio da participação em eventos, palestras, oficinas, leituras, seminários, encontros para estudo e planejamento das atividades.

Dos 64 participantes, 70% responderam afirmativamente quanto à participação em eventos científicos e os outros 30% informaram não ter participado de eventos científicos relacionados ao PIBID.

O número de participações é baixo, pois espera-se maior imersão em eventos científicos por parte dos acadêmicos pertencentes ao programa, uma vez que em nível nacional os eventos e publicações científicas crescem ano após ano. Outro fator que justifica tal afirmação está nas diretrizes do programa que preconiza a disseminação das ações desenvolvidas por meio da participação em eventos científicos.

Dos 45 alunos bolsistas que informaram ter participado verificou-se se essa participação se deu dentro da sua IES (55%), em outras IES (38%) ou em ambas (7%). A Figura 23 representa a participação dos bolsistas em eventos científicos.

Figura 23– Local de participação dos bolsistas em eventos científicos

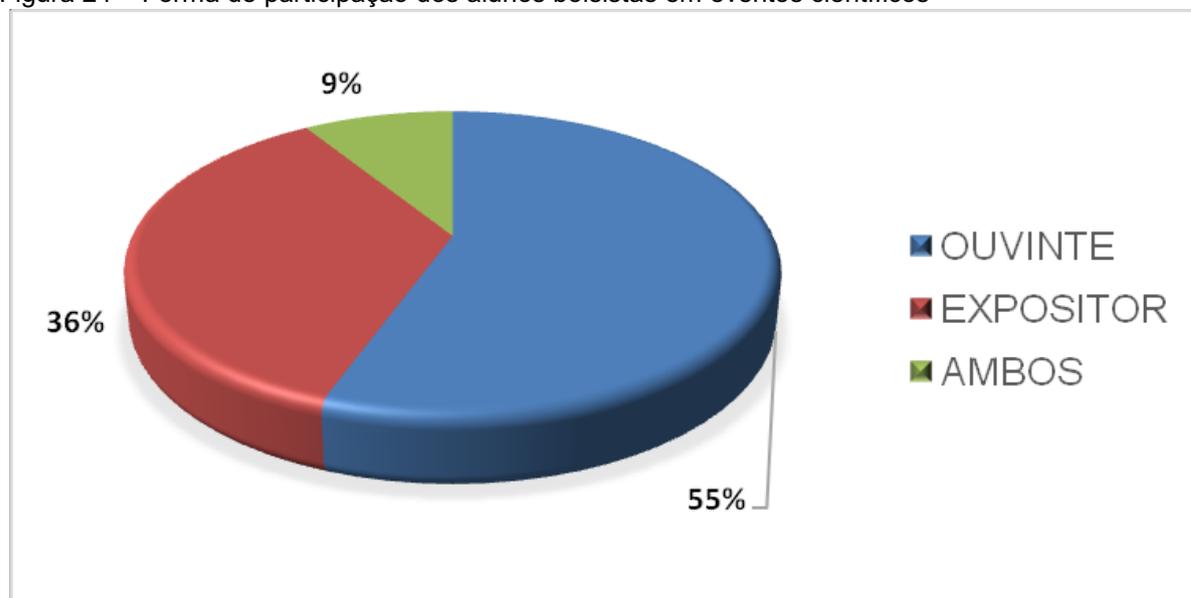


Fonte: elaborado pelo autor

A participação fora da IES de origem indica um compartilhamento de informações, fato que evidentemente não ocorreu de forma significativa. Um dos impactos do PIBID é justamente a participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.

Quanto a forma de participação constatou-se que a maioria participou nos eventos como ouvinte (55%), como expositores (36%) e em ambos (9%), conforme apresentado na Figura 24.

Figura 24 – Forma de participação dos alunos bolsistas em eventos científicos



Fonte: elaborado pelo autor

O estímulo à participação com investimentos extras, além da realização de encontros locais e regionais para aproximar as IES da região em torno do PIBID, poderia ser uma saída viável para ampliar a participação dos licenciando em eventos científicos.

Participar do PIBID não impede o licenciando de se inserir em outros projetos que estimulem a formação docente, desde que consiga atender todas as exigências para pertencer aos programas sem que um entre em conflito com o outro.

A maioria dos alunos bolsistas (66%) revelou não participar de outros programas. Os demais (21 alunos), equivalentes a 34%, disseram participar de programas e projetos relacionados à formação docente, como o Pibic, o Programa Sintonizados e o Mais Educação.

O Pibic é um programa do governo federal de bolsas de iniciação científica e de modo paradoxal, dois licenciandos informaram participar do Pibic e assinalaram não participar de nenhum evento científico envolvendo o PIBID (BRASIL, 2016).

O Programa Sintonizados, criado pela Secretaria de Educação do Município de Imperatriz (IMPERATRIZ, 2015) aparece no estudo com 50% registros de participação por parte dos alunos bolsistas do PIBID.

O programa Mais Educação foi também citado por dois licenciandos (9%) como um segundo programa em que estão inseridos.

Para 92% dos alunos bolsistas, o PIBID favorece a inserção no mercado de trabalho. Nos estudos de Neitzel, Ferreira e Costa (2013), há maior qualificação para o mercado de trabalho dos alunos bolsistas participantes do PIBID uma vez que a melhoria dos processos pedagógicos implementados pelo Programa reflete um lastro de competência técnica que servirá como um diferencial ao licenciando.

O PIBID configura-se ainda, na ótica do aluno bolsista, como um grande diferencial para a formação docente, pois para 95% deles o PIBID é um diferencial para a formação docente, ao passo que para 5% o Programa contribui parcialmente para a sua formação docente.

O PIBID se volta a ações de formação docente que transcendem os moldes mais convencionais, como: cursos, seminários e palestras, que, muitas vezes, não atingem os objetivos a contento (NEITZEL, FERREIRA E COSTA, 2013). Os casos extraclasse vivenciados pelos futuros professores, entre eles os conselhos de classe, os momentos de planejamento e as reuniões de pais, mostram-se essenciais na gênese do docente.

O PIBID atende perfeitamente a essa finalidade e é apontado como um diferencial entre os licenciandos participantes e os que não participam, portanto, na ótica do licenciando é um importante programa, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a experiência de sala de aula antes mesmo da conclusão do curso. O contato com a rotina da escola e a interação com alunos e funcionários enriquece a formação docente.

4.2.4 Correlação de Pearson entre os alunos bolsistas

Da mesma forma que foi realizado com os Coordenadores de área, buscou-se correlacionar as variáveis no intuito de verificar se existia significância entre elas. Para esta finalidade, a Tabela 2 sintetiza os números obtidos. Posteriormente serão descritas correlações de maior significância.

Tabela 2 – Análise de Pearson referente aos Alunos Bolsistas

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|--|--------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|---|
| A Qual sua idade? | 1 | | | | | | | | | |
| B Qual o seu sexo? | 0,071 | 1 | | | | | | | | |
| C O PIBID favoreceu alguma melhoria no seu desempenho acadêmico? | 0,658 | 0,098 | 1 | | | | | | | |
| D Você considera que teve autonomia para planejar? | 0,151 | 0,350 | 0,851 | 1 | | | | | | |
| E Você considera o PIBID pode favorecer o desenvolvimento de práticas? | 0,480 | 0,132 | 0,722 | 0,776 | 1 | | | | | |
| F Você percebe diferenças entre os professores da sua IES | -0,570 | 0,031 | 0,390 | 0,143 | 0,450 | 1 | | | | |
| G Já participou de eventos científicos sobre o PIBID | 0,406 | 0,152 | 0,190 | 0,242 | 0,010 | 0,371 | 1 | | | |
| H Você já participou de outro projeto que favorece a sua formação profissional, além do PIBID | 0,220 | 0,255 | 0,090 | 0,104 | 0,120 | 0,082 | 0,110 | 1 | | |
| I Você considera que sua experiência no PIBID vai favorecer a sua inserção no mercado? | 0,387 | -0,150 | 0,640 | 0,318 | 0,310 | 0,051 | 0,190 | 0,03 | 1 | |
| J Você acredita que o PIBID é um diferencial para a sua formação? | 0,063 | -0,230 | 0,420 | -0,070 | 0,031 | -0,130 | 0,321 | 0,473 | 0,354 | 1 |

Fonte: elaborado pelo autor.

A correlação entre a idade (A) e o reconhecimento pela melhoria no desempenho acadêmico (C) apresenta um alto nível de significância ($r = 0,658$), pelo que pode-se sugerir que o nível de maturidade do bolsista, possibilita a ele o reconhecimento de ações importantes para a sua formação. Esta percepção do aluno quanto a melhoria do seu desempenho revela os impactos positivos causado pelo programa, independentemente do sexo do aluno bolsista, pois esta correlação não possui significância ($r = 0,098$).

Autonomia para planejar (D) e melhoria no desempenho acadêmico (C) apresentam a correlação mais forte dentre todas as outras ($r = 0,851$). Acredita-se que com o bolsista dotado de autonomia, ele pode experimentar as ações por ele criada e assim desenvolver-se. A idade, com um $r = 0,151$ não possui significância nesta relação, ao passo que o sexo, com um $r = 0,350$, mostra uma força média, provavelmente pela presença das mulheres nas licenciaturas que foram objeto deste estudo.

Uma percepção que os alunos bolsistas possuem sobre o PIBID é que o programa favorece o desenvolvimento de novas práticas (E). Quando esta variável

se correlaciona com melhoria do desempenho acadêmico (C) e autonomia para planejar (D) produz um resultado de alta significância, ratificando o que já se havia observado isoladamente. Desta forma a combinação entre o favorecimento do desenvolvimento de novas práticas e autonomia ($r = 0,776$), produzem a percepção clara de melhoria no desempenho acadêmico ($r = 0,722$). Essa relação possui uma força média com a idade, sugerindo variação em virtude da maturidade do aluno, e não possui relação significativa com o sexo.

A percepção quanto a inserção no mercado de trabalho (I) teve uma forte correlação com o desempenho acadêmico (C). O aluno que se percebe melhorando seu desempenho acadêmico, a partir da sua participação em programas como o PIBID, tende a sentir-se mais seguro ao adentrar no mercado de trabalho. O $r = 0,640$ representa o quão forte é esta relação.

O reconhecimento de que o PIBID é um diferencial na formação do aluno bolsista, possui uma relação de força mediana com o desempenho acadêmico e com a inserção no mercado de trabalho (J; C; I). O $r = 0,420$ na primeira relação orienta para um sinal importante de que, ao visualizar o seu desempenho acadêmico melhorando, o aluno bolsista encontra no PIBID o diferencial para esta melhoria, na medida em que os mesmos não participaram de muitos programas semelhantes em sua trajetória acadêmica. A relação com as demais variáveis foram insignificantes, reforçando a importância das relações entre as três. Portanto, o PIBID na percepção do bolsista é um importante programa, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a experiência de sala de aula antes mesmo da conclusão.

Assim, finaliza-se os resultados e discussão referente aos alunos bolsistas, observando que os dados aqui obtidos são relevantes para que as considerações acerca do PIBID estejam alinhadas com os objetivos específicos propostos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo a questão do problema de pesquisa que busca revelar qual a contribuição do PIBID para processo de formação docente nos cursos de licenciatura na cidade de Imperatriz – MA e fazendo-se uma análise à luz dos dados coletados e da discussão com o referencial teórico adotado chega-se as considerações que seguem.

A cidade de Imperatriz, com mais de 20 cursos de graduação em diversas licenciaturas distribuídas em seis IES públicas e privadas, atende uma população superior a um milhão de habitantes, mas tem potencial para acolher mais subprojetos, pois apenas duas instituições, IFMA e UFMA, com cinco subprojetos, representam um pequeno número em relação à inserção no PIBID.

O último edital para o cadastramento de novas instituições e novos projetos foi o de nº 61/2013 da CAPES. Acredita-se que após três anos, diante de todas as experiências positivas em relação ao PIBID relatadas nos diversos estudos referentes ao Programa, abram-se novos editais e as IES que tenham cursos de licenciatura possam aderir ao programa e utilizá-lo como uma excelente ferramenta para o ensino no processo de formação docente.

Há que se ressaltar o pequeno número de produção e a pequena participação em congressos e eventos científicos, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos licenciandos, justificados por questões financeiras e pouco suporte empreendido pelas IES ao programa.

Cabe um aprofundamento em futuros estudos para diagnosticar quais fatores colaboraram para tão pouca adesão e assim propor uma intervenção no sentido de elevar a adesão de outros cursos de outras IES tão logo seja aberto o próximo edital para bolsas no PIBID.

Os atores participantes deste estudo sinalizaram plena satisfação em participar do Programa, principalmente em relação à ampliação das possibilidades de intervenção e reflexão *da práxis*, além de o PIBID ser um excelente laboratório para o ensino por projetos. Na ótica do coordenador de área, a aplicação na prática se dá dentro da realidade que será ‘experenciada’ pelo aluno bolsista.

A percepção quanto à inserção no mercado de trabalho, quanto ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas e retorno financeiro reflete um efeito positivo gerado pelo PIBID aos alunos bolsistas. Os professores coordenadores de

área, têm a competência técnica para reforçar esta percepção dos alunos bolsistas, pois a maioria são mestres e doutores e, portanto possuem a competência para liderar os projetos institucionais que favoreçam tais ações.

Os resultados deste estudo mostram que os alunos bolsistas e os professores coordenadores de área veem como importante as bolsas de incentivo, uma vez que garantem o suporte para o desenvolvimento das atividades.

Quando correlacionadas as variáveis observou-se que para os coordenadores de área a formação acadêmica produziu um maior número de correlações significantes na escala de *Pearson* ao passo que para os alunos bolsistas, a percepção quanto a melhoria no desempenho acadêmico foi a que produziu um maior número de correlações com níveis elevados de significância.

A formação docente em seus aspectos filosóficos, sociais, didáticos, pedagógicos e mercadológicos passa necessariamente por uma ampla intervenção dos centros de formação que são as IES. Programas que estimulem ao máximo essa formação devem ser incentivados e explorados em sua máxima potencialidade.

Inserir novas metodologias às práticas também se configura uma possibilidade para os professores das licenciaturas que participam como coordenadores de área do PIBID. A partir da compreensão de que se pode repensar a prática, as metodologias também podem assumir uma parte importante dentro desse cenário de ensino e aprendizagem mútuos.

Compreende-se, ainda, que a relação teoria-prática, elo fundamental para o processo de formação docente, é amplamente estimulada e vivenciada por meio do Programa, auxiliando no atendimento da demanda das Escolas de Educação Básica por projetos e veículos de aprendizagem consistentes e significativos, oportunizados pelo uso de novas metodologias propostas no escopo do PIBID.

Observa-se ainda o quanto é importante o bom desenvolvimento do processo de formação docente e conseqüentemente o estímulo à busca pela licenciatura como formação profissional e assim intervir comum fator importante, que é a educação, no processo de desenvolvimento de uma região.

Dessa forma, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior, enriquecem o processo formativo da docência e, conseqüentemente, as possibilidades de intervenção do Programa na cidade de Imperatriz e região.

O aprofundamento a ser realizado em estudos subsequentes poderão desvelar outras questões referentes ao PIBID. Portanto, esse estudo não se propõe a responder todas as questões, mas sim, possibilitar um suporte para os estudos futuros relativos ao PIBID na cidade de Imperatriz – MA. Estudos futuros poderão aprofundar os reflexos do PIBID como parte desse processo e sua efetiva contribuição para a cidade de Imperatriz e a região Tocantina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia. In: **Educação Especial: Diálogo e pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p

BARROS. E. M.M. Imperatriz: memória e registro. Imperatriz, MA: Ética, 1996.

BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. 2013d. PNUD, IPEA. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso: 27 nov. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8.ed. Brasília (DF): Biblioteca Digital Câmara, 2013a.

_____. CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: Relatório de Gestão 2009-2013**, p. 129. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 18. jan. 2014.

_____. CAPES. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. CAPES. **Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013**. Trata da atualização e aperfeiçoamento das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

_____. CNPQ. **Objetivos do programa PIBIC**. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 12 Set. 2016.

_____. **Decreto n. 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013c.

_____. EMEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 02, dez 2015.

_____. IBGE. **Cidades@: Dados sobre os municípios Brasileiros**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 Jan. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86. Acesso em: 12 dez. 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002: diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior – Curso de Licenciatura / Graduação Plena**. Brasília (DF), 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC: Relatório da consulta avançada por curso**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012a.

_____. Ministério das relações exteriores. **Denominação das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 20 Out. 2014d.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002b.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores de ciências: refletindo sobre as ações do PIBID na escola**. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. 31.ago.11 a 03.set.11 - UFSM - Santa Maria – RS.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e de aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M.T.; GRECA I. M. (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Editora da Unijui, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**. Formação dos rofessores e globalização: questões para a educação de hoje. Porto alegre: Artmed, 2007.

COSTA, D. **O PIBID de artes visuais da Univale: concepções e estratégias.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí – SC, 2013.

CRUZ, M. dos S. **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos.** Imperatriz: Ética, 2012.

DINIZ, C. C.; SANTOS, F.; CROCCO, M. Conhecimento, Inovação e desenvolvimento regional/local. In: Clélio Campolina Diniz; Marco Crocco (Org) **Economia regional e Urbana: Contribuições teóricas recentes.** Belo Horizonte, UFMG, 2006.

FINO, C. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação).** In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em tempo de mudança. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287. 2008.

FRANKLIN, A. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

_____, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GUBIANI, J.S.; MORALES, A. e SELIG, P.M. A influência das universidades no desenvolvimento regional. **Revista CCEI.** RS:v.14, n.25, março, 2010.

IBCT. Distribuição das dissertações e teses sobre o PIBD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em 18 de julho de 2015.

IMPERATRIZ. **Perfil Imperatriz Maranhão: socioeconomia, história, geografia, demografia, gestão empresarial.** Imperatriz: ACII, 2011.

IMPERATRIZ. **Secretaria de Educação cria programa sintonizados.** 2015.

Disponível em:

<<http://www.imperatriz.ma.gov.br/noticia/3861/secretaria-de-educacao-cria-programa-sintonizados>>. Acesso em: 12 set. 2016.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, M C. **Governo amplia ações do PDE e dá destaque para a formação de professores.** Brasília, dez. 2007. Disponível em: <

<http://www.fn-de.gov.br/index.php/noticias-2007/643-governo-amplia-ações-do-pde-e-dá-destaque-para-a-formação-de-professores>>. Acesso em: 23 out.2014.

MAIA, V.I. **Educação e desenvolvimento regional: a contribuição da Faculdade de Pará de Minas.** Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. São Leopoldo: Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, 2006. 163p.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010. 183p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, G. de A. **Estatística Geral e Aplicada.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 186 – 188.

NEITZEL, A. A; Ferreira, V. S; Costa, D. **Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121

NOVO, L.F. **Importância da FURG no desenvolvimento econômico social do município do Rio Grande.** 2004 149f. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. 149p.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Educacion. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, L. M. D.. A universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. In.: SUDBRACK, E. M. (Org.); CANAN, S. R. **Políticas de formação docente: horizontes investigativos**. Frederico Westphalen: URI, p. 41- 67, 2007.

PANIZZI, W.M.**Universidade pública, gratuita e de qualidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. 180p.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**. Catalão: Universidade Federal do Goiásv. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. 2006.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição 216, Editora Abril, Fundação Victor Civita, outubro, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RISTOFF, D.I.**Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SANTOS, E. L. et al. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. DRd – **Desenvolvimento Regional em debate**. Ano 2, nº1, jul. 2012.

SCHAFASCHEK, M. B. **O programa de educação superior para o desenvolvimento regional/SC - PROESDE – análise sobre sua contribuição para o desenvolvimento regional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Regional de Blumenau – FURB: BLUMENAU.

SCHÖN, D.A.**La formación de profisionales reflexivos**.Madrid: Paidós, 1992.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

SEVERINO, A. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA JUNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia: relatório**. Brasília: Unesco/Capes, 2010. (Documento interno).

SILVA, E. P. da; OLIVEIRA, E. A. de A. Q.; ARAUJO, E. A. S. de. **O conceito de desenvolvimento econômico regional: uma revisão teórica.** In: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation. Taubaté, SP, Brasil, December 5th through 7th, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf417.pdf>. Acesso em: 03. Ago. 2014.

SOARES, M. S. (Comp.). Educação superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002.

VIANA, G.; LIMA, J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIEIRA, E. T. **Industrialização e Políticas de Desenvolvimento Regional: o Vale do Paraíba paulista na segunda metade do século XX.** 2009. Tese (Doutoramento em Ciências). Programa de pós-graduação em história econômica, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA, E. T.; SANTOS, M. J. dos. Desenvolvimento econômico regional – uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional - G&DR.** Taubaté: Unitau. v. 8, n. 2, p. 344-369, mai-ago. 2012.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

THEIS, I.M.; MENEGHEL, S.M.; BAGATTOLLI, C. **Transferência de Conhecimento para o Setor Produtivo em Escala Regional: o Caso da FURB.** Florianópolis: UFSC, 2004. p. 15.

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

ANEXO A – EDITAL Nº 061/2013 DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

EDITAL Nº 061/2013

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, toma público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atendendo às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, e em conformidade com a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, e demais normas aplicáveis.

1 DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1. Objeto

O objeto deste edital é a seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica. Para o desenvolvimento dos projetos, serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

ANEXO B - PIBID SOB DIFERENTES PONTOS DE VISTA

1. Do ponto de vista das licenciaturas:

- a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
- b) integração entre teoria e prática, ação e reflexão;
- c) aproximação entre instituições de ensino superior – IES e escolas públicas de educação básica;
- d) valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) revisão de currículos das licenciaturas;
- g) inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes;
- h) sinergia com o Prodociência, Observatório da Educação, Parfor e outros programas que valorizam a formação e o exercício da docência;
- i) realização de eventos interdisciplinares para aprimoramento das licenciaturas;
- j) realização de eventos entre PIBID, envolvendo instituições do estado, região, áreas afins.

2. Do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência:

- a) formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- b) melhoria no desempenho acadêmico;
- c) descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
- d) adoção de atitudes inovadoras e criativas;
- e) definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
- f) aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados;
- g) contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
- h) produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- i) crescente participação de trabalhos de bolsistas do PIBID em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior;
- j) adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas, etc.).

3. Do ponto de vista dos coordenadores de área:

- a) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
- b) elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares;
- c) diálogo com as escolas onde os futuros professores trabalharão;
- d) revisão de projetos pedagógicos das disciplinas;
- e) adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação e incentivo à inovação na formação de professores;
- f) produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de professores.

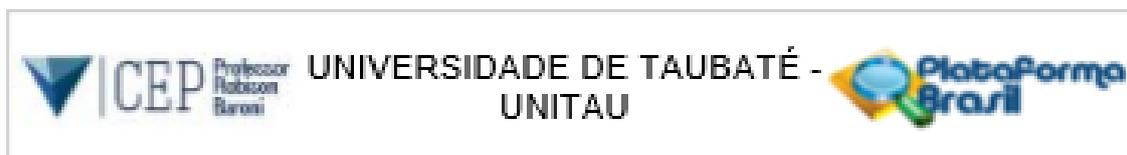
4. Do ponto de vista dos supervisores:

- a) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
- b) incentivo à continuidade de estudos: matrícula de supervisores em cursos de especialização, mestrado profissional e outros;
- c) elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares;
- d) diálogo com as instituições formadoras;
- e) renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas.

5. Do ponto de vista das escolas públicas participantes:

- a) incentivo à mudança e à inovação;
- b) elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores;
- c) elevação do IDEB;
- d) bolsistas PIBID como inspiração para alunos das escolas públicas que buscam cursos superiores que não estavam em seu projeto de vida;
- e) demanda por mais bolsistas PIBID;
- f) apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM;
- g) uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática;
- h) revitalização de bibliotecas;
- i) feiras de ciências, mostras de literatura e outras.

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE IMPERATRIZ - MA.

Pesquisador: UBIRACY FERREIRA CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42569515.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.055.262

Data da Relatoria: 08/05/2015

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho se propõe Verificar a abrangência e caracterizar o PIBID nos cursos de licenciatura em Imperatriz - MA (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

Explorar a abrangência e caracterizar o PIBID nos cursos de licenciatura de modo presencial na cidade de Imperatriz - MA (transcrito do projeto).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa recomenda, ao término da pesquisa, a entrega do Relatório Final, conforme modelo disponível no site CEP-UNITAU.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

Cel: 12.020-040

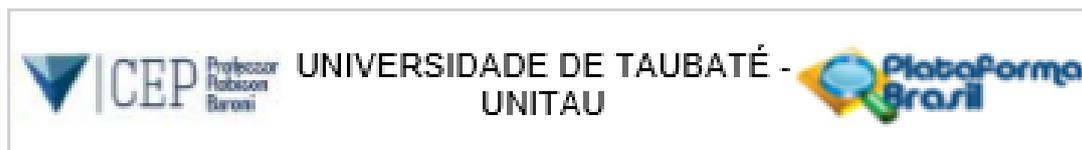
UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3638-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.000.002

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 08 de Maio de 2015

Assinado por:

**Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3636-1233 **Fax:** (12)3636-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COORDENADOR DE ÁREA

Prezado (a) professor (a) / coordenador (a), desenvolvo minha dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional – UNITAU (Taubaté – SP) e estou fazendo uma pesquisa. Necessito da sua atenção para preencher este questionário. Com este instrumento pretendo explorar a abrangência e caracterizar o PIBID nos cursos de licenciatura de modo presencial na cidade de Imperatriz - MA.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

Questionário da pesquisa “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: um estudo nos cursos de licenciatura de Imperatriz – MA” para professores e coordenadores.

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Ano de Nascimento: _____
3. Assinale a que representa sua formação acadêmica atual:
() Graduado () Pós-graduado () Mestre () Doutor () Pós-Doutor
4. Assinale a que representa o seu tempo de docência:
() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () + de 20 anos
5. Considera que o PIBID pode favorecer a melhoria na formação docente nos cursos de licenciatura?
() Sim () Não () Parcialmente
6. Como você percebe o nível de integração entre a teoria e a prática nas atividades desenvolvidas no PIBID?
() Inexistente () Fraco () Moderado () Ótimo
7. Como você percebe o desenvolvimento de atitudes reflexivas no PIBID:
() Inexistente () Fraco () Moderado () Ótimo
8. Como o PIBID favorece o processo de re(aproximação) entre a sua IES e as escolas de Educação Básica?
() Inexistente () Fraco () Moderado () Ótimo
9. Qual seu nível de satisfação com a implantação e o desenvolvimento do subprojeto do PIBID nas escolas da Educação Básica?
() Inexistente () Fraco () Moderado () Ótimo
10. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão acontece de modo satisfatório?
() Sim () Não () Parcialmente

11. Foram elaboradas e inseridas novas metodologias e tecnologias educacionais em sua prática docente, a partir das experiências com o PIBID?

Sim Não

12. Sobre a participação em eventos científicos sobre o PIBID tais como seminários, palestras e congressos?

Sim Não

Em caso afirmativo, responda:

- Local: Na IES em que trabalha Em outras IES
- Formato de participação: Ouvinte Organizador Palestrante Expositor

13. Existem fatores limitantes ao bom desenvolvimento dos subprojetos do PIBID em Imperatriz?

Sim Não Parcialmente

14. Como você classifica o retorno financeiro enquanto estímulo à sua inscrição no programa?

Não é importante Pouco Importante Importante Muito Importante

15. Em relação aos alunos bolsistas, como você percebe o retorno financeiro enquanto estímulo a inscrição dele no programa?

Não é importante Pouco Importante Importante Muito Importante

Muito obrigado por sua colaboração.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNO BOLSISTA

Prezado(a) licenciando(a), desenvolvo minha dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional – UNITAU (Taubaté – SP) e estou fazendo uma pesquisa. Preciso da sua atenção para preencher este questionário. Com este instrumento, pretendo explorar a abrangência e caracterizar o PIBID nos cursos de licenciatura de modo presencial na cidade de Imperatriz - MA.

Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

Questionário da pesquisa “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: um estudo nos cursos de licenciatura de Imperatriz – MA” para os Alunos Bolsistas

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Ano de Nascimento: _____
3. O PIBID favoreceu alguma melhora no seu desempenho acadêmico?
() Sim () Não () Parcialmente
4. Você considera que teve autonomia para planejar, executar e avaliar durante a sua prática pedagógica no PIBID
() Sim () Não () Parcialmente
5. Você considera o PIBID pode favorecer o desenvolvimento de práticas inovadoras no ambiente escolar?
() Sim () Não () Parcialmente
6. Você percebe diferenças, no tocante à prática pedagógica, entre os professores da sua IES que participam do PIBID em relação àqueles que não participam?
() Sim () Não () Parcialmente
7. Já participou de eventos científicos sobre o PIBID tais como seminários, palestras e congressos?
() Sim () Não
Em caso afirmativo, responda:
 - Local: () Na IES em que estuda () Em outra IES
 - Formato de participação: () Ouvinte () Expositor
8. Você já participou ou participa de outro projeto que favorece a sua formação profissional, além do PIBID?
() Sim () Não

