



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL DO SEMIARIDO- CDSA
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO- UAEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ELINE BRITO DE FARIAS

PIBID: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTRIBUINDO NA
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS BOLSITAS DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA
DO CDSA/UFCG

SUMÉ- PB

2013

ELINE BRITO DE FARIAS

**PIBID: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTRIBUINDO NA
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS BOLSITAS DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA
DO CDSA/UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa Dr^a. Vilma Soares de Lima Barbosa

SUMÉ- PB

2013

O482p Farias, Eline Brito de.

PIBID: Política de Formação Docente contribuindo na permanência dos alunos bolsistas do subprojeto de Sociologia do CDSA/UFCG. / Eline Brito Farias de Oliveira. - Sumé - PB: [s.n], 2013.

75 f; il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Soares de Lima Barbosa.
Monografia - Universidade Federal de Campina Grande;
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. PIBID. 2. Formação de professores. 3. Política de permanência. I. Título.

UFCG/BS

CDU: 316:37(043.3)

ELINE BRITO DE FARIAS

**PIBID: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTRIBUINDO NA
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS BOLSITAS DO SUBPROJETO DE SOCIOLOGIA
DO CDSA/UFMG**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção de título de graduada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Campina Grande/ CDSA campus Sumé.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Vilma Soares de Lima Barbosa

UAEDUC/CDSA/UFMG

(Orientadora)

Prof. Dr^o. Valdonilson Barbosa dos Santos

UAEDUC/CDSA/UFMG

(Examinador)

Prof. Dr. Adeilson da Silva Tavares

UEPB

(Examinador Externo)

À minha mãe Maria das Neves pelo seu carinho e compreensão, que me ajuda todos os dias sem medir esforços. A minha irmã e meu querido pai que tanto amo. E, ao meu esposo, pela paciência e compreensão. Obrigado por tudo.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, primeiramente, por ter concedido força para conseguir superar os desafios do cotidiano e por mais uma vez iluminar meu caminho, possibilitando a concretização deste trabalho.

Em especial, a minha família nas pessoas de minha mãe (Neves) meu pai (Natanael) minha irmã (Yonara), meu esposo (Martusael) e sua respectiva família.

Aos meus professores da educação básica, que sempre acreditaram na minha capacidade e me incentivaram a fazer um curso superior.

A orientadora, desta pesquisa, Prof. Dr^a Vilma Soares Barbosa, por suas contribuições, críticas e incentivo carregados de compreensão e respeito.

À coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e ao seu corpo docente, por acreditar neste trabalho como mais uma etapa de nossa formação acadêmica e profissional. A todos os meus colegas de curso, meu obrigado por todos os momentos de alegria e aprendizado.

A minha amiga Denise de Farias, graduanda em Ciências Sociais, pelo incentivo e apoio, durante todo tempo de minha graduação estava no mesmo barco.

A Universidade Federal de Campina Grande, por todas as oportunidades, especialmente por participar do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID, projeto que foi de grande relevância para minha formação.

Aos meus colegas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID - sem os quais não seria possível a realização deste trabalho, muito obrigado pela paciência por aguentar- me durante as entrevistas para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram na minha formação direta e indiretamente.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID na formação dos discentes de Licenciatura em Ciências Sociais, considerando que este programa visa o enriquecimento intelectual e teórico-prático dos mesmos, buscando apresentar de que forma a política de formação de professores se configurou num cenário brasileiro. É fato que o Ministério da Educação, vem adotando uma série de políticas, na busca por qualificar professores do ensino básico. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma grande aposta para a formação de professores mais capacitados, iniciando o bolsista do Curso de Licenciatura, no seu futuro campo de atuação, a escola. Além do objetivo acima citado também analisaremos os impactos de tal programa enquanto uma política pública de permanência dos licenciados no Ensino Superior. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas com os alunos bolsistas do Subprojeto Sociologia do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido CDSA/UFCG. Os resultados desta coleta de dados evidenciaram que o PIBID permite aos licenciados do curso de Ciências Sociais terem um maior contato com o contexto escolar, a participarem de eventos científicos e intercâmbios, possibilitando-lhes uma melhor qualificação docente. Além disso, tal programa propicia ao estudante uma bolsa que lhe permite custear suas despesas materiais e, a se dedicar as atividades da universidade, de forma mais plena. Com efeito, os relatos colhidos apontam que sem esse auxílio financeiro, muitos iriam exercer uma atividade remunerada e, conseqüentemente, se distanciariam do espaço acadêmico. Assim, o PIBID, tem se relevado como uma política exitosa na formação docente.

Palavras chaves: PIBID, formação de professores e política de permanência.

ABSTRACT

This paper aims to present the relevance of the Scholarship Program Initiation to Teaching-PIBID when graduating students of Degree in Social Sciences, considering that this program aims to enrich intellectual and theoretical and practical them. The study aims to present how the policy of teacher education is set in a Brazilian context. It is a fact that the Ministry of Education has adopted a series of policies, the search for qualified primary school teachers. The Institutional Program Initiation Scholarship to Teaching (PIBID), has been a great bet to train more teachers and better teachers, fellow starting the degree course in your future field of work, school. The monograph aims also to analyze the impacts of the Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) while a policy of permanence of undergraduates in Higher Education. For data collection, interviews were made with the scholarship students Subproject Sociology Center for Sustainable Development of Semi-Arid CDSA / UFCG. The results show that the PIBID allows licensed Social Sciences course to have contact with the school environment, participate in scientific meetings and exchanges, enabling them to better teaching qualification. In addition, this program provides the student with a scholarship that allowed the same materials and defray his expenses to dedicate the activities of the university, more fully. Indeed, the accounts collected indicate that without this financial help, many would exercise a gainful activity and, consequently, if distanciariam the academic space. Thus PIBID, has been relieved as a successful policy in teacher education.

Keywords: PIBID, teacher training and policy remain.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDSA Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPRACE- Fórum Nacional e Pro- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IES Instituições de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LPS Laboratório de Pesquisa Social

MEC ministério da Educação

OCN: Orientações Curriculares Nacionais

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Programa Desenvolvimento Educacional

PET Programa de Educação Tutorial

PIBIC Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBIC Programa institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Sesu Secretaria de Educação Superior

UAEDUC: Unidade Acadêmica de Educação do Campo

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

URJ Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO E A POLÍTICA PÚBLICA PIBID.....	15
3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA.....	30
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	47
5 DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIA.....	68
APÊNDICES A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	76
APÊNDICES B- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	77

1 INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade certamente passa por um dos itens fundamentais a formação de professores. A temática formação dos docentes é muito recorrente nas discussões e produções no universo acadêmico e na sociedade. A desvalorização da profissão docente vem desde o período colonial. Após a Independência do Brasil, passou-se a ter uma preocupação com relação à formação de professores, e assim desencadeou diversas atitudes que foram tomadas afim de uma melhor formação da categoria docente.

Na busca por qualificar e adequar à formação dos professores do ensino básico, uma série de políticas vem sendo adotadas por parte do Ministério da Educação. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência (PIBID), têm sido uma grande aposta para formar com um melhor padrão de qualidade os futuros docentes, fazendo com que o bolsista tenha logo no início do seu curso contato com o seu futuro campo de atuação, a escola. Tal programa visa à formação inicial dos alunos dos Cursos de Licenciatura, cujo objetivo é propiciá-los experiências metodológicas, tecnológicas e ações docentes, que procurem a superação de problemas constatados no processo ensino aprendizagem.

Considerando a importância do PIBID como uma proposta de formação de professores, o subprojeto PIBID/ Sociologia, chegou no momento oportuno de reinserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio, já que esta passou por várias intermitências, tendo sua efetiva concretização na grade curricular com a Lei nº 11.684/08, que foi sancionado pela Presidência da República.

Com o objetivo de refletir sobre essas políticas de formação de professores, este trabalho fará uma análise das ações do subprojeto de Sociologia do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido CDSA/ UFCG. Na pesquisa, buscou-se identificar através de entrevista qual o impacto do PIBID na formação docente e a contribuição do auxílio financeiro da bolsa enquanto política de permanência na universidade.

De acordo com o detalhamento do subprojeto Ciências Sociais - Sociologia, as ações desenvolvidas no PIBID têm por objetivo propiciar aos bolsistas uma formação inicial fundamentada a partir da prática no espaço escolar, contribuindo para a formação continuada dos professores do Ensino Médio; e fornecer aos alunos do ensino médio a oportunidade de experimentar metodologias diferenciadas que auxiliem na compreensão de conteúdos da disciplina Sociologia, na perspectiva dos três eixos, ensino, pesquisa e extensão.

Os motivos que me levaram a estudar o PIBID decorrem da minha participação neste programa durante a minha graduação, bem como os relatos de outros participantes deste projeto ressaltando a sua importância para a formação docente, despertando o interesse de um estudo científico para analisar a importância deste na vida acadêmica dos bolsistas.

Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo traz uma discussão sobre a problemática da formação de professores no cenário brasileiro, ressaltando como esta temática vem sofrendo uma grande desvalorização desde o período colonial mostraremos também que o avanço da tecnologia também contribuiu para essa desvalorização. Dentro deste mesmo capítulo serão explicitadas também algumas atitudes tomadas para reverter este quadro. Nesse sentido, tendo em vista a valorização do magistério, o Ministério da Educação (MEC), em ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), revolveu apoiar Programas de Iniciação a Docência que tem como objetivo de valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo, incentivar os estudantes das licenciaturas para atuação do ensino básico.

No segundo capítulo, traçaremos de forma breve o percurso histórico da universidade no Brasil, evidenciando que no início, esta era voltada para as elites. No entanto, com mudanças decorrentes do setor econômico, ela passa a inserir estudantes de classes menos favorecidas, exigindo assim, programas de políticas de permanência. A partir de alguns trabalhos sobre a relevância das políticas de permanência, observa-se o quanto esse auxílio financeiro é fundamental, na vida dos estudantes de camadas populares que ingressam no nível superior.

No terceiro capítulo, discute-se a parte metodológica da pesquisa científica tomando por base pesquisadores como GIL (2002), apresentando como se deu a pesquisa, e a coleta de dados e o universo pesquisado.

No quarto capítulo, são apresentados e analisados os dados da pesquisa, tentando destacar a importância do PIBID na formação docente e a contribuição da bolsa como um dos fatores de permanência dos estudantes no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Buscaremos compreender, de que forma os bolsistas identificam a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Sub-Projeto de Sociologia do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), a respeito da importância de tal programa para a formação docente. Bem como, perceber se a bolsa fornecida pelo o PIBID

contribui para a permanência do estudante durante o curso, averiguando, ainda, de que maneira as famílias dos bolsistas compreendem a importância desta para a permanência no curso. Os relatos dos bolsistas e de suas famílias foram classificados segundo categorias de análises constituídas.

Os resultados evidenciam que o PIBID permite aos licenciados de Ciências Sociais a terem contato com o contexto escolar logo no início do curso, observando por mais tempo as experiências e as ações da escola, e obtendo uma melhor qualificação docente. O programa oferece, ainda, condições de participação em eventos acadêmicos e intercâmbios que constituem um fator essencial na apreensão de novos conhecimentos, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO E A POLÍTICA PÚBLICA PIBID

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA DESVALORIZAÇÃO

Uma educação de qualidade certamente passa por um dos itens fundamentais, a formação de professores. A temática formação dos docentes é muito recorrente nas discussões e produções no universo acadêmico e na sociedade.

De acordo com os estudos de Saviani (2009), as discussões a respeito de formação de professores no Brasil emergem de forma explícita após a Independência, quando se reflete na organização da instrução popular.

No decurso do período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não há nenhum registro sobre a manifestação com relação à preocupação explícita a respeito da questão de formação de professores.

Somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez no país. Ao ser instituído que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a lei estabelece no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, sob suas próprias custas nas capitais das respectivas províncias.

O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, as quais deveriam adotar, para a formação dos professores, a linha que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação das Escolas Normais. A primeira província que instituiu as escolas normais foi o Rio de Janeiro, construída em Niterói, no ano de 1835. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX. (SAVIANI, 2008 p. 144)

Os autores Ataíde e Silva (2007), revelam que no ano 1852, Gonçalves Dias apresentou um relatório ao Ministério do Império, depois de uma visita a diversas escolas que pertenciam às províncias, num relatório exposto ele referia-se ao quadro entorpecente e de descaso que encontrou, apontando algumas causas deste fracasso do ensino: “(...) baixos salários dos professores, falta de livros escolares, e métodos inexistentes ou mal utilizados, baixa frequência à escola” (MOACIR, 1939, p.502 apud ATAÍDE e SILVA 2007 p.32).

Não obstante, segundo Saviani (2008), o caminho de formação docente, mesmo sendo adotado a partir de 1835, só adquiriu certa estabilidade após 1870, permanecendo ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações.

Couto Feraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro em 1849 considerava que as escolas normais eram ineficientes em virtude do número reduzido de alunos formados. Na gestão da Província do Rio de Janeiro, ele instituiu o fechamento das escolas normais de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, os quais atuavam nas escolas na função de adjuntos aperfeiçoando-se nas matérias práticas de ensino, através deste meio seria possível a preparação de novos professores, desconsiderando as escolas normais, porém este caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Com a expansão das escolas normais, foi fixada uma reforma da instrução pública do estado de São Paulo, levada a efeito em 1890. Os reformadores apontavam que “sem professores bem preparados, instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual”, o ensino não poderia ser eficaz. (SAVIANI 2009, p. 145). Como se observa, mesmo diante da existência de discursos dos reformadores os quais afirmavam que o ensino ofertado por estas escolas era ineficiente, daí a necessidade de instaurar reformas.

Assim a reforma foi marcada por dois fatores: o primeiro foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares enfatizando atividade de práticas de ensino, cuja característica foi à criação da escola-modelo, anexa à escola normal, que tinha como foco a preparação dos novos professores. O segundo fator foi à expansão da Escola Normal da capital para as principais cidades do interior de São Paulo.

Contudo, após a primeira década republicana, a Escola Normal com o ímpeto reformador se arrefeceu, a expansão não trouxe muitos resultados significativos.

Uma nova fase se abriu com a chegada dos institutos de educação, idealizados como ambientes de cultivo da educação, ancorada não apenas com o objeto de ensino, mas também de pesquisa. Nesse aspecto surgiu dois institutos de educação no Distrito Federal e em São Paulo, ambos sob ideário da Escola Nova.

Com os institutos de educação foi se instituído um ideário da Escola Nova. Com a reforma constituída pelo decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira lançou

uma proposta para eliminar o que ele considerava o “vício de constituição” que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” (VIDAL, 2001 p 79-80 apud SAVIANI 2009 p 145). Assim transformou a Escola Normal em Escola de Professores.

Os institutos de educação que havia no Brasil, foram transformados em nível universitário, em seguida incorporados a Universidade de São Paulo em 1934. Foi nessa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. O decreto n.1.190 de 4 de abril de 1939, deu organização definitiva a faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

De acordo com Saviani (2009), o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional que foram efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Com a Lei 5.692/71, desapareceram as escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Em 1980, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e de licenciatura adotando o princípio da docência como fundamento da identidade do professor. O contexto de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, terminado o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas, a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa.

Conforme os estudos de Ataíde e Silva (2007)

No Brasil, os profissionais da educação são tratados com descaso. Esse comportamento do governo se manifesta de diversas formas, falta de manutenção dos prédios escolares, escassez de recursos materiais e humanos na maioria das escolas, má distribuição da rede física de escolas, pouca preocupação com atualização e o aperfeiçoamento de seus profissionais, desperdícios de recursos financeiros, ausência de uma política educacional que resista as mudanças do governo, e, principalmente, pelo aviltamento salarial dos profissionais da educação. (ATAIDE E SILVA 2007 p. 31)

É possível perceber que a desvalorização da formação docente vem desde o período colonial, passando por várias intermitências. De maneira que, mesmo com a criação das escolas normais para auxiliar na formação de professores, como vimos essa iniciativa não foi suficiente para suprir a necessidade, no que diz respeito à melhoria da formação docente.

A desvalorização dos professores acentuou-se na era da informação. Há frequentes afirmações de que a profissão docente está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade recheada de meios de comunicação e informação. Muitos afirmam que os meios de comunicação e da informação seriam muito mais eficientes na garantia do conhecimento e da inserção do ser humano na sociedade do que propriamente os agentes educativos.

De acordo com Libâneo (2007) “muitos pais já admitem que a melhor escola é a que ensina por meio de computadores, por que prepararia melhor para a sociedade informacional”. (LIBÂNEO, 2007 p.13) Como se observa, há uma desvalorização por parte da sociedade com relação à profissão do professor. Diante deste discurso não haveria mais lugar para os professores na sociedade da informação. Seria o fim da profissão docente?

Libâneo (2007), afirma que o mundo contemporâneo está marcado pelos avanços na área da comunicação e na informática, estas advêm de várias esferas do universo social, gerando transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, comprometendo também as escolas e o exercício da docência. As novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho permitindo cada vez mais modificações no perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. O referido autor vai apresentando várias mudanças que estão ocorrendo nas esferas sociais. E estas repercutem na educação, nas escolas, no trabalho dos professores.

As transformações da sociedade moderna, associadas aos avanços científicos e tecnológicos, a globalização da sociedade, à modificação dos processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências no que diz respeito à formação de professores.

Todavia, como adverte Libâneo (id.) essa mudança no interior do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que traz as benfeitorias pelo crescente progresso científico e tecnológico, também amplia a exclusão social. Enquanto a minoria é beneficiada, a maioria acaba ficando de fora desses avanços. “Por um lado intensifica a busca de conhecimentos e propicia um nível de informação jamais visto, por outro, há um volumoso contingente da população alijada desses mesmos conhecimentos, pela má qualidade da oferta da escolarização”. (LIBÂNEO, 2007 p. 76).

O autor ressalta também que, a categoria de professores diante desta nova realidade e da complexidade de saberes presentes na sua formação profissional precisaria de formação

teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. Imaginar um projeto de formação de professores supõe reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, perante esta realidade em mudança.

As reformas educacionais na década de 80, em vários países, destacam medidas no que diz respeito à formação e profissionalização dos professores a fim de atender para as novas exigências ocasionadas pela reorganização da produção e da mundialização da economia. Sobre isso, Libâneo (2007), apresenta oito medidas, dentre estas, destacaremos quatro:

- 1^a) Formação e profissionalização de professores como suportes das reformas educativas;
- 2^a) Recusa do professor técnico em favor do professor reflexivo;
- 3^a) Articulação direta da formação inicial com demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada;
- 4^a) Adoção da ideia de escola como unidade básica de mudança, ou seja, a formação teria como referencia o local de trabalho. (LIBANEO 2007 p. 83)

A formação pautada nas práticas de formação docente, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino com atividade reflexiva. A prática reflexiva é um conceito que perpassa não apenas a formação de professores, como também o currículo, ensino, metodologia de docência. A noção que o docente possa imaginar sua prática para se permitir uma reflexão sobre a mesma. Para Zeichner (1993, apud LIBANEO p.85), o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na reformulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para construção de conhecimentos sobre o ensino.

A ideia é que os indivíduos de formação inicial e continuada submetam os problemas da prática da docência a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. “Trata-se da formação profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática” (LIBANEO, 2007, p.86). Assim, nota-se que a formação baseada na prática, ou seja, na vivência do espaço escolar possibilita uma reflexão a respeito

da própria prática do professor, auxiliando na sua formação. Isso porque, a vivência no universo escolar proporciona uma compreensão das dificuldades do fazer docente, levando o mesmo a refletir nas questões que envolvam a atividade do professor.

A autora Pimenta (2002) mostra que a formação do professor necessita ser reflexiva, ou seja, é importante que os profissionais da educação reflitam no cotidiano sua prática, de modo que sejam capazes de tomarem posições concretas para reduzirem dificuldades encontradas no espaço escolar¹.

Moroy (2009), ao falar sobre a prática reflexiva menciona que o contexto educativo é mutável e complexo, mediante isto o professor necessita torna-se um “prático reflexivo” “capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela a análise de suas próprias práticas e de seus resultados”. Por intermédio dessa capacidade de autoanalisar-se o docente pode então “identificar os seus sucessos e insucessos e assim ajustar as suas ações” (MOROY, 2009, p.72). O programa PIBID tem por intuito preparar o futuro docente para dialogar com universo escolar, aproximando-o do aluno da educação básica, e simultaneamente, incentivando-o ao trabalho da pesquisa. Nesse espaço, o bolsista tem a oportunidade de aprimorar sua formação, bem como contribuir na qualidade da rede escolar conveniada ao programa.

Tanto em relação à formação do alunado quanto à formação dos professores, o que importa não é apenas buscar os meios pedagógicos didáticos para melhorar e potencializar a aprendizagem pela as competências do pensar, mas também ganhar elementos conceituais para apropriação crítica da realidade. É fundamental harmonizar o movimento do ensino e do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. O ato de pensar perpassa pela ideia da explicação, desse modo às escolas e as instituições formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, sujeitos capazes de desenvolver capacidades básicas de pensamento que lhes possibilitem mais do que saber das coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se perante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar

¹ Sobre a formação do professor reflexivo Schon (200, p. 61), defende que para que a formação do professor ocorra de forma mais concreta, é preciso oferecer oportunidades práticas para a realização de seu trabalho. O autor advoga que, “Os professores precisam ser formados como profissionais reflexivos, a partir de uma prática investigativa e de uma reflexão na ação e sobre a ação”. Logo, para que a prática pedagógica do professor seja realizada por meio de atos reflexivos, faz-me mister que ele vivencie experiências que lhe permita refletir sobre a sua ação pedagógica. Para um aprofundamento melhor sobre o assunto, ver Schon (2000).

historicamente essa realidade e reagir sobre ela (ZEMELMAN 1994 apud LIBANEO 2007 p. 88)

Conforme Libâneo (2007), as investigações recente em relação à formação dos docentes assinalam para um ponto fundamental, o fato destes docentes desempenharem um trabalho teórico e prático. É complexo imaginar na possibilidade de educar fora da realidade concreta. “A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. (LIBANEO 2007 p.94). Pensar na perspectiva de um currículo de formação com ênfase na prática com atividade formadora aparece, a primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor.

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela a formação “teórica” tanto na disciplina específicas como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações praticas que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a pratica profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referencia para organização curricular. (LIBÂNEO 2007 p.95)

Dessa forma, é perceptível que a formação inicial estaria estreitamente articulada com realidade pratica, ou seja, a escola, o futuro campo de atuação do licenciando, permitindo pensar as disciplinas com base no que se pede a pratica (LIBÂNEO 2007 p.95). Já a formação continuada, conjugada na escola a partir de saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, vincula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para reflexão mais apurada sobre a prática. Nesse sentido, institui-se uma concepção de formação pautada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas “espaços institucionais para inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores” (ESCUADERO & BOTIA 1994 apud LIBANEO 2007 p. 96).

Nessa perspectiva, a concepção de uma formação inicial atrelada a uma vivência na escola, no sentido de superar a dicotomia teoria e prática, tem sido pauta na agenda das políticas públicas de formação de professores, conforme, veremos defendida por Libâneo (2007), várias estratégias tem sido desenvolvidas no intuito de dar maior atenção à profissão

docente, ou seja, uma valorização para os profissionais da docência, as quais podem ser configuradas com melhores condições salariais e incentivos a carreira para atrair sujeitos para atuarem nesta área da educação. Cabe destacar, investimento na formação docente dos cursos de licenciatura com programa voltado para a iniciação a docência.

2.2 PIBID COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O debate sobre a necessidade de uma formação inicial abriu caminhos para uma série de iniciativas institucionais que contribuíram para o delineamento de uma política de valorização do magistério.

De acordo com Farias e Rocha (2012), a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), representou um documento-marco das diretrizes educacionais que influenciaram decisivamente as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nesses últimos 20 anos, sublinhava a contribuição dos professores na estratégia do oferecimento de “educação para todos”. O documento trás uma série de propostas para a melhoria da carreira do professor. A valorização docente volta a aparecer na Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), enfatizando iniciativas de melhorias neste campo.

Conforme o exposto, a busca de melhorias na qualidade da Educação Básica tem dado destaque às políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos. Em face de ineficiência de alguns programas governamentais de incentivo à melhoria da educação, revelada pelos índices nacionais de avaliação da Educação Básica como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, observa-se a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Assim posto, em abril de 2007, o Ministério da Educação MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Como parte das alterações político-administrativas, indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da Educação Básica. Nesse contexto, a CAPES, passou a ter como objetivo articular de forma permanente a Educação Básica e o Ensino Superior, ampliando assim, as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores (Brasil, 2007a).

O objetivo destas ações era assegurar à melhoria da qualidade de ensino, promover a

articulação entre teoria e prática, entre conhecimentos didáticos e científicos e reconhecer a escola como espaço de formação. Com base nessas orientações, a CAPES lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), voltado especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores (FARIAS e ROCHA, 2012).

Farias e Rocha (2012), revelam que o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que intercedem às atividades práticas educativas, solicitando professores com “capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador.” (ROCHA e FARIAS, 2012 p. 41)

Uma das manifestações desse fluxo de modernização encontra-se no conjunto de 26 iniciativas que dão forma a programas governamentais implementados pelo MEC e destinados à formação de professores, entre os quais se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). (ROCHA e FARIAS, 2012 p. 41)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID ao ser lançado em 2007 tinha com prioridade o atendimento nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, mediante a falta de profissionais nessas disciplinas. Mas diante dos resultados positivos do programa e as políticas de valorização do magistério, e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, inclusive o ensino da Educação de Jovens e Adultos EJA, indígenas, campo e quilombolas. (CAPES, RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2011 p.29)

Tal programa se distingue do estágio supervisionado por apresentar uma proposta extracurricular com carga horária maior que a instituída pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e, por inserir já os licenciandos que fazem parte do PIBID desde os primeiros semestres letivos. A inserção do bolsista no espaço escolar permite que este perceba que escola é um emaranhado de significações. “A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista”. (CAPES RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2011 p.29)

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011 da CAPES os princípios pedagógicos que fundamenta o PIBID, estão baseados nos estudos de Nóvoa (2009) em relação à formação e desenvolvimento profissional de professores são estes:

- 1) Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- 2) Formação de professores realizado 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;
- 3) Formação de professores 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;
- 4) Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (Neves, 2012) (CAPES , RELATÓRIO DE GESTÃO p.30)

A portaria nº260 de 30 de dezembro de 2010, estabelece como objetivos do programa PIBID:

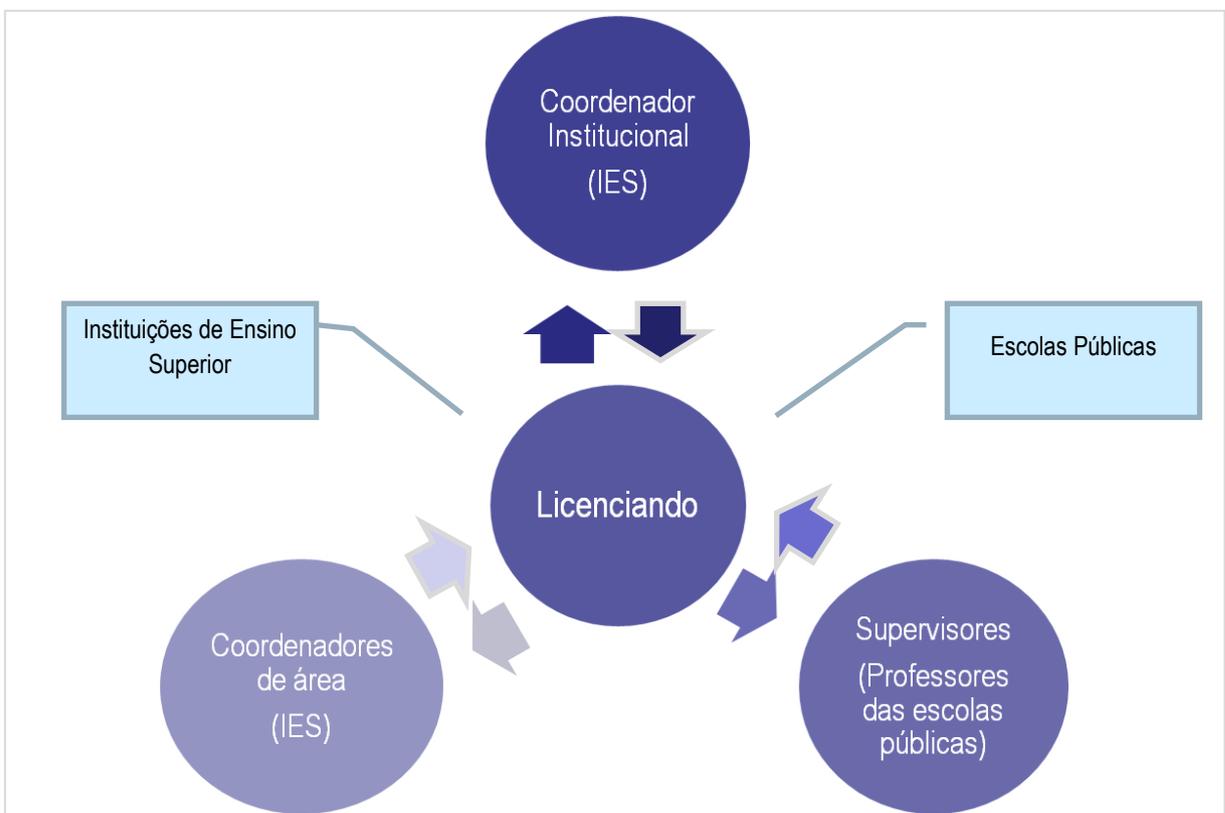
- a) Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- b) Promover melhoria da qualidade da educação básica
 - c) Promover articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
 - d) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 - e) Estimular a integração da Educação superior com a Educação básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
 - f) Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, que se orientem para a superação de problemas identificados no ensino aprendizagem;
 - g) Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; (CAPES 2011 p.01)

O PIBID tem por objetivo conceder bolsas de iniciação à docência para graduandos dos cursos presenciais voltadas para a licenciatura, que se dediquem a prática nas escolas públicas, e que quando formados possam exercer a função docente na rede de ensino pública, bem como bolsa para coordenadores e supervisores. Sendo assim, o PIBID permite a possibilidade de antecipar o vínculo entre os futuros educadores e as salas de aula da rede de

ensino, ou seja, concretizando um dos objetivos do programa, a aproximação ao seu futuro campo de atuação. Em face de esta iniciativa o projeto faz articulação entre o espaço acadêmico através das licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais da Educação Básica.

Na ilustração abaixo se pode verificar de que forma se constitui a dinâmica de organização do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Ilustração da dinâmica de como é o PIBID



Nesse sentido, percebemos que o PIBID possibilita ao graduando uma formação inicial, o qual através de sua inserção no programa inicia seus primeiros passos no seu futuro campo de atuação. Uma vez que, ao lidar com o espaço escolar, o licenciando começa a perceber os desafios no que concerne a atividade docente, acredita-se que, a partir dessa vivência há um incentivo para a construção de uma postura crítica reflexiva quanto às discussões do sistema educacional. Lelis (2009), ao discorrer sobre o espaço escolar como um lugar privilegiado da aprendizagem do docente faz à seguinte afirmação:

Ora, a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestem na ação

pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e atitudes. (LELIS, 2009, p.64)

A vivência no universo escolar proporciona ao bolsista uma compreensão das dificuldades do fazer docente, levando o mesmo a refletir nas questões que envolvem a atividade do professor. A autora Pimenta (2002) mostra que a formação do professor necessita ser reflexiva, ou seja, é importante que os profissionais da educação reflitam no cotidiano sua prática e não apenas que sua atividade prática fique restrita no fazer reflexivo, mas que seja capaz tomar posições concretas para reduzir dificuldades encontradas no espaço escolar.

Como se observa, o PIBID tem como finalidade aumentar a qualidade das ações acadêmicas dos estudantes dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, bem como, a inclusão destes ao seu futuro campo de atuação, a escola, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, contribuindo para articulação entre a teoria e a prática fundamentais à formação dos alunos de licenciatura. Na verdade, trata-se de uma formação contínua dos professores, que segundo Pimenta (2002):

não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2002 p. 22)

Tal projeto tende aproximar a escola e a universidade, em prol da melhoria do ensino-aprendizagem, promovendo, ao mesmo tempo, o fortalecimento da escola pública e dos cursos de licenciatura, ancorado na crença de que os problemas da qualidade da educação não podem ser resolvidos de forma isolada, mas sob a égide da cooperação.

Desta forma, um aspecto relevante nos objetivos do PIBID é a articulação entre a teoria e a prática. Assim, percebemos que o PIBID possibilita ao bolsista articular sua prática com o aporte teórico num movimento dialógico, contribuindo para a construção do seu saber docente.

Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos vistos no ambiente acadêmico, servem de subsídios para o confronto com as experiências vivenciadas na escola. Trata-se, de uma oportunidade ímpar de superação da dicotomia, entre a teoria e a prática colocando uma a serviço da outra, na interação positiva, na construção do conhecimento teórico prático.

Imbernón (2009, p. 64-65), ao discorrer sobre a formação inicial para a profissão docente revela que:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 64-65)

Acredita-se, que a interação entre teoria e prática, por intermédio do paralelo teórico com a realidade vivida no cotidiano da escola contribuirá significativamente na superação dos limites existentes nos cursos de formação de professores.

Franco, Bordignon e Nez, (2012) apontam que a noção de formação de professores configura-se pela a construção da identidade profissional. Estes autores baseados nos fundamentos teórico de Nóvoa (2009) destacam que a partir dos movimentos pedagógicos ou atividades de prática “reforçam um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transforme em práticas concretas de intervenção”. (NÓVOA 2009 apud FRANCO, BORDIGNON E NEZ, 2012 p.06)

Segundo Pimenta (2009), a identidade do professor é construída mediante as relações que este tem em seu cotidiano. Ferreira (2006), também, afirma “a construção da identidade é marcada pela atividade que exerce, de acordo com sua atuação profissional e seus saberes”. (FERREIRA, 2006 p.56)

Tendo em vista que a formação de professores caracteriza-se pela construção da identidade de ser docente, é importante destacar que a inserção do bolsista na prática durante o processo de formação inicial ofertará ao futuro professor possibilidades para a construção de sua identidade profissional no decorrer de sua formação, tornando-o capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica.

A identidade profissional docente é construída no cotidiano, a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógico e das experiências tidas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico. “Cada saber tem seu valor, sua legitimidade; porém é da junção e da interligação de todos que chegaremos a competência, um dos elementos fundamentais da identidade profissional” (PEREIRA, MARTINS, 2002 p. 131 apud FERREIRA 2006 p.58)

Tal formação conjunta entre a universidade e a escola, possibilita que o conhecimento que o bolsista adquire no espaço acadêmico, seja levado para o espaço escolar, promovendo uma relação dialógica entre o conhecimento adquirido na universidade e a reflexão deste na atividade prática escolar. A escola representa um local em que o bolsista passa a lidar com uma diversidade de questões que regem o ambiente escolar, e não ficando restrito apenas a este, mas há uma maior aproximação de assuntos educacionais como um todo. E estas experiências adquiridas proporcionam a intervenção na realidade, ou seja, os bolsistas sentem-se impulsionados a procurar novas estratégias que possam contribuir para a sua formação.

Um ponto que merece destaque é que o PIBID permite ao licenciando atuar em parceria com o professor supervisor, pois segundo Schön (2000) o estudante em sua prática inicial tende a reproduzir alguns elementos da atividade prática do professor observado durante sua formação, mesmo que ele ainda não compreenda os significados de algumas dessas atividades. Deste modo, o professor supervisor deve levar o bolsista a refletir a sua ação e sobre sua própria prática.

O autor Tardif (2002), vai apresentar ideia de saberes adquirido pelo professor, nesse sentido ele aponta que todo saber do professor se constitui em função do tempo em exercício do magistério e que por sua vez, deve ser formalizado e adequado às exigências científicas. Tardif Lessard e Lahaye (91) partem da ideia de que o saber docente é um saber “Plural, estratégico e desvalorizado” no que se refere ao saber plural é porque este é constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes do currículo, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Já o estratégico é porque como um grupo social e por suas funções, os docentes ocupam um lugar especialmente significativo no meio das relações complexas que unificam as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversas finalidades e, por fim, desvalorizado porque mesmo estando em uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado diante dos saberes que possui e transmite.

Candau (2008), por sua vez, coloca que é fundamental salientar a relevância do reconhecimento e valorização do saber docente no aspecto das ações práticas de formação continuada, e de modo especial dos saberes da experiência, a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência estão fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. (CANDAU 2008 p 59). Portanto, um dos saberes adquiridos pelo professor como fundamental a sua prática é aquele

baseado na vivência do cotidiano da escola, assim os bolsistas de graduação necessitam desse conhecimento como pré-requisito na sua formação. O docente não possui apenas uma fonte de conhecimento que justifique sua prática, mas um conjunto de elementos que constituem esses saberes a partir de suas experiências na sala de aula.

Conscientizando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam sua prática profissional. (AMARAL 1997 p. 97 apud STANZANI, BROIETTI, PASSOS 2012 p. 214).

Nesse sentido, o professor supervisor tem um papel de extrema importância na contextualização do PIBID, pois através de sua atuação e experiência na escola conveniada ao projeto ele pode auxiliar os bolsistas no processo de elaboração e aplicação das atividades, permitindo a facilitação da prática do bolsista em um espaço que até o momento se configura como desconhecido e novo, possibilitando troca de experiências baseadas nas que o aluno traz da universidade e o professor com sua experiência no ambiente escolar.

O PIBID também tem demonstrado a sua importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida em que vem reduzindo o fosso existente entre a formação teórica e prática na área de educação, pois, logo no início da graduação, os alunos entram em contato com a sala de aula, além do mais tal iniciativa tem colaborado substancialmente com a permanência desses alunos nos cursos de licenciatura e de sua qualificação, no sentido de aprimorar o desenvolvimento da pesquisa nas suas respectivas áreas de atuação.

3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

“A educação sempre teve como conteúdo a formação do homem”. Kalr Mannheim

3.1 O ENSINO SUPERIOR E DESIGUALDADE SOCIAL

É fato a expansão do ensino superior no interior do país vem sendo atrelada a uma democratização da educação brasileira, por permitir o acesso ao sistema educacional àqueles que estão distantes dos grandes centros urbanos. No entanto, a simples constatação dessa expansão, não esclarece até que ponto tais estudantes conseguem ultrapassar as barreiras impostas, ao longo de suas trajetórias escolares, ao ingressarem nas universidades. Na sociologia, Pierre Bourdieu, nos brinda com a sua análise sobre a educação, mostrando formas marginais de inserção dos estudantes no sistema educacional francês e, como este, dissimula a exclusão e reproduz as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o autor Pierre Bourdieu se propõe a construir uma teoria geral do funcionamento do sistema escolar. No estudo realizado por este autor chegou-se a conclusão que escola, distante de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las.

Bennewitz (2003), baseado nos argumentos teóricos de Pierre Bourdieu apresenta que a cultura escolar é a cultura da classe dominante, transformada em cultura legítima, indiscutível. Esta cultura é arbitrária e esta cultura é o resultado da construção social, resultado de uma seleção que define o que estimável.

A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre os grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe. (BENNEWITZ, 2003 p.115)

Giddens (2005) apresenta a ideia de reprodução cultural de Bourdieu em que este conceito refere-se às formas pelas quais as escolas juntamente com as demais instituições sociais, ajudam na perpetuação das desigualdades econômicas e sociais ao longo de gerações. A noção de reprodução cultural nos leva a refletir sobre os meios pelos quais as escolas, por intermédio do currículo oculto (como uma aceitação irrefletida da ordem social existente por meio da natureza da disciplina e da arregimentação que envolve) “influenciam o aprendizado de valores, hábitos e atitudes”. (GIDDENS, 2005 p.413). Por exemplo, Giddens mostra que crianças advindas de classe baixa desenvolvem formas de agir e de conversar, que estão em

desarmonia com aquele vigente no espaço escolar. As crianças pertencentes às classes subalternas e ao chegarem a escola sofrem um choque cultural maior do que aquelas vindas de ares privilegiados. Os filhos das famílias abastadas dispõem de um capital cultural que é incorporado sob a forma de mecanismos intelectuais através das interações de que elas gozam em suas famílias, estas crianças apresentam um desenvolvimento de uma linguagem adaptada às exigências da escola. Este capital existe sob forma objetivada no contexto dessas crianças como obras de arte, viagens, acesso a mídia, livros e coisas parecidas. (BENNEWITZ, 2003 p.115) Estes explicam o sucesso dos filhos das classes privilegiadas.

Assim, não é surpreendente que os “herdeiros”, estudantes oriundos da burguesia sejam super-representados nas universidades em relação aos “bolsistas” de origem social modesta. (BENNEWITZ 2003 p. 115)

A classe dominante impõe a escola apresentar conteúdos de acordo com o interesse do grupo dominante. Para que o objetivo do grupo dominante seja concretizado a escola precisa se revestir, ser dotada de um sistema de representação baseado na negação da desigualdade social. Assim, entra em jogo, o papel da ideologia, fundamentada numa acepção marxista, configurada como um conjunto de representações das relações sociais desenvolvido por um grupo realizando uma legitimação de suas atividades. (BENNEWITZ 2003 p.116) No âmbito educativo a ideologia toma a forma de “ideologia do dom”. Esta ideologia defende que todo indivíduo “pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem” (BENNEWITZ 2003 p.117). Isto implica na afirmação de que a escola trate como iguais direitos e deveres a todos os indivíduos, e que esta garanta a igualdade de oportunidades escolares, negando toda diferença social.

Esta forma implícita que é conduzido o ensino, segundo Bennewitz (2003), acaba conduzindo a exclusão das classes dominadas, reforçando a legitimação das classes dominantes. Na realidade “os critérios do sucesso são critérios sociais e não escolares”. A ideologia é fundamental para que a escola cumpra seu papel de legitimação da ordem da sociedade. Com a ideologia do dom, a escola vai naturalizar o social transformando as desigualdades sociais em desigualdades de competências.

A escola serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, ela é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares. (BENNEWITZ 2003 p.118)

Segundo Colossi Consentino, e Queiroz (2001), no que se refere ao ensino superior essa situação permanece, pois é comum o ingresso de alunos com uma formação deficiente, introjetados pela cultura do dom. Além do que, na origem da expansão do ensino superior,

observa-se a predominância dos critérios de busca de atendimento de necessidades voltados para o mercado, ou seja, prevalecem critérios econômicos. Ocorre, assim, a comercialização do ensino superior, a predominância de critérios utilitaristas, com o prejuízo de ações que privilegiem os aspectos sociais e o atendimento aos interesses de um pequeno grupo. Antes de discutirmos a necessidades das políticas de permanência, é forçoso apresentarmos uma breve exposição sobre a universidade no Brasil.

3.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Colossi, Consentino, e Queiroz (2001) o interesse da sociedade pela educação superior tem aumentado significativamente. No Brasil, a educação superior é parte integrante da história da sociedade brasileira. A literatura mostra que a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, fugindo das forças napoleônicas, foi à razão inicial para a criação das primeiras escolas superiores brasileiras, devido principalmente a pressões exercidas pelas elites da sociedade de forma geral. O intuito da instalação do ensino superior no Brasil, conforme Teixeira (1989), era buscar a cultura existente em Portugal, procurou-se possibilitar uma cultura superior para a corte que, então, aqui se instalaria. A ascensão do Brasil, a condição de Reino, incitou uma pressão em relação à criação do ensino universitário. A criação deste tinha por objetivo a criação de um polo para se desenvolver “uma cultura verdadeiramente nacional”. (TEIXEIRA 1989 apud COSTA, GOTO e COSTA, 2009 p. 4).

Teixeira (1989) argumenta ainda, que, em 1918, já existiam 70 estabelecimentos de ensino superior, sendo que 56 foram criados somente após Proclamação da República. E finalmente, com base na reforma de ensino Superior intitulada Carlos Maximiliano, por um processo de reunião de diversas instituições existentes na época, surge em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira do Brasil.

Segundo Silva (1991), na década de 50 o modelo industrial brasileiro passou a produzir bens que exigiam a utilização de uma tecnologia mais avançada e, conseqüentemente, um maior volume de mão de obra especializada. A situação se agravou, ainda mais, com a internacionalização da economia, provocando a inserção de capital estrangeiro. Motivado por esse cenário, era necessário um ajustamento do sistema de ensino atual. Nessa mesma década, entre 1948 e 1961, foi amplamente discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria implantada em 1961.

Com a nova lei, atribuía-se ao Conselho Federal de Educação, por intermédio de medidas fiscalizadoras dependentes do Ministério da Educação, decidir sobre o funcionamento de instituições isoladas de ensino superior, federais ou privadas. Diante dessa decisão, caberia o reconhecimento das universidades para o funcionamento, o estabelecimento de duração e do currículo mínimo exigidos nos cursos superiores que assegurassem a obtenção de diplomas e garantissem o privilegiado exercício de profissões liberais, entre outros, pertinentes a este nível de ensino. Observa-se que, de agora em diante, as universidades teriam certa autonomia, no entanto, as instituições isoladas de ensino superior continuariam subordinadas a uma política centralizada. (COSTA, GOTO e COSTA, 2009 p. 04)

Para o autor Canuto (1987), a referida medida não era suficiente para atender as demandas da população, que se mostrava insatisfeita com o número reduzido de vagas ofertadas no ensino superior em vigor. Perante a isto, editou-se a Lei 5.540 de 1968 que implantava um novo sistema de ensino superior. Essa mudança possibilitaria um aumento da participação da iniciativa privada no ensino superior. Nos anos 1968 e 1970, a reforma conseguiu dobrar o número de instituições de ensino. Todavia, acabou por afrouxar as amarras da expansão ao facilitar a autorização para o funcionamento de instituições de ensino superior privadas. Já no final da década 70, na tentativa de diminuir esse crescimento meramente quantitativo, o governo fecha as portas para autorização de novas instituições de ensino no Brasil. (COSTA, GOTO e COSTA, 2009 p. 04)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96) Lei 9.394/96, no governo de Fernando Henrique Cardoso, permitiu a criação de instituições de ensino superior com fins lucrativos, trazendo empreendedores para o setor na busca de retornos financeiros satisfatórios, resultando numa grande expansão, com crescente aumento de instituições e ofertas de vagas, chegando ao atual cenário de alta competição por alunos e com diversos desafios para o setor, com os altos índices de evasão, inadimplência e ociosidade de vagas. (MEYER JUNIOR, 2004 apud COSTA e GOTO, 2009 P.05)

Assim, sendo, a extensão das instituições de ensino superior privadas ocorreu sem planejamento. Vale ressaltar que a expansão do ensino superior ocorreu através de critérios econômicos, ou seja, não buscavam suprir a necessidade da sociedade local ou regional e, sim pelo interesse de atuar em áreas economicamente atrativas.

Para resolver essa questão, diversos caminhos foram criados no sentido de tornar o ensino superior público e de acesso às camadas populares. Nesse sentido, em 2006, o Ministro

da Educação, Haddad, lançou o Programa Desenvolvimento Educacional - PDE. Segundo Haddad, a educação superior deveria ser analisada através dos seguintes pressupostos; i) expansão da oferta de vagas, visto que o número de alunos matriculados na idade entre 18 e 24 anos ainda está abaixo do esperado, ii) garantia de qualidade, é preciso expandir não só de maneira quantitativa, essa expansão deve ser feita com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, pois está comprovado que vários jovens tem seu talento desperdiçado quando são sistematicamente excluídos por meio de um filtro de natureza econômica, iv) distribuição territorial, para que um ensino de qualidade seja acessível a todas as regiões do País, e v) desenvolvimento econômico e social, transformando a educação superior como peça fundamental na produção científica e tecnológica, elemento primordial da integração e da formação de uma nação. (COSTA , GOTO e COSTA,2009 p.05). Buscaremos, agora, entender esse processo de expansão.

3.3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Quando falamos sobre ensino superior no Brasil, Colossi Cosentino e Queiroz (2001), aponta que a renda da maioria das famílias não permite financiar uma educação superior de qualidade em uma instituição privada. Em virtude disso, a população reivindica o acesso a uma educação superior de qualidade por meio de instituições de ensino superior públicas.

Além do mais o Brasil, possui uma injusta distribuição geográfica quando o assunto são as instituições de ensino superior. Regiões economicamente mais desenvolvidas, como a região Sudeste e Sul possuem uma maior concentração de instituições ante a escassez das mesmas nas regiões menos desenvolvidas como Norte e Nordeste.

Para Costa et al (2009), para mudar essa realidade o Governo Federal lançou uma série de programa que tem como intuito realizar essa expansão, não apenas quantitativamente, bem como, qualitativamente. Desse modo, dez novas universidades foram criadas e também a realização da expansão de novos campi nas universidades existentes, por intermédio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. O Programa Universidade Para Todos _ PROUNI esta sendo ampliado e agora atuando juntamente ao Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, aumentando assim a possibilidade de financiamento para os graduandos.

Segundo CANIELLO (2010), é neste momento do processo de expansão que surge o campus de Sumé, criado pelo Plano de Expansão Institucional (PLANEXP) no ano de 2008, e em pouco mais de dois anos de efetivo funcionamento de suas atividades, foram realizados vários concursos públicos para docentes em mais de 50 áreas de conhecimento. O processo de criação de novos campi da Universidade Federal de Campina Grande foi iniciado em 2003 com a instalação de um campus avançado da instituição na cidade de Sumé, no Cariri paraibano. Sendo fundada a primeira Universidade Camponesa do Brasil, iniciativa que, por seu pioneirismo, criatividade e repercussões extremamente positivas, consolidou o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, localizado no cariri paraibano, região tida historicamente como zona de exclusão universitária. O objetivo principal do CDSA é ampliar e democratizar o acesso da população aos produtos e processos da Instituição, dessa maneira contribuir para a consecução das metas consignadas no Plano Nacional de Educação.

Nos estudos de Colossi et al (2001), a ampliação do ensino superior até 1994, no nosso país, é marcado por uma qualidade insuficiente, decorrência de um processo de crescimento destituído de avaliações das instituições e cursos. A marca desta modalidade de ensino nesta fase é dada pelo caráter elitista do setor público, que reduz o número de vagas oferecidas no período noturno. O cidadão que trabalhasse, em sua maioria integrante da população de menor renda, teria oportunidade de acesso apenas às instituições privadas, com qualidade inferior. A literatura consultada sobre o ensino superior vem corroborando com o seu caráter, seletivo arbitrário e excludente. “existe uma seleção pré-econômica, social e cultural que forma um verdadeiro afunilamento na passagem de um nível de ensino para outro”. (VALADARES, 1996, BOURDIEU, 2001 apud ZAGO ANJOS, ANDRADE, 2002 p. 01).

Zago (2002) em seus estudos apresenta que os mecanismos do processo seletivo para a entrada no ensino superior tem raízes históricas, fundamentadas na estrutura desigual da sociedade brasileira em que os reflexos são visíveis no sistema educacional, em todo os níveis. Mesmo diante de algumas políticas públicas voltadas para a democratização do ensino superior, se não oferecer medidas eficazes de permanência dos estudantes nas universidades, tais políticas serão invalidas.

Zago (2002) destaca que, consoante Carrano (2000), as pesquisas realizadas em diferentes instituições de ensino superior do Brasil revelam uma população universitária constituída, em sua maioria, por estudantes das camadas mais favorecidas da sociedade, com reduzida participação dos jovens das camadas populares. A expansão do ensino superior

apoiada na ideia do setor privado não beneficiou a população de baixa renda. (SILVA, SGUISSARDI 1999 apud ZAGO, ANJOS, ANDRADE, 2002 p. 01)

Embora o governo tenha aumentado o número de universidades públicas no interior do país, alguns estudos tem apontado que a expansão das universidades públicas e, por conseguinte, o aumento do número de jovens ingressando nas universidades, tem sido acompanhado também pelo aumento da evasão. Nesse sentido, não é suficiente a abertura de novas vagas no Ensino Superior, sobretudo, se negligenciarmos as condições materiais e imateriais que tais alunos possuem para poderem efetivamente serem inseridos e aproveitarem esta nova etapa de escolarização.

Diante da expansão acentuada nos anos 90, a Folha de São Paulo destaca que “o número de estudantes passou de 1,433 milhão para 2,525 milhões”, sendo que a participação dos 20% mais pobres que era de 1,3% fica reduzida a 0,9% nos anos respectivos, indicando uma tendência à elitização do ensino superior (Folha de São Paulo p.C1 de 27/ 05/02). Zago, Anjos e Andrade (2002) aponta que a expansão quantitativa não significa democratização no sentido amplo do termo. A referida autora mostra a partir de um estudo que 25% dos potenciais de estudantes universitários são tão carentes que não tem condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito.

Segundo uma pesquisa realizada por Zago (2006), o ensino superior para os estudantes das camadas populares representa um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos, noturnos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação e a possibilidade de trabalhar durante o dia.

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. “O papel estratégico dos irmãos, sobretudo aqueles que conseguiram superar a condição familiar”. (ZAGO 2006, p. 233)

Como bem salienta a autora, o tempo investido no trabalho como mecanismo de sobrevivência impede que os estudantes participem mais ativamente das atividades

acadêmicas, de maneira que muitos “se sentem a margem de diversas atividades mais diretamente relacionadas ao que poderíamos chamar de investimentos na formação congresso, conferências, material de apoio”. (ZAGO 2006 p. 235).

Outro estudo que comprova a importância de programas para permanência do estudante na universidade, é um estudo apresentado por Glaucia K.Villas Bôas (2003) a qual aponta um estudo específico com relação ao curso de ciências sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tal autora enfatiza que ao longo de um período de cinquenta anos (1939-1988), as mudanças que ocorreram no currículo do curso de Ciências Sociais na URJ acompanharam as transformações de ordem social e política.

No entanto, essas mudanças na grade curricular não representaram nenhum êxito sobre o desempenho acadêmico dos estudantes no que concernem as taxas de evasão de tal curso. Boas (2003) mostra que o alto índice de desistência do curso é um problema histórico e que a mudança de currículo, por indispensável que seja não modifica as taxas de evasão. A autora observa que com a inserção de alunos no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), observa-se uma diminuição da evasão e melhoria da graduação. Estas iniciativas de uma política de integração de estudantes em núcleos de pesquisa permitiu uma diminuição considerável do número de graduandos evadidos.

Portanto, não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público. Para que haja, uma efetiva democratização da educação, é necessário a implementação de políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO 2006 p.228). Daí a importância, de políticas públicas voltadas para a permanência do graduando no ensino superior, para que este consiga concluir seu curso e alcance sua ascensão social. É isso que buscamos discutir, nesse trabalho, ao enfatizarmos a importância da ajuda financeira e acadêmica fornecida ao bolsista do PIBID, como um fator de permanência do graduando na universidade.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No decorrer da história da educação brasileira, a política de assistência estudantil nas universidades federais tem sido tema de varias discussões no interior das instituições desde 1984. As Pro-Reitorias competentes coligadas a categorias discentes tem procurado

mecanismos adequados e tentam viabilizar a permanência do graduando no espaço acadêmico. Elas insistem em demonstrar a necessidade de uma política de ação que venha atender à questão, e ao mesmo tempo, propor ao Ministério da Educação medidas que contemplem a solução de problemas emergenciais, vivenciados no âmbito das universidades. (BARRETO, 2003 p. 56)

Nesse sentido surgiu o FONAPRACE- Fórum Nacional e Pro- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que foi criada em 1987 com o intuito de fomentar a integração regional e nacional das Instituições de Ensino Superior. Tendo em vista o fortalecimento das políticas de Assistência ao estudante, tem por objetivo:

Garantia da igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior sob a perspectiva de direito social.

Possibilitar aos graduandos as condições básicas para a sua permanência nas universidades.

Contribuir na melhoria no Sistema Universitário, prevenindo e erradicando a retenção e evasão escolar quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas. Sendo assim é necessário associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de assistência que contemple moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura, lazer, língua estrangeiras, informática e entre outras condições. (BARRETO 2003 p. 57)

A formação do referido Fórum coincidiu com um momento em que a sociedade civil brasileira avançava na construção do estado democrático de direito. Ao longo dos anos desde a sua criação o FONAPRACE, aprofundou as discussões e ações, definindo como meta prioritária trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino.

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado e tornou-se meta prioritária para o FONAPRACE, sendo aprovado pela ANDIFES em julho, na cidade de Belém/PA. O MEC, considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este foi um grande marco

na história do FONAPRACE. Uma conquista para a Assistência Estudantil nas duas décadas de existência do Fórum. (FONAPRACE 2012 p.31)

A Política Social de Assistência pode ser definida como:

Um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida,[1] (Doc. UFU - Proposta de Resolução), agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.(REVISTA FONAPRACE 25 ANOS, 2012)

De acordo com os estudos de Barreto (2003), para milhares de estudantes universitários, a renda da família não garante os meios de permanência na universidade e término do curso, sendo predestinados ao baixo rendimento acadêmico e até mesmo à evasão dos cursos acadêmicos. Considerando que, a capacidade intelectual e a formação básica já passaram pelo processo avaliativo e, conseqüentemente, a aprovação no processo seletivo do vestibular que dá acesso a universidade, “deixar de apoiar esses alunos seria uma discriminação no mínimo contraditório” (BARRETO 2003 p. 58).

Mais ainda, a autora adverte que as universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico destes estudantes, verificam que seu rendimento, estatisticamente, é semelhante ao dos estudantes advindos de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Exemplo disso foi um estudo comparativo realizada na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, em que foi constatado que o desempenho acadêmico dos bolsistas dos programas de assistência não apresentou diferença no desempenho acadêmico em relação aos demais, apesar das diferenças socioeconômicas entre os dois os grupos sociais. Além disso, o estudo revelou que os estudantes universitários amparados pela instituição de ensino, concluíram seus devidos cursos em tempo hábil, bem como o percentual de abandono é menor, de reopção de curso e de trancamento de matrícula. Esses dados nos mostra a satisfação no investimento da melhoria das condições e da qualidade de vida dos estudantes de baixa renda.

Não obstante, consoante Oliveira (2012), a Política de Assistência Estudantil nas IFES deve ser entendida como uma política efetiva no conjunto da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. A referida autora aponta que diante da complexidade das necessidades do ser humano, esta política na conjuntura do ensino superior não pode atender

apenas às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte. Por isso, a perspectiva de formação ampliada dos estudantes deve possibilitar o desenvolvimento de ações, prioritariamente para estudantes de baixa condição socioeconômica, e também de caráter universal por meio de Programas e Projetos que colaborem com a formação do estudante despertando a consciência crítica e cidadã.

Nessa esteira, esta política também permite aos estudantes e os técnicos da área realizarem pesquisas e estudos sob o ponto de vista da produção do conhecimento abrindo caminhos para novas linguagens a respeito da avaliação continuada dos programas e projetos de assistência estudantil, bem como reforçar a proposta de melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão comprometida com a universidade pública, gratuita e de qualidade. Vale destacar que, tanto as ações de assistência básica, quanto às ações de assistência ampliada, são vinculadas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, aspirando melhoria do desempenho acadêmico e a qualidade de vida do estudante no espaço da educação superior. (OLIVEIRA, 2012, p. 65)

Articular esses três aspectos do fazer acadêmico significa tornar viável o caráter de mudança universidade e sociedade. Ou seja, é a universidade entendendo o contexto do aluno. Inserir a Política Social de Assistência “na práxis acadêmica e entendê-la como direito social, é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado.” (PNA, 2001, p.4 apud BARRETO 2003 p. 60)

De acordo MEC/INEP/2001 no Brasil dos 490.396 estudantes das universidades federais, cerca de 45% são oriundos das categorias C,D e E. Desse modo afirma Barreto (2003), que estes estão classificados como estudantes que necessitam de auxílio para suprir algum tipo de necessidade básica para que possam frequentar regularmente as universidades.

A atual política governamental de expansão das IFES (Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007) e de inclusão social, ocorridas posteriormente à realização de pesquisas feitas pelo FONAPRACE, reforça o aumento da demanda por assistência estudantil.

Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior. Em 1998, 55% dos

estudantes deste nível frequentavam cursos noturnos; na rede estadual, esta porcentagem sobe para 62%" (Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001).

Embora a universidade tenha caráter elitista, mas as mudanças decorrentes da expansão desta e das políticas de permanência tem permitido a entrada de pessoas abastadas nas IFES.

Cumprir destacar que, investigações feitas pelo o FONAPRACE tem abalado o imaginário que permeia o senso comum de que as universidades públicas são, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas. De acordo Proposta do FONAPRACE, para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, no decorrer da historia esta ideia encontrava eco na maior parte das instituições. Contudo, este perfil vem se transformando ao longo do tempo e a efetivação dessa possibilidade de real diversidade só terá ampliação se estabelecidas às condições que transfiram conhecimentos para aqueles que mais precisam das Instituições Públicas de Ensino. Esta situação se reflete nos dados de pesquisa de perfil socioeconômico 2003/2004 - que aponta que 84,4% dos estudantes das IFES dependem do ensino público e gratuito para continuar os estudos.

Diante do crescimento de sujeito das camadas populares nas IFES, foi intensificada a criação de programas que atendam a esta população, afim de que estes possam permanecer e concluir os cursos de graduação, “sob pena de mantermos altos índices de evasão que acabam por desestruturar cursos, frustrar expectativas dos envolvidos, da própria sociedade para com a Universidade, sem contar os custos despendidos para o funcionamento desses cursos.” (ARAUJO, ALMEIDA, LOURO e DEL-MASSO, 2011 p.17)

A consolidação da política de assistência estudantil é um passo a mais no caminho da democratização do acesso com garantia de permanência aos graduando das IFES. Trata-se, na verdade de um auxílio financeiro que tem por objetivo reduzir as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre os programas que fornecem bolsas de Permanência, podemos citar o Programa de Educação Tutorial PET, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica PIBIC, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, entre outros.

Com efeito, o PIBID trata-se não apenas de uma política de formação, mas também como uma política de permanência, pois, segundo os relatos colhidos neste trabalho, verificamos que a participação em tal programa é um dos fatores para a permanência na universidade de tais pesquisados. Ademais, os projetos buscam contemplar os três eixos fundamentais: ensino, pesquisa e extensão os quais são comprometidos com a universidade pública gratuita e de qualidade.

3.5 O SUBPROJETO PIBID/SOCIOLOGIA: TRILHAS E SABERES

A Sociologia enquanto disciplina escolar passou por um período de intermitência até tornar-se obrigatória no Ensino Médio com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo tal artigo, o educando deve adquirir, também no Ensino Médio, uma independência intelectual e crítica, tornando-se um ser humano ético e capaz de exercer sua cidadania e que essa prática cidadã seja norteada pelo domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia. A legitimidade da Sociologia trouxe consigo a necessidade de sistematizar o saber científico social e organizá-lo de forma a produzir um arsenal sociológico que aborde os principais elementos constitutivos da sociedade, e que seja capaz de atender aos objetivos propostos pelos marcos regulatórios, especialmente no que diz respeito à consciência crítica do educando e ao exercício da cidadania.

Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) produzidos pelo Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica no ano de 1999, apesar de determinar as competências e habilidades que o educando deve apresentar no decorrer e ao término do ensino médio, não definem quais conteúdos devem ser ministrados em caráter transversal para garantir a efetivação dessas competências. Os PCN's propõem que o ensino de Sociologia venha promover a interdisciplinaridade com as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas, sua transversalidade seria o fator gerador desse feito.

Tendo em vista as dificuldades para a efetivação do saber crítico da Sociologia por meio da transversalidade, o Conselho Nacional de Educação baixou uma resolução tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia nas instituições escolares que disponibilizavam o Ensino Médio, essa resolução foi aprimorada pelo Projeto de Lei que foi sancionado pela Presidência da República em 02 de junho de 2008. Assim diversas medidas foram tomadas a fim de institucionalizar esse ensino, por exemplo, a criação do curso de licenciatura em

Ciências Sociais este voltado para a formação de professores de Sociologia no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido CDSA/UFCG.

A criação de um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais pelo CDSA/UFCG no semiárido paraibano (região da Borborema, microrregião do Cariri Ocidental) é uma resposta propositiva desta Universidade ao chamado da sociedade brasileira através do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o compromisso de inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. (BRASIL, EDITAL N° 02/2009 –CAPES/DEB).

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG representa uma conquista da sociedade paraibana no campo da educação. Esta conquista está diretamente integrada a uma reivindicação histórica da sociedade civil brasileira que, finalmente, se fez realidade: a inclusão da Sociologia como disciplina fundamental nos currículos da Educação Básica, ato celebrado como mais um passo adiante para a melhoria do sistema educacional desse País. O compromisso com a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio foi, seguramente, a principal motivação para este Curso figurar no projeto de criação do CDSA/UFCG. Inerente a este fato está a ideia de que a disciplina Sociologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, posto que promove o contato do aluno com sua realidade.

Levando em consideração que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais é formar professores de Sociologia, se faz necessário que os discentes tenham condições favoráveis para uma formação bem qualificada acarretando o fortalecimento da disciplina Sociologia na Educação Básica, bem com estes produzam materiais metodológicos para o ensino de tal disciplina.

Considerando a importância deste programa como uma proposta de formação de professores, o PIBID/ Sociologia chegou no momento oportuno de reinserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio, já que esta passou por várias intermitências, vindo sua efetiva concretização na grade curricular com a Lei n° 11.684/08 que foi sancionada pela Presidência da República.

O retorno desta disciplina nos currículos trouxe uma série de obstáculos para o professor em virtude da escassez de material didático, dificuldade de identificar quais os conteúdos seriam mais adequados, metodologias, autores, dentre outros. Conforme enfatiza Moraes: “A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores

da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala de aula.” (MORAES, 2010. p. 9).

Sobre isso, Ramalho e Sousa (2013) afirmam que,

A implementação do programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), na área de Sociologia, chegou em momento auspicioso para todos aqueles envolvidos com a disciplina. [...] Não há consenso sobre conteúdos, os livros didáticos ainda procuram uma linguagem adequada, as fronteiras com outras disciplinas da área de Humanidades aparecem confusas, recursos pedagógicos ainda estão em experimentação. Além disso, a atenção dos professores das universidades para as licenciaturas não está a altura do desafio de levar o universo da disciplina para as escolas de Ensino Médio. Assim, reiteramos, o PIBID/ sociologia não poderia ter chegado em momento mais adequado. (RAMALHO E SOUSA 2013 p.09)

Neste sentido, é notável a contribuição do PIBID na reinserção da disciplina Sociologia, uma vez que a disciplina passa por diversas dificuldades, de maneira que o projeto PIBID pode auxiliar tal disciplina nesta volta, já que visa aproximar o aluno de graduação ao seu futuro campo de trabalho, a escola. Nesse sentido, a atuação do bolsista na escola acontece sob a perspectiva dos eixos ensino, pesquisa e extensão, em que podemos averiguar no objeto de estudo deste trabalho.

Dada à relevância do Subprojeto Sociologia/PIBID no fortalecimento da disciplina Sociologia, observamos que as atividades regulares do PIBID/Sociologia/CDSA estão orientadas para a capacitação dos cientistas sociais conscientes de seu papel no que tange aos desafios do espaço escolar. Quanto os eixos, no que concerne ao eixo ensino, às táticas focalizam na preparação de planos de aulas, leituras dirigidas, elaboração de material de apoio, publicação de livros dirigidos ao ensino da disciplina Sociologia.

Já no que diz respeito à atividade da pesquisa advêm da necessidade de complementar a socialização dos bolsistas com o universo das principais estratégias metodológicas usadas pelas pesquisas em Ciências Sociais e sua aplicação ao campo da educação. Levando os bolsistas a compreenderem que o espaço escolar não se resume apenas a quatro paredes, mas a escola representa um emaranhado de significações.

No que tange a extensão, o PIBID desenvolve duas ações interdisciplinares que tem por objetivo uma maior integração com a população do cariri. “Cine Clube” e o “Clube de Leitura” o intuito do “Cine Clube” é identificar os elementos fundamentais para análise de filmes em sala de aula do ensino médio; enfatizar a linguagem audiovisual e sua relação com temáticas da disciplina Sociologia. No que se refere ao Clube de Leitura, o objetivo é

trabalhar com obras literárias a partir de um enfoque sociológico, desenvolvendo com isso as possibilidades de percepção das manifestações artísticas e sua utilização como estratégia didática para o ensino de Sociologia. O eixo extensão também se manifesta na organização e realização de eventos para intercâmbio e práticas de iniciação à docência, envolvendo algumas instituições de ensino superior da região Nordeste.

Estas ações tem norteado a proposta de atuação do Subprojeto /Sociologia/PIBID/CDSA na Escola Senador Jose Gaudêncio Serra Branca- PB, Escola Professor Jose Gonçalves Sumé – PB e a Escola Maria Balbina Pereira Distrito de Santa Luzia e no curso de Licenciatura em Ciências Sociais /CDSA. (BARBOSA, 2012, mimeo)

Nesse sentido percebemos que o PIBID tem contribuído com o fortalecimento da Sociologia no Ensino Médio no cariri paraibano, através das ações dos bolsistas nas referidas escolas, e que estas ações tem representado fator imprescindível na formação desses graduandos, bem como a ajuda financeira fornecida por tal programa tem permitido a não evasão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Nessa direção o PIBID tem sido concebido como uma política de permanência, em face de grande importância na vida dos alunos que não possuem meios para se manterem estudando devido às dificuldades sociais e financeiras. Mesmo destacando-se por mérito nos concorridos exames seletivos como o vestibular, em muitos casos têm que abandonar a oportunidade frente às limitações de ordem econômica dos familiares e, dessa forma, deixam de ter condições para galgar posição profissional qualificada. Nas Universidades, itens como transporte, residência, alimentação, xérox, livros, cultura e esporte são fatores que podem comprometer a formação acadêmica dos estudantes, por se tratar de necessidade presente na vida universitária, tendo a contribuição das bolsas de apoio como atenuante das desigualdades, já vivenciadas por esses indivíduos fora dos muros das Universidades.

De acordo com FONAPRACE o acesso dos discentes ao ensino público deve contemplar as necessidades que já foram mencionadas no parágrafo anterior para que os mesmos possam permanecer e concluir os cursos de graduação, no intuito de atenuar os altos índices de evasão que muitas vezes acabam por desestruturar cursos, frustrar expectativas dos envolvidos, da própria sociedade para com a Universidade. Sendo assim, é vital a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes com dificuldades financeiras, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho

acadêmico e de qualidade de vida. A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da Universidade e da própria sociedade, e que não se pode efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. (ARAUJO, ALMEIDA, LOURO e DEL-MASSO 2011p.17). Nesse aspecto, as políticas de permanência tornam-se de extrema importância para os estudantes advindos das camadas populares, para que possam permanecer na universidade e concluírem seus cursos em tempo hábil.

Nos estudos de Maltez (2011) afirma que:

Parcela da Universidade pública está voltada ao mercado de trabalho com foco na tecnologia [...] e outra parcela constrói uma Universidade democrática voltada à cidadania, como garantia dos direitos constitucionais, primando por uma educação de qualidade com vistas a uma sociedade mais justa. Seria fundamental que esses dois contextos conversassem entre si, com o intuito de minimizar a distância entre os grupos que visam ao mercado de trabalho e ao grupo que além de ter o objetivo da empregabilidade futura, luta para que as desigualdades não permaneçam como impeditivo ao crescimento acadêmico e profissional. Muitas universidades, com olhar mais crítico a essa questão, discutem e implementam políticas de permanência estudantil como uma alternativa para o acesso e permanência de diferentes grupos sociais no meio acadêmico.(MALTEZ apud ARAÚJO ALMEIDA, LOURO, DEL-MASSO 2011 p. 18)

A partir dos pressupostos teóricos, buscaremos compreender de que forma o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) contribui tanto no acesso e permanência na universidade de alunos de classes menos favorecidas, quanto na superação da dicotomia entre teoria e a prática, algo que nos cursos de licenciatura só acontecem ao final do curso durante as disciplinas de estágio supervisionado. Com isso, acaba privilegiando os conhecimentos acadêmicos em detrimento dos inúmeros saberes essenciais a formação e a prática docente. Assim, procuraremos depreender o PIBID enquanto política de formação de professores que vem auxiliando os licenciandos em diversos aspectos, e em se tratando de alunos de classe menos favorecidos, este programa vem contribuindo nos custos referentes a universidade.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

De acordo com Gil (2010), a palavra pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimento científico. A pesquisa permite a obtenção de novos conhecimentos da realidade social. (GIL, 2010 p.26)

Nesse sentido, podemos dizer que toda investigação origina-se em virtude de algum problema sentido ou observado, de tal modo que não pode prosseguir, a menos que se faça uma seleção da matéria a ser tratada. Para análise sistemática de uma determinada problemática, segundo Minayo et al. (1994), esta seleção requer levantamento de hipóteses ou pressuposições que ira guiar, e ao mesmo tempo delimitar o assunto a ser investigado. Após definido o objeto de estudo surge à necessidade de selecionar as formas de investigar esse objeto.

A pesquisa ora apresentada concentrou-se na pesquisa de informações e na própria realidade do pesquisador, partindo do objeto primeiro que foi a própria vivência da tão complexa realidade. A mesma possui caráter qualitativo, a qual conforme Minayo et al. (1994) trabalha com um universo de significações, motivações, aspirações crenças, valores e atitudes. Almeida (1989) destaca que a variável qualitativa é aquela que se refere a uma característica ou atributo da pessoa e não pode ser manipulada ou é difícil de ser manipulada. As variáveis que indicam características humanas como sexo, educação, status, são variáveis qualitativas. Elas são normalmente descritivas, mas podem ser quantificadas (ALMEIDA 1989 p.60)

Entretanto, a pesquisa não nega a importância do aspecto quantitativo que deverá ser utilizado em determinados momentos. Mas, o que predomina na pesquisa exposta é o caráter qualitativo. Desta forma, a pesquisa busca associar dados qualitativos e quantitativos que, nesse caso específico, se complementam na análise da realidade estudada. Esse procedimento metodológico pretende utilizar-se da vivência, da experiência do cotidiano dos alunos Bolsistas do Programa PIBID dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), visando perceber qual a contribuição deste programa para a formação docente destes acadêmicos e como a bolsa fornecida pode

contribuir para a permanência na universidade, possibilitando a consolidação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Na pesquisa foram colhidos 24 depoimentos, destes 19 foram dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e 05 foram de representantes das famílias dos bolsistas

Para a pesquisa realizada foi utilizado como método de coleta de dados a entrevista, com o roteiro (EM ANEXO) de 24 perguntas, 4 fechadas referente a idades sexo etc.; e 17 abertas que dava liberdade ao pesquisador questionar aquilo que achava pertinente, tendo sido aplicadas aos 19 bolsistas do referido programa. Esta coleta tinha por objetivo compreender o impacto do PIBID na formação docente e tentar identificar se a ajuda financeira fornecida pelo programa em estudo seria um dos fatores para a permanência na universidade, percebendo qual o papel da bolsa de estudo para a formação dos mesmos, já que diante da vivência do pesquisador nesta realidade tem percebido que maioria dos pesquisados pertencem às classes menos favorecidas.

Além das entrevistas aplicadas aos bolsistas, foram feitas 05 entrevistas com alguns familiares dos bolsistas, com o intuito de saber qual o impacto da contribuição da bolsa enquanto ajuda financeira na vida dos bolsistas. Ou seja, o objetivo era averiguar se o representante da família escolhido percebia se esta era um fator de permanência do parente na universidade. Quanto ao roteiro do representante da família, o roteiro era formado por 10 questões que contemplavam de forma breve o perfil do entrevistado e perguntas a respeito do auxílio financeiro, é se de fato um dos fatores de permanencia e se este dinheiro é usado para a compra de equipamento que são imprescindíveis para a formação do bolsista.

De acordo com Gil (2010), a entrevista é uma técnica que permite ao investigador se apresentar perante o investigado e lhe formular perguntas, no intuito de obtenção de informações que interessem a investigação. Esta se configura como forma de interação social. Trata-se, de uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. Este autor aponta que a entrevista é considerada por muitos autores como um instrumento por excelência na investigação social, sendo que dada sua flexibilidade esta é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diferentes campos “e pode se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas ultimas décadas foi obtida graças a sua aplicação” (GIL 2010 p.109)

Vale salientar que a entrevista possui imensas vantagens, ela possibilita a obtenção de dados referentes ao mais diversos aspectos da vida social. Ela também permite maior flexibilidade, visto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se de forma mais fácil aos sujeitos entrevistados e circunstâncias em que se desenvolve a pesquisa, bem como possibilita captar a expressão corporal do entrevistado e a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (GIL 2010 p.110)

Os motivos que nos levaram a estudar o assunto partiram de minha participação no PIBID durante a graduação, em que se verificou nos discursos dos bolsistas a importância de tal programa para sua formação docente, despertando a necessidade de desenvolvimento de um estudo científico para verificar o conhecimento destes bolsistas a respeito do PIBID.

A pesquisa deste trabalho foi iniciada no final do mês de Junho e início do mês de julho de 2013, fazem parte da equipe 19 bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFCG/CDSA, sendo que 10 atuam na Escola Senador Jose Gaudêncio, Serra Branca - PB e os outros 09 atuam na Escola Professor José Gonçalves, Sumé –PB.

A entrevista abordou temas referentes sobre um pouco da história acadêmica dos bolsistas e dos representantes das famílias dos bolsistas, de que forma o PIBID tem contribuído na formação dos mesmos, focando a relação teoria e prática, interação entre professores da universidade e professores da educação básica, o papel do supervisor na formação destes, bem como questões que giram em torno da ajuda financeira, se esta tem auxiliado ou não o estudante nas despesas universitárias.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 PIBID E O PERFIL DOS ALUNOS BOLSISTAS

Neste capítulo buscaremos compreender de que forma os bolsistas identificam a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Sub- Projeto de Sociologia do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) a respeito da importância de tal programa para a formação docente. Bem como perceber se bolsa fornecida pelo PIBID contribui para a permanência do estudante durante o curso, averiguando de que maneira as famílias dos bolsistas compreendem a importância desta para a permanência no curso.

Para compreendermos o nosso objeto e nosso objetivo de estudo, foram colhidos 19 depoimentos de bolsistas e 05 depoimentos das famílias dos bolsistas. Através dos dados coletados foi possível visualizar de forma estatística o perfil dos alunos bolsistas, e dos cinco representantes das famílias destes, bem como delinear sobre o perfil econômico dos entrevistados, percebendo a interferência da bolsa de estudo para a contribuição da formação acadêmica dos mesmos. Foi identificado que dos 19 bolsistas entrevistados 05 são homens e 14 são mulheres, em que se percebe a maioria dos alunos bolsistas, são do gênero feminino, reforçando as pesquisas de nosso país que ressaltam que cada vez mais cresce o número de mulheres que procuram a formação profissional, em busca de um melhor salário. Vejamos o gráfico abaixo.

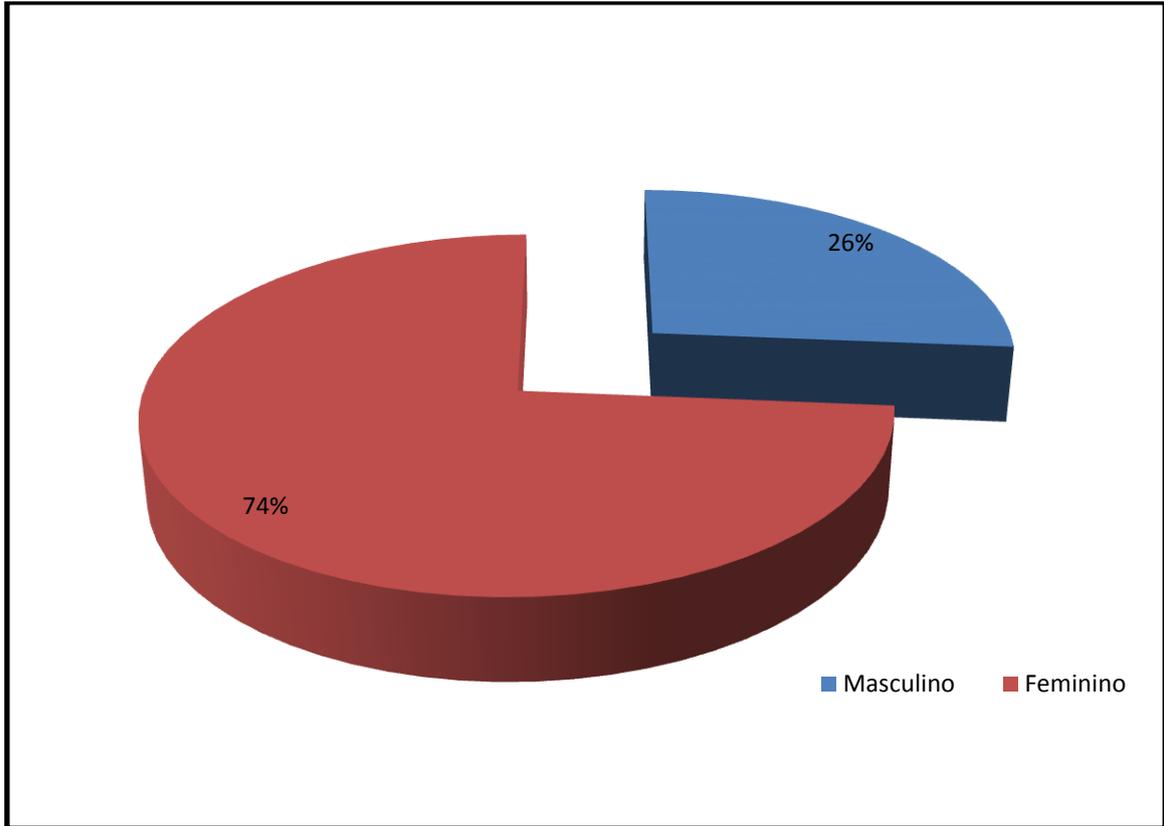


Gráfico1: Sexo dos Discentes

Já com relação ao ensino básico, foi investigado se este foi cursado em escola pública ou particular, dos 19 apenas, dois bolsistas cursaram o Ensino Fundamental em escola particular, quando se indaga sobre o Ensino Médio apenas 01 estudou e concluiu o Ensino Médio na escola da rede privada. Como podemos observar nos gráficos abaixo.

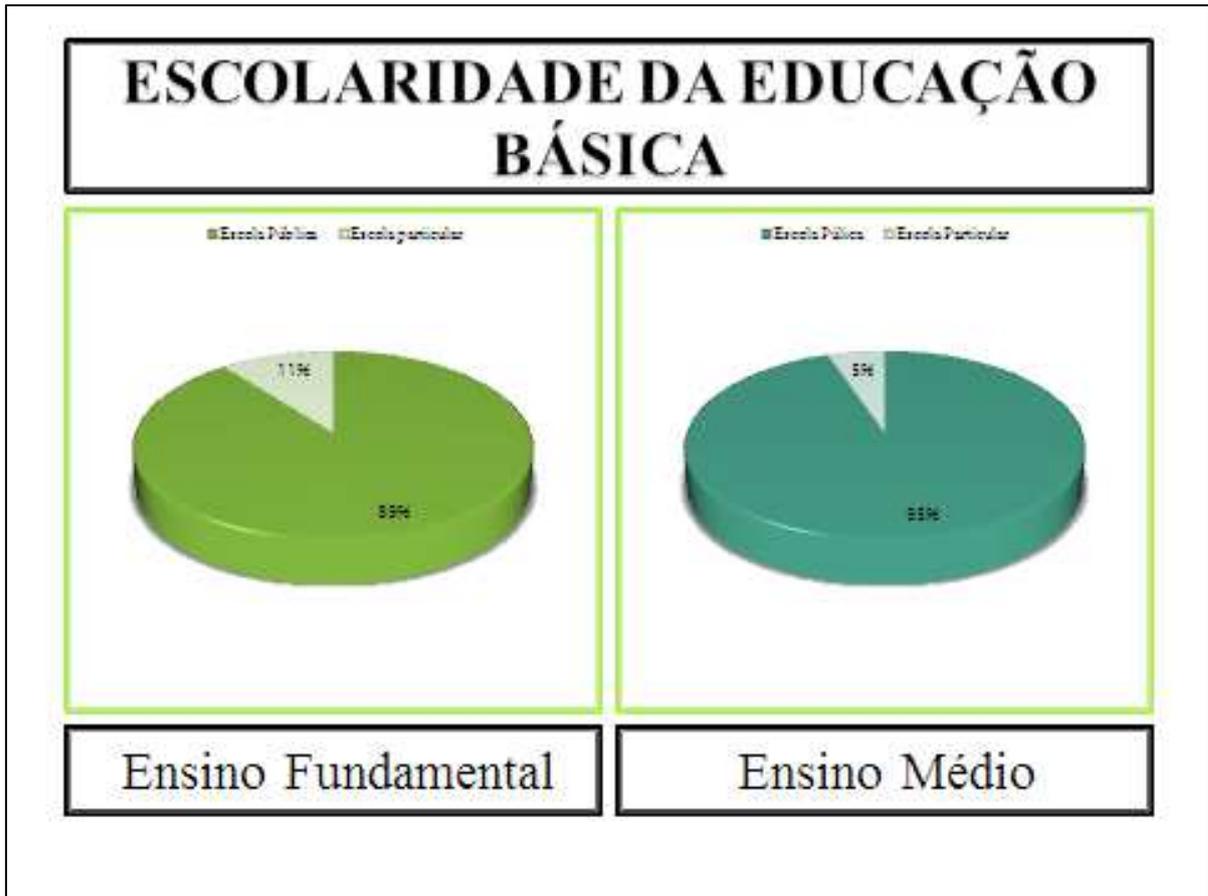


Gráfico 2: Escolaridade dos Educandos

A maioria dos entrevistados possui uma renda familiar que não passa de 03 salários mínimos, sendo que 09 entrevistados afirmaram que a renda não passa de um salário mínimo, 07 disseram que a media são 02 salários mínimos e apenas três informaram que renda é constituída de três salários mínimos. Diante destes dados, é possível perceber que a maior parte dos bolsistas pertence às camadas populares. Assim, necessitando de auxílio financeiro que possibilite a permanência destes no espaço da academia. Como representado no gráfico abaixo.

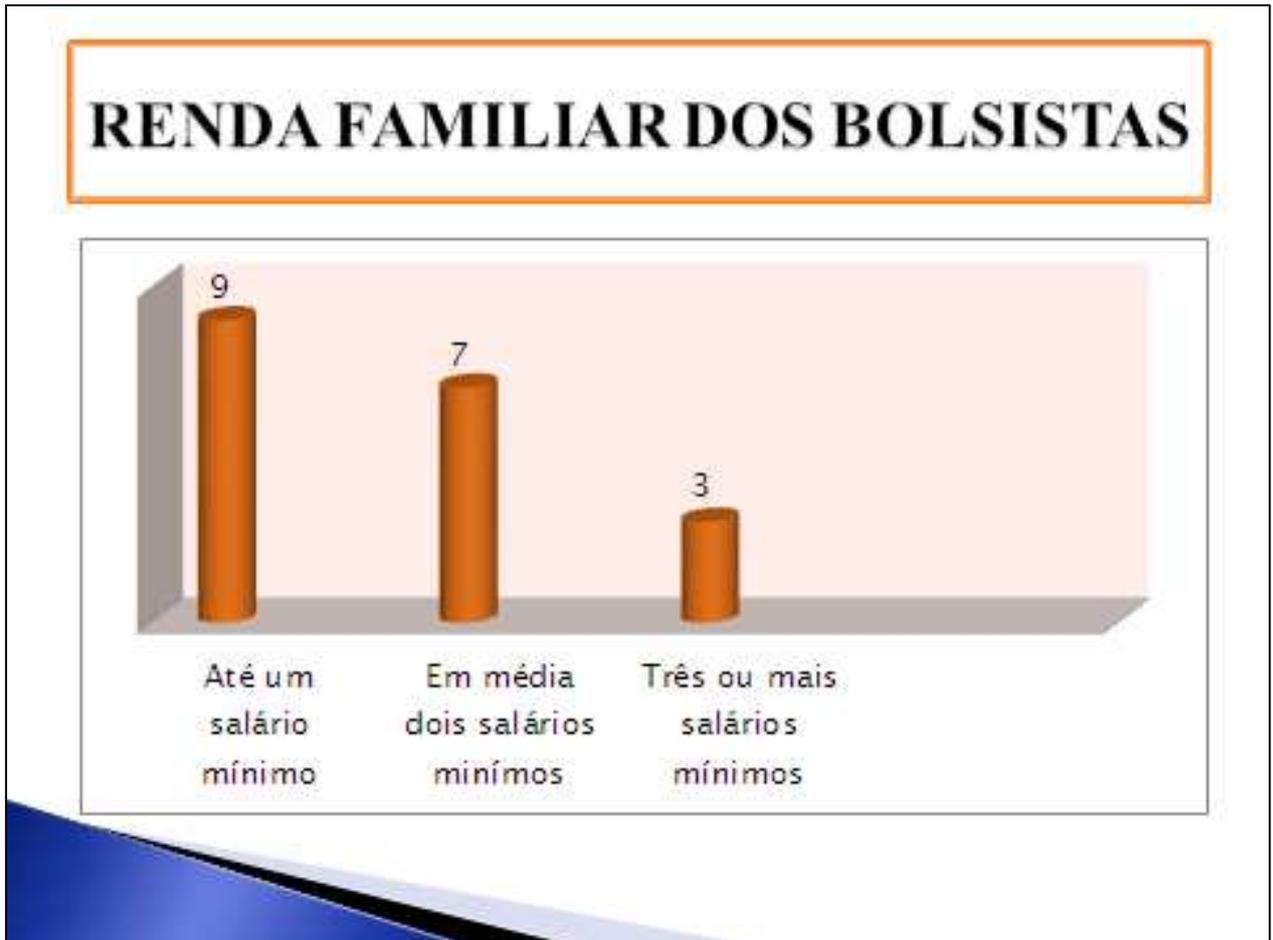


Gráfico 3: Renda familiar dos bolsistas.

No que concerne a faixa etária, constatamos que a maior parte dos bolsistas entrevistados enquadra-se na faixa etária que compreende o intervalo entre 20 e 30 anos, estando apenas três bolsistas na faixa compreendida entre 30 e 40 anos e somente dois bolsistas encontra-se na faixa de 40 e 50 anos. Como representado no abaixo.

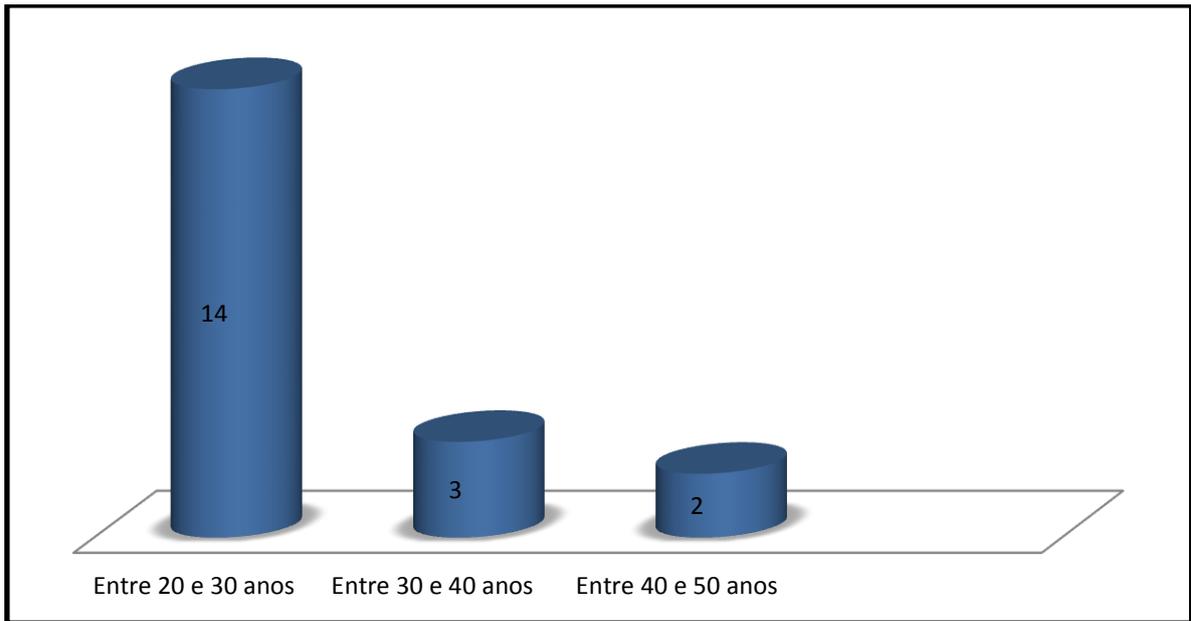


Gráfico 4: Idade dos discentes

. Perante a estes dados, é notável que uma maioria acentuada de jovens cada vez mais busca a formação profissional, mas também encontramos bolsista de tal programa em outras fases de vida, corroborando a para democratização do ensino superior, ou seja, em virtude de não ter condições de estudar distante da sua cidade, acabam desistindo de ingressar na universidade, retomando esse desejo com a implementação do ensino superior e, na nossa região.

A seguir, analisaremos os dados coletados, buscando classificar os relatos dos bolsistas segundo as categorias de análise constituídas: incentivo a formação docente, articulação entre teoria e prática, o olhar da sala de aula antes do PIBID, integração entre ensino superior e a educação básica, novas estratégias de ensino para melhorar na formação docente, papel do professor supervisor, pretende seguir carreira docente, contribuição do PIBID de forma geral, a bolsa como um dos fatores de permanência, ajuda financeira no desempenho acadêmico, bolsa e despesas de formação universitária, aquisição de materiais para o desenvolvimento acadêmico, em caso de perda da bolsa, considerando a relevância desta no processo de formação inicial dos participantes da pesquisa. Assim serão estabelecidas categorias, as quais nortearão a análise do corpus da pesquisa.

5.2 INCENTIVOS A FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa categoria, buscamos entender qual era a perspectiva do licenciando ao escolher o curso de licenciatura. Durante a entrevista, foi questionado sobre a opção por cursar licenciatura e se os bolsistas consideravam a idéia de “ser professor” ao ingressarem no curso de licenciatura em Ciências Sociais, dos 19 entrevistados 12 responderam que já consideravam a idéia de ser professor e 07 afirmaram que não consideravam a ideia de ser professor. Esses últimos, ao serem questionados se houve alguma mudança para que eles desajassem a carreira docente, de maneira unânime apontaram a vivencia no PIBID. De acordo, com depoimento seguinte pode se perceber que a escolha do curso pelo bolsista (SILVA) deu-se por que este era o único ofertado pelo o CDSA no horário noturno, no entanto, a participação no PIBID acabou levando-o a repensar suas prioridades. Conforme podemos observar em seu depoimento:

O principal fator foi minha experiência vivida dentro do PIBID quando entrei no curso da Licenciatura em Ciências Sociais não foi porque era licenciatura, inicialmente foi por que era curso noturno que tinha lá no CDSA, inclusive era uma das minhas preocupações, é eu vou entrar mas eu não queria ser professora, e ao mesmo tempo num sabia exatamente por que não sabe. Mas eu fui me descobrindo dentro da universidade e hoje quase concluindo o curso e ainda sendo bolsista do PIBID durante três anos, hoje eu afirmo que quero ser professora. Claro a partir das experiências vividas no PIBID, a partir das teorias que eu vi na universidade. (SILVA,2013)

A partir do seu relato, é possível evidenciar que, por meio da sua participação no PIBID, o interesse pela área de ensino, para se tornar professor, começou a ser despertado.

No depoimento a seguir o bolsista (Cavalcante) relata que sempre teve o desejo de ser professor. Quando questionado sobre a vivência dele no PIBID se este despertou ainda mais o anseio pela carreira docente, o entrevistado responde que sim, pois a vivencia no projeto possibilita ao bolsista investigar se é isso mesmo que ele quer.

Eu costumo dizer que o PIBID nos permite sabermos se é isso mesmo que queremos. Por que assim você ta fazendo um curso de licenciatura, mas você não um a dimensão ampla do que é ser professor né. Tendo em vista que quando você esteve lá escola, como aluno da educação básica você via a escola de outra forma, então assim o PIBID permite você saber não é isso mesmo que eu quero, você se decidir.(CAVALCANTE 2013)

Do mesmo modo, outra bolsista (Souza) ao ser perguntado se já levava em conta a ideia de ser professor a bolsista, responde que sempre almejou ser professora, mas a partir de sua vivencia no PIBID, passou a perceber as problemáticas relacionadas à formação docente na prática. Destaca, ainda, que as experiências vivenciadas no ambiente de formação

propiciado pelo PIBID, colaboram para que se sentisse mais motivada a exercer a profissão de maneira consciente, pensando nas implicações e contribuições de sua prática.

Eu considerava sim a ideia, porém a partir do momento que eu entrei no curso, aí foi que evidenciou-se ainda mais as dificuldades encontradas pelo professor, a vivência do PIBID também contribuiu com isso pra que quando a gente entrasse na escola a gente tivesse aquela realidade de qual as dificuldades o professor enfrenta, mas eu acredito que o curso e a bolsa tem contribuindo para que exista cada vez mais essa vontade de ser professor. (SOUZA, 2013)

Diante dos depoimentos anteriores é notável a importância de incentivos na formação inicial de professores, seja nas disciplinas específicas, que compõem a grade curricular do curso de licenciatura, ou por meio de projetos que possibilitem conhecimentos a respeito da docência em seus mais variados aspectos. As falas dos bolsistas revelam que a vivência na escola através do PIBID tem possibilitado a estes perceberem relevância para a profissão que escolheram. Percebe-se que a intenção do programa de contemplar em seus objetivos o incentivo à formação docente vem obtendo êxito, isso porque a desvalorização da profissão docente, face às condições de trabalho que o professor enfrenta, acaba sendo repensada pelos bolsistas, ao serem estimulados a trabalharem as dificuldades buscando superá-las com novas metodologias e com o compromisso com o aluno e a comunidade em que a escola está inserida. A partir disso, notamos que o bolsista abraça a profissão que escolheu, tomando para si a responsabilidade para que a educação e a sociologia de fato provoquem mudanças significativas na vida do aluno.

5.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Essa categoria está diretamente relacionada à forma como os bolsistas percebem a relação entre as teorias abordadas na graduação e a prática no PIBID. O processo de formação deve ser fundamentado a partir da reflexão sobre a prática, por meio da articulação das pesquisas da área de ensino em Ciências Sociais à prática docente, num processo em que o professor tem um papel fundamental na produção do conhecimento sobre a prática. No depoimento subsequente é possível observar a relação entre os conceitos estudados no espaço da academia e os mesmos se configurando nas situações práticas da escola. A bolsista (Santos) destaca que as teorias sociológicas e a didática são refletidas na prática, ou seja, elas são reveladas nas atividades práticas escolares. De acordo com Libâneo (2008), “é na escola

que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais (LIBÂNEO 2008, p 36)

Sim, perceber a relação teoria e pratica no sentido de que é as teorias que nós vimos na universidade são bastante amplas, né, nós vimos teorias de três ciências Antropologia, Ciência Política e a Sociologia, e lá na escola nos vemos o reflexo desta ciência, que a disciplina Sociologia então nessa vivencia do PIBID, eu consigo perceber essa relação do que é visto na academia e de como a partir disto nós podemos ensinar na escola, sem fazer esta transposição da teoria da universidade para escola, mas fazendo essa adequação a partir dessa relação entre teoria e prática o que é visto na universidade e no sentido de teoria e no sentido também de didática e como nós podemos relacionar esses dois elementos para o ensino da Sociologia no ensino médio. (SANTOS, 2013)

No próximo depoimento da bolsista (Rodrigues), é perceptível visualizar esta relação de forma nítida a partir das discussões do espaço acadêmico com as ações do PIBID na escola. A bolsista reforça a ideia de que as teorias vistas na universidade não se desviam da prática escolar, o que muda é a forma de transmitir as teorias na sala de aula, de maneira mais contextualizada para que o discente consiga entender o conteúdo ministrado.

Sim, a partir do momento que a gente tá estudando na universidade determinado conteúdo, determinada teoria, determinado tema que você vai aplicar as atividades do PIBID na escola, essas atividades não fogem a essa teoria que você está vendo na universidade, o que muda é forma que você vai trabalhar, no sentido de contextualizar com a realidade do aluno tornando assim mais propicio para o entendimento dele, mas essa relação teoria e prática ela perfeitamente visível. (RODRIGUES, 2013)

Na fala seguinte podemos vislumbrar a importância que o bolsista (Cavalcante) atribui ao PIBID. Destacando que através do PIBID é possível que o licenciando tenha conhecimento prévio do seu futuro campo de atuação. Assim percebemos que na sua fala o estágio se configura como um momento distante da realidade, visto que só nos últimos períodos é que o licenciando pode testar as teorias vistas na universidade. Isso nos remete a Pimenta e Lima (2004), as quais apontam que os estágios, de maneira geral, se apresentam “em atividades distantes da realidade concreta das escolas” (p. 101) A falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo, presentes no processo do estágio, é posta pelas autoras como barreira que dificulta a visão do ensino em sua totalidade, tornando-o insuficiente em sua função. Nas palavras do bolsista (Cavalcante):

A vivência nesse projeto nos permite, por exemplo, testar as teorias que nos aprendemos na universidade, né, antes ocorria quando? Só ocorria no momento que você ia fazer o estágio, então agora não, por exemplo, eu entrei nesse projeto eu estava no segundo período do curso, então veja só, se antes só no estagio que geralmente acontece nos últimos períodos, era que

you would test putting these theories into practice, now you already can, during graduation, well at the beginning you already manage to put those theories into practice that you learned at university. (CAVALCANTE, 2013)

Os relatos reforçam a necessidade do envolvimento dos licenciandos no campo de atuação, ou seja, nas escolas, pois sem esse contato direto com o futuro ambiente de trabalho, não se consegue perceber a realidade escolar que, muitas vezes, é apenas exposta aos licenciandos por meio de temáticas abordadas pelo professor das disciplinas específicas do curso ou de forma insuficiente nos estágios.

5.4 INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

O PIBID ao aproximar a escola e a universidade, aponta a relevância das duas instituições na formação do aluno. A interação entre professores da escola, professores da universidade e alunos da graduação é de extrema importância para as três categorias, pois permite abordar problemas no âmbito do ensino, bem como a partir da descoberta dos problemas implementar estratégias que melhorem tanto o ensino básico como o ensino superior, auxiliando na formação inicial dos bolsistas. Podemos visualizar nos seguintes depoimentos a importância que os bolsistas atribuem a esta interação entre as instituições formadoras.

It is extremely important, because the teacher from the middle school has different experiences, he can attend to the reality of the school in the middle school in a different way than those teachers from the university, and mainly of the student who will be the future teachers of the middle school, then when there is this relationship this contact of these three instances here, we can say that it is an exchange of experience that is extremely important because many things the middle school teacher knows, but the university teacher does not know, and that sometimes results in the resolution of some questions about doubts of the own students of graduation, then it generates a collective learning. (SILVA, 2013)

The importance is that at the moment that the middle school teacher and the university teacher pass to dialogue the problems lived in the basic education schools, the university teacher will have a knowledge and will start from dialogue to seek to produce methodologies that come to attend to the classroom reality of the middle school, I believe that this relationship is very important this dialogical one must remain and the university has to get closer to society, to be inside the school, the university teacher has to visit him, to see the problems, he has to know that the professional he will form, how to form, because it is necessary to pass the knowledge to the future teacher so that they respond to a demand. (SOARES, 2013)

É perceptível que nos depoimentos os bolsistas relatam que consideram essa interação entre as três categorias fundamental na resolução de problemas no que concerne ao ensino e ao contexto escolar, bem como é importante porque os professores da universidade necessitam conhecer a realidade da educação básica, especificamente, as implicações da escola para que a partir deste conhecimento eles possam traçar estratégias para a melhoria na formação inicial do graduando.

Se levarmos em conta que somente com a reinserção da sociologia nos currículos do ensino médio é que o universo acadêmico começa a voltar-se para essa área, chegaremos à conclusão de que o conhecimento sobre a mesma ainda é bastante reduzido. Além disso, é comum que os cursos de licenciaturas sejam marginalizados na universidade e com o curso de licenciatura em ciências sociais, a realidade não é diferente. Mais ainda, muitos professores que estão no ensino superior não fizeram licenciatura tampouco lecionaram no ensino básico, o que dificulta a sua percepção do que é ser professor de educação básica e como formar esse profissional. Nesse sentido, o PIBID ao levar o professor da universidade para a vivência na escola, possibilita-lhe que conheça de perto essa realidade, suas dificuldades e desafios, ao mesmo tempo, percebe quais são as lacunas da grade curricular e reflita sobre a sua prática em sala de aula.

5.5 PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR

A interação entre a escola e a universidade, traz outro protagonista na formação do licenciando: o professor supervisor. O professor supervisor tem um papel fundamental no contexto do PIBID, pois, por meio de sua experiência no campo profissional, ele pode auxiliá-los no processo de elaboração e aplicação das atividades, facilitando a prática do bolsista. Nos depoimentos que se seguem é possível perceber que este se configura como norte, levando os bolsistas a repensarem suas práticas para que estas produzam bons resultados.

O papel do supervisor eu diria que é muito importante por que a partir da supervisão das ideais que são colocadas por esse supervisor vai fazendo com que nós possamos aperfeiçoar as nossas práticas, possamos repesar o que estamos fazendo, então, ele vai de certa maneira norteando conduzindo as nossas ações para que haja atividades exitosas no projeto. (SANTOS 2013)

Eu acho que o papel do supervisor é fundamental para o bolsista porque você tem que ter um norte, uma referência de alguma coisa, então assim logo no início quando eu entrei no PIBID eu estava no segundo período, então a universidade era coisa nova na minha vida e me ajudou muito por que no projeto você precisa escrever artigos científicos para apresentar nos eventos acadêmicos, então você faz ele diz ta errado, aqui ta errado ali e ela me

ajudou muito com relação a isso e ainda me ajuda, contribui de forma significativa na minha formação. (FARIAS 2013)

A fala da bolsista nos permite evidenciar a relevância do professor supervisor no processo formativo dos licenciandos, auxiliando-os nos vários enfoques relacionados à atividade docente. Um aspecto importante destacado pela bolsista é colaboração do supervisor na correção de trabalhos produzidos pelos bolsistas. Isso é importante porque de certo modo muitos bolsistas tiveram uma formação deficiente, então, chegaram à universidade com um capital cultural baixo, assim, o supervisor ao fazer essas correções traz mais segurança ao bolsista no momento em que ele apresenta seus trabalhos em eventos ou desenvolve alguma atividade nas escolas.

Com efeito, se de um lado, o professor supervisor é corresponsável na formação do licenciando, ele também aprende com as atividades do programa e tende a fazer uma auto avaliação quanto a sua prática pedagógica. Trata-se, na verdade, de uma formação continuada. Como bem diz Santos Haerter:

Ser professor, é muito mais que meramente "estar" professor, é responsabilizar-se com a formação de outros sujeitos e com a sua própria formação, calcada nas mais diferentes e significativas experiências na sala de aula e fora dos muros dela. (SANTOS e HAERTER, p.02)

5.6 CONTRIBUIÇÃO DO PIBID DE FORMA GERAL

A perspectiva da formação docente, então, envolve um processo contínuo de formação, em que se dá a construção da própria prática. Como se observa no depoimento a seguir, a bolsista relata que ao participar do PIBID, passou a perceber as problemáticas relacionadas à formação docente na prática. Destaca, ainda, que como essas experiências, vivenciadas no ambiente de formação propiciado pelo PIBID, colaboram para que ela se sentisse motivada a exercer a profissão de maneira consciente, pensando nas implicações e contribuições de sua prática para o ensino.

O PIBID tem vários elementos que contribuem para a formação docente, primeiro eu considero essa inserção no cotidiano da escola, por que uma coisa é você ir duas três vezes realizar um estagio, passar um mês na escola e outra coisa é passar três anos como é o meu caso que passei três anos atuando nesse projeto. Essa vivência mais aguçada no interior da escola, percebendo como é essa dinâmica da escola é que faz toda diferença, então não há como passar três anos num programa como esse e não perceber que essa vivência é que trás a resposta daquilo que eu almejava inicialmente que é ser professora. Eu tinha esta ideia de ser professora mas estava num plano das ideias, o meu contato com a escola era de aluna, a partir do PIBID três

anos dentro deste programa é que eu posso perceber quais são os desafios da profissão, são vários quando a gente se depara com salas de aula super lotadas, quando a gente se depara com as dificuldades de equipamento na escola é partir desta vivência e que vem a confirmação desta minha vontade de ser professora, de ta repensando as práticas em sala de aula, essa necessidade de uma boa formação percebendo a grande responsabilidade do professor. (SANTOS, 2013)

Como já enfatizamos, o programa tem se revelado como um diferencial na formação do licenciando. Nessa mesma direção, observamos na fala seguinte, a satisfação em participar do programa em virtude do mesmo possibilitar a participação em eventos acadêmicos, nos quais há uma troca de conhecimentos, teóricos e práticos, relevantes para a formação.

A contribuição é mil, sem palavras tanto num currículo ta melhorando minha formação acadêmica, desde as condições financeiras to aprimorando meus conhecimentos, principalmente, também nesses eventos acadêmicos, nesse projeto pode visitar vários estados, ta publicando artigos, trabalhos isso é de extrema importância. Ta conhecendo o trabalho de outros professores e dos outros bolsistas, então é uma experiência extraordinária, o projeto tem possibilitado tanto num financeiro quanto no conhecimento, eu considero o PIBID como o melhor projeto da UFCG do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido o CDSA. (BATISTA, 2013)

5.7. A CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO/SOCIOLOGIA PARA A PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS NO ENSINO SUPERIOR

Embora tal programa tenha caráter de formar mais e melhores professores, é possível notarmos que o auxílio financeiro também se configura como um elemento importante para que os bolsistas permaneçam na academia. Os dados obtidos mediante a aplicação de entrevista, apontaram que os recursos investidos pelo programa são fundamentais para a permanência e desempenho dos bolsistas com renda familiar baixa e que moram em cidades circunvizinhas.

Na pesquisa, perguntamos sobre a moradia do estudante, indicando cinco opções de respostas: a) na casa com sua família; b) na casa de parente; c) em residência universitária; d) mora de aluguel com colegas universitários e outros. Dos 19 bolsistas entrevistado, 06 moram com sua família, 04 em casa de parentes, 08 moram de aluguel com colegas universitários, 01 respondeu a opção outro e residência universitária não foi respondido.

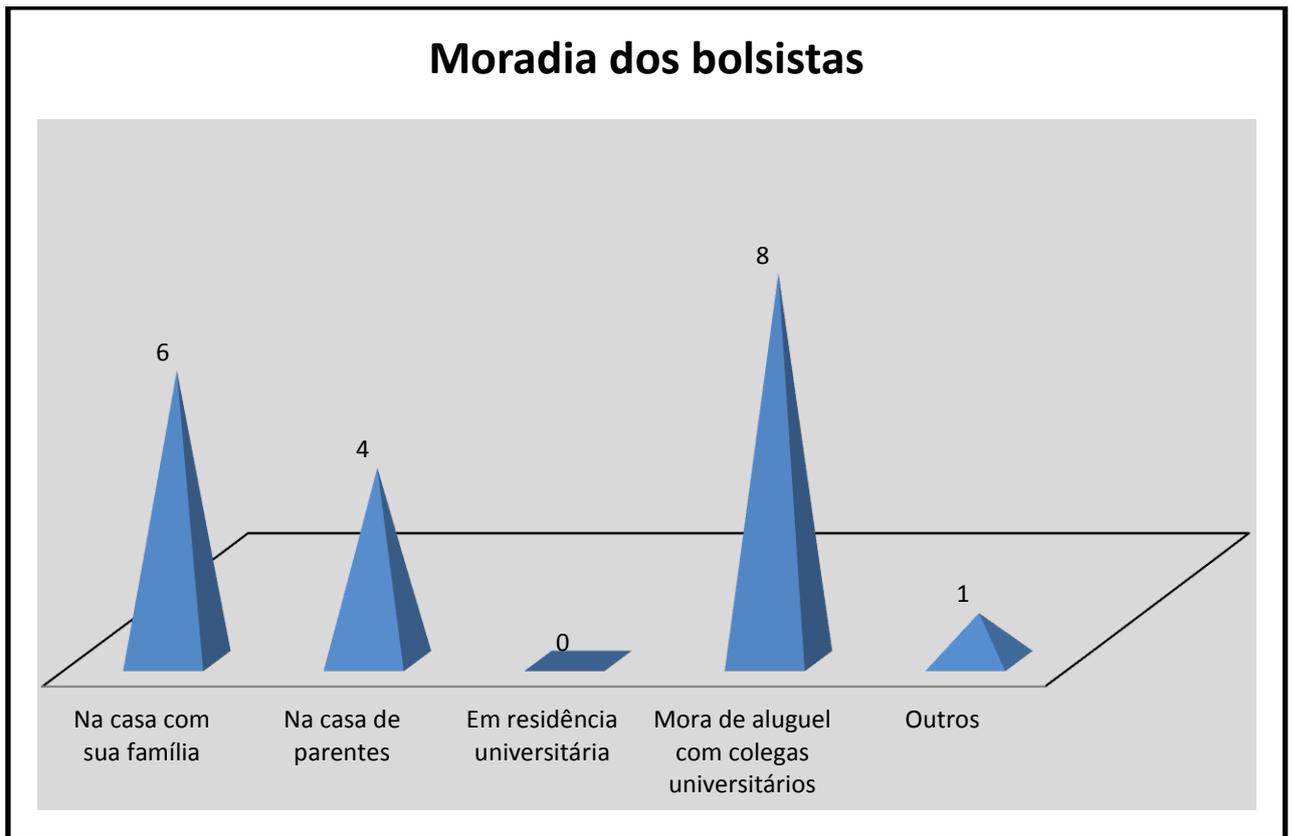


Gráfico 5: Moradia dos bolsistas

Diante deste dado, atrelado, ao fato de que a maioria possui uma renda familiar de até um salário mínimo, como foi exposto anteriormente, depreendemos que é fundamental a existência de políticas públicas que possibilitem ao estudante custear seus gastos com o ensino superior e até mesmo pagar suas despesas materiais. A maior parte dos bolsistas precisa de uma quantidade considerável de dinheiro para custear o aluguel, pois estes moram distantes de casa. Vejamos o seguinte relato:

Eu considero a bolsa como um dos principais fatores para minha permanência no curso de licenciatura porque eu moro na cidade de Piancó, muito distante de Sumé, então para conseguir pagar, aluguel de casa, alimentação, livros da universidade, tem que ter uma remuneração financeira, a bolsa além de ajudar no financeiro, e ela também ajuda no aprimoramento do currículo acadêmico. (BATISTA, 2013)

Nesse sentido é possível evidenciar que se não tivesse este dinheiro os alunos enfrentariam muitas dificuldades vindo até a comprometer o processo de formação universitária. Daí a importância de políticas de permanência durante a graduação.

5.8 A BOLSA COMO UM DOS FATORES DE PERMANÊNCIA

As políticas de permanência estudantil têm grande importância na vida dos alunos que não possuem meios para se manterem estudando, devido às dificuldades sociais e financeiras. Nesta categoria, perguntamos se o auxílio financeiro fornecido pela bolsa do PIBID é um dos fatores para a permanência no curso de licenciatura. É possível perceber nas falas a seguir que a bolsa do PIBID, é sim um dos principais fatores. Embora, não seja uma condição impreterível, mas sem essa ajuda financeira seria mais complicado continuar no curso.

Por outro lado, encontramos também bolsistas que em virtude das condições salariais de sua família, a bolsa é essencial. Nesta fala nota-se que a partir do momento que um aluno ingressa na universidade alguns itens passam a ser fundamentais numa graduação.

Sim, é uma ajuda significativa por conta que meu pai trabalha na agricultura, das condições financeiras serem poucas, desde a agricultura não produz bons resultados na região do cariri onde eu moro e a renda da minha casa ser pouca apenas um salário mínimo e pra estar dentro da universidade mesmo foi essencial a bolsa por que ela supri as minhas necessidades que tem aqui dentro da universidade com esse auxílio financeiro. (COSTA, 2013)

Sim, não vou dizer que não, mas o primeiro fator claro é a vontade de fazer o curso de licenciatura, mas sem a bolsa do PIBID seria difícil de me manter no curso (RODRIGUES, 2013).

Sim, eu considero que é um dos fatores para minha permanência por que é com a bolsa que eu realizo todas as minhas atividades financeiras, a bolsa que cobre todas as minhas despesas universitárias. (SANTOS, 2013)

Como se vê, a expansão das universidades permitiu o ingresso de pessoas com rendas mínimas. No entanto, Zago já apontava que não é suficiente abrir sem proporcionar condições para que este estudante continue os seus estudos. A universidade exige alguns itens que são imprescindíveis durante o curso de graduação, como livros, material xerográfico, transporte, alimentação, custeio de viagens, entre outras necessidades, para que este aluno possa ter uma formação bem qualificada. Daí a relevância de políticas que atendam essa demanda como o PIBID.

5.9 AJUDA FINANCEIRA NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Como já sublinhamos, alguns alunos optaram pelo curso em função de ser noturno e terem a possibilidade de trabalharem para se manterem na cidade de Sumé e no curso. Isso pode ser visto nos relatos, nos quais os entrevistados esclarecem que sem a bolsa, iriam

procurar outro meio para pagarem as despesas da universidade, o que acarretaria na falta de disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos.

Sim, quando eu entrei na universidade você fica por dentro dos custos que tem uma universidade mesmo ela sendo pública, durante o ensino médio eu não trabalhei fora pra eu estudar, mas a partir do momento que eu entrei na universidade que vi as despesas, se eu não tivesse a bolsa com certeza seria necessário eu arrumar um trabalho ou alguma coisa, e com a bolsa eu também to estudando então esse tempo que eu usaria para trabalhar, estou estudando, assim também como ela ajuda, porque com a bolsa eu compro apostilas, com a bolsa eu consigo comprar um livro, consigo participar de eventos científicos, isso me ajuda no desenvolvimento acadêmico. (FARIAS, 2013)

Sim, antes do da bolsa do PIBID eu precisava trabalhar nas costuras para as despesas, depois do auxílio financeiro eu tive mais tempo pra estudar, depois da bolsa eu tive mais oportunidade de estudar, por que antes eu só estudava no sábado e no domingo, com a bolsa eu tive oportunidade de estudar mais em outras horas. (SILVA, 2013)

Sim contribui, por que como eu faço parto do projeto PIBID então eu não tenho outras atribuições outros trabalhos que possa me distanciar dessa vivencia acadêmica, então ela contribui sim. (SANTOS, 2013)

Nas falas acima é perceptível que a bolsa representa uma contribuição impar na vida acadêmica do bolsista, isso porque ao invés dele estar exercendo alguma atividade remunerada no comércio, que o afaste do convívio acadêmico, ele está se dedicando a atividades que farão parte da sua futura rotina de trabalho, além de ter mais tempo disponível para se dedicar melhor aos estudos das disciplinas e as atividades da universidade, permitindo viver universo acadêmico com mais plenitude.

5.10 UTILIZAÇÃO DA BOLSA DO PIBID

Nesta categoria, questionamos de que forma o bolsista utiliza o dinheiro fornecido pela bolsa do PIBID.

Através da bolsa do PIBID que eu conseguir adquirir todo meu material acadêmico, e sem a esse dinheiro eu não teria condições de comprar essas coisas e até hoje vem me auxiliando, porque quando nós ingressamos na universidade sempre tem que ter um notebook pra estar sendo responsável por digitar trabalhos acadêmicos e outras coisas é necessário então eu só pude comprar quando passei a receber esta bolsa. (BATISTA, 2013)

A bolsa do PIBID é um incentivo, e em se falando na questão financeira a bolsa colabora na compra de matérias da própria universidade, como Xerox, como o transporte que a gente tem pagar para ir para a universidade, entre outras coisas que a gente precisa quando esta na universidade, e inclusive

oferece uma ajuda financeira quando a gente precisa ir para congresso, pra divulgar pesquisas que fazemos no projeto, então ele dá uma ajuda financeira muita positiva. (OLIVEIRA, 2013)

Nos depoimentos, evidenciamos que os bolsistas tem utilizado a bolsa para o custeio de suas despesas da universidade. O que nos remete ao texto do FONAPRACE, que defende mecanismos de permanência do estudante na universidade.

Nas Universidades, itens como transporte, residência, alimentação, xérox, livros, cultura e esporte são fatores que podem comprometer a formação acadêmica dos estudantes, por se tratar de necessidade presente na vida universitária, tendo a contribuição das bolsas de apoio como atenuante das desigualdades já vivenciadas por esses indivíduos fora dos muros das Universidades. (FONAPRACE, 1997, 2004 apud ARAÚJO, ALMEIDA, LOURO e DEL-MASSO p.17)

5.11 EM CASO DE PERDA DA BOLSA

Na hipótese de perder a bolsa, foi questionado o que os bolsistas fariam financeiramente caso perdesse bolsa.

Ai eu teria que procurar um emprego, porque assim meus pais poderiam ajuda-me, mas como a renda também é baixa eu precisaria procurar outro meio de manter aqui dentro no caso seria procuram um emprego. (COSTA, 2013)

Se eu perdesse a bolsa eu teria que trabalhar por que eu não tenho condições de só estudar mesmo sendo difícil trabalhar e estudar para o desenvolvimento acadêmico que você Sab e que é muito difícil trabalhar e estudar, mais assim já sabendo das despesas que nós temos diariamente com a universidade seria necessário eu trabalhar (FARIAS,2013)

Eu tentaria arrumar outra bolsa na universidade se não fosse a do PIBID ou tentaria arrumar um emprego pra dar essa ajuda financeira nas despesas da universidade (OLIVEIRA, 2013)

Podemos vislumbrar nos depoimentos dos bolsistas que estes não têm condições de continuarem apenas estudando na universidade, pois diante dos gastos que se têm durante o processo de formação, eles necessitariam arrumar emprego ou ingressar em outro projeto da universidade para poder prosseguir nos estudos. Assim sendo, torna-se necessário ampliar as políticas públicas que contemplem os estudantes de classes menos favorecidas.

5.12 AVALIAÇÃO DA AJUDA FINANCEIRA FORNECIDA PELO PIBID

Nesta categoria os bolsistas revelaram de uma forma geral qual contribuição da bolsa do PIBID para suas vidas acadêmicas.

Acho que é um auxílio justo, por que ela contribui significativamente para a permanência na universidade, para aquisição de materiais que melhora meu desempenho tanto na universidade quanto na escola na qual eu atuo é de suma importância. (SANTOS, 2013)

Eu avalio de forma muito significativa que a CAPES ao fornecer a bolsa ela dá oportunidade do bolsista se manter num curso uma vez que você faz o uso desse dinheiro para comprar as coisas que lhe vão ajudar no seu desenvolvimento acadêmico. (RODRIGUES, 2013)

Os depoimentos anteriores confirmam a importância do auxílio financeiro fornecido pela bolsa do PIBID para a conclusão de seus cursos de graduação.

Nesse item, incluímos na nossa pesquisa representante da família de cinco bolsistas, buscando verificar qual o impacto da contribuição da bolsa enquanto ajuda financeira na vida dos bolsistas, o objetivo era averiguar se o representante da família escolhido percebia se esta era um fator de permanência ou não do seu parente universitário na universidade.

Através dos dados coletados foi possível visualizar de forma estatística o perfil dos cinco representantes das famílias, bem como delinear o perfil econômico dos entrevistados, percebendo a interferência da bolsa de estudo para a contribuição da formação acadêmica dos mesmos. Na pesquisa foram entrevistadas cinco pessoas, dessas cinco todas eram do sexo feminino. No que concerne à faixa etária, dois (02) parentes enquadram-se na faixa etária que compreende o intervalo entre 20 a 30 anos, 01 no intervalo de 30 a 40 anos e 02 encontra-se na faixa de 40 a 50 anos de idade.

Com relação ao ensino 01 já possui graduação e 02 estão cursando nível superior e apenas 01 tem o fundamental incompleto e 01 o ensino médio incompleto. Já no que se refere ao grau parentesco 02 são esposas, 02 são mães e 01 é irmã.

Quando perguntamos se a bolsa representa um dos fatores para a permanência, dos cinco entrevistados, apenas 01 respondeu que não e as 04 evidenciaram que bolsa se configura como dos fatores para que o seu familiar continue estudando. Podemos ver no seguinte depoimento:

Sim, pois a partir do momento que você ingressa na universidade, e você passa a receber a bolsa ela dá possibilidade de você arcar com as despesas advindas do curso, desde apostilas, livros, transporte uma vez que ela precisa se deslocar da cidade onde ela mora para ir a universidade, como também participação nos eventos. (SILVA, 2013)

Já quando foi se perguntado se auxílio financeiro tem levado seu parente a adquirir materiais que lhe ajudem no desenvolvimento acadêmico, as 05 responderam que os bolsistas usam o dinheiro para xérox, livros, transportes computador, pen drive entre outras coisas.

Sim. Computador, pendrive, apostilas, livros, essas coisa que vai auxiliar ela tanto no projeto que ela atua quanto na universidade. (FARIAS, 2013)

Na hipótese de perda da bolsa foi investigado qual seria a medida mais cabível que o bolsista iria recorrer como elemento de ajuda nas despesas da universidade. 01 respondeu que ele iria continuar, pois no início do curso ele não tinha a bolsa, mas seria bem mais difícil e as 04 demais responderam que eles iriam arrumar um emprego, mas seria bem mais complicado porque teriam que conciliar estudo e emprego.

Eu acredito que ele iria procurar outro meio pra auxiliar nas despesas da universidade, ele iria procurar um emprego, mas seria muito mais difícil, é mais difícil por conta do tempo pra ler os textos que o curso exige e também por morar em outra cidade precisa pagar o transporte para deslocar daqui para universidade seria muito mais complicado, a bolsa vem ajudar muito.(CAVALCANTE, 2013).

Em síntese, tanto os familiares como os bolsistas enfatizam a relevância do programa para que o estudante permaneça no ensino superior. Vale lembrar que, dessa forma, o PIBID não apenas vem possibilitando uma melhoria na formação dos licenciando, mas assegurando que os mesmos dêem continuidade no curso, contendo assim, o índice de evasão e consolidando a Licenciatura em Ciências Sociais, algo que é significativo nesse contexto de reinserção da sociologia no ensino médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras indagações que deram origem a este trabalho partiram de minha vivência enquanto bolsista do Subprojeto Sociologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID do CDSA/ UFCG. A vivência em tal programa levou-me a refletir sobre quais as principais contribuições deste programa para os bolsistas.

Para responder essa questão, buscamos apresentar as políticas de formação de professor, em que percebemos que a preocupação com a formação só apareceu de forma explícita após a Independência, diante das pressões sociais e de intelectuais que acreditavam em uma formação fundamentada na formação inicial. Esta discussão sobre a necessidade de uma formação inicial abriu caminhos para uma série de iniciativas institucionais que contribuíram para o delineamento de uma política de valorização do magistério.

Nessa direção, o Ministério da Educação (MEC) em ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resolveu apoiar Programas de Iniciação a Docência, que tem como objetivo valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo incentivar os estudantes das licenciaturas para atuação do ensino básico. Nesse contexto, a CAPES, que até então tinha como foco cursos de pós-graduação, passou a ter como objetivo articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior, ampliando assim, as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores.

Assim sendo, o nosso objetivo era investigar até que ponto o programa realmente produz resultados na vida dos estudantes que ingressam em tal programa. Dessa forma, utilizamos a entrevista, que trazia algumas questões relevantes para entender a importância de tal projeto para os bolsistas.

Na pesquisa buscamos averiguar a importância do PIBID em duas perspectivas: a primeira seria entender através das falas dos bolsistas como ele se configura enquanto um elemento de formação docente; na outra perspectiva, nos preocupamos em compreender se este de fato caracteriza-se como política pública de permanência. Para a segunda perspectiva do PIBID, levamos em consideração que não basta apenas o ensino público e gratuito, como direito de todos e dever do estado, se não tivermos também políticas de permanência para estudantes advindos de classe menos favorecidas se manterem no ensino superior.

Com os resultados da pesquisa, foi possível constatar que o subprojeto de Sociologia tem promovido impactos significativos na formação inicial e continuada dos participantes de tal projeto. As implicações consistem na construção de saberes docentes necessários ao exercício da profissão docente para o ensino da Sociologia

Com efeito, o PIBID ao propiciar aos alunos de graduação atividades que relacionam a teoria e a prática; a interação entre a universidade e a escola, fomenta uma aprendizagem necessária para a formação inicial do bolsista, por proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares com o intuito de superarem os problemas no processo de ensino-aprendizagem, como as atividades propostas pelo Cine Clube e o Clube de Leitura. Verificamos que a convivência com o contexto escolar, contribui para que o bolsista tenha uma visão diferenciada da profissão e todos os seus desafios. Ademais, o programa revela a importância não apenas do professor universitário na formação do professor, mas a do professor da escola, o professor supervisor, que se torna co-formador desses futuros docentes. Mais ainda, a formação também atinge o próprio professor supervisor e coordenador, no que se refere à autorreflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Observamos a mudança de postura, por parte dos bolsistas, quanto à desvalorização da profissão, isso porque na medida em que começam a realizar as atividades, os problemas são vistos como desafios a serem superados, com metodologias exitosas e compromisso com o aluno. Portanto a valorização efetiva da profissão docente, além de melhorias das condições de trabalho e do reconhecimento da carreira, passa necessariamente pela construção de políticas públicas que permitam uma relação de diálogo entre diferentes sujeitos e instituições responsáveis por esta formação. É por isto que consideramos o PIBID um importante programa a ser apropriado pela as escolas e pelas universidades do país.

Ao final do estudo, pretendeu-se verificar o impacto do PIBID na permanência do estudante no curso de licenciatura. Nesse caso, é perceptível que a bolsa enquanto ajuda financeira tem permitido aos estudantes investir em sua formação durante o processo de formação, ao possibilitar a aquisição de materiais que são itens necessários à formação de qualidade. Além disso, na pesquisa evidenciamos que o bolsista participante do PIBID dispõe de mais tempo para dedicar às disciplinas do seu curso e às atividades da universidade. De acordo com os relatos, se não tivesse esse auxílio financeiro, os bolsistas necessitariam exercer algum trabalho remunerado, o que iria distanciá-los do convívio acadêmico. Portanto,

verificamos que a ajuda da bolsa se configura como um elemento que permite o estudante ter mais tempo para dedicar as atividades acadêmicas, como a participação em eventos pedagógicos e científicos.

Os resultados positivos das experiências dos bolsistas nos levam a refletir a necessidade da universalização do PIBID, ou seja, pensar as experiências e as estratégias formativas do PIBID ampliadas a todos os cursos de licenciaturas, não restrita apenas a alguns poucos alunos, mas que todos os estudantes dos cursos possam ter uma formação de melhor qualidade, necessária para uma boa prática docente. A nosso ver, o impacto maior do PIBID só poderá ser visto quando estes bolsistas já licenciados começarem a atuar nas escolas, pois teremos condições de avaliar alguma mudança efetiva nas escolas, na implementação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, na valorização da prática docente, sobretudo, na relação entre a escola, a universidade e a sociedade. Enfim, são questões que podem ser trabalhadas em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. **Pesquisa em extensão rural: um manual de metodologia**. Brasília: MEC/ABEAS, 1989.

ARAÚJO, M. A. M. de; ALMEIDA, L. L. de; LOURO, D. W.; DEL-MASSO, M. C. S. O Impacto da Política de Permanência Estudantil na UNESP – A Percepção do aluno bolsista. **Revista de Ciências em Extensão**. São Paulo, v.7, n.2, p.16, 2011.

ATAIDE, José Irelânio Leite de; SILVA, José Amiraldo Alves da. Políticas Públicas e Profissionalização Docente no Brasil: Breve Incursão Histórica In:FERNANDES, Dorgival Gonçalves; OLINDA, Ercília Maria Braga (orgs.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Edições UFC, Fortaleza 2007. p.31-36

BARRETO, W. F. A. **O Programa de Bolsas de Manutenção Acadêmica com Estratégia da Política de Assistência ao Estudante na UFPE**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20050425141825.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2013, Recife, 2003.

BENNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sob Sociologia de P. Bourdieu**; Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis RJ, Vozes, 2003.

BÔAS, Gláucia K. Villas. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais **Revista Tempo Social** – USP. Abril (2003)

BRASIL, **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência 2013** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 21 de ago. de 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Educação Básica Presencial DEB Edital nº 02/2009 - CAPES/DEB Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. <http://pibidufcg.wikispaces.com/file/view/PIBID_UFCG%5BPROJETO+INSTITUCIONAL%5D.pdf> Acesso em: 24 de ago. de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES, **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 04 de ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais**. Brasília: SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **REVISTA FONAPRACE COMEMORATIVA 25ANOS**. Disponível em:<<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>> 2012. Acesso em: 03 ago. 2013, 12:56

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares nacionais: OCNs**, 2006.

COLOSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo e QUEIROZ Etty Guerra. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: Uma Tendência ao Ensino Colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v.4, n.1, p. 49-58, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.sottili.xpg.com.br/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2011

COSTA, Danilo de Melo; GOTO, Melissa Midori Martinho; COSTA, Alexandre Marino **Expansão da Educação Superior no Brasil: uma Análise Descritiva dos programas do Governo Federal** in: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO 2009 FLORIANÓPOLIS: UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA. **Anais...** Florianópolis. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1159.pdf> Acesso em: 12 de ago 2013

FARIAS Isabel Maria Sabino de; ROCHA Cláudio César Torquato. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**. Belém, vol. 6, n.11, p. 41-49| jan-jul 2012.

FERREIRA, Marília de Abreu. **SER PROFESSOR: construção de identidade em processo auto-formativo**. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=98> Acesso em: 05 de ago. 2013 São Bernardo do Campo 2006

FONAPRACE **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Histórico do FOPRACE** Disponível em: <http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=53:historico-do-fonaprace&catid=35:docs&Itemid=27> Belém julho de 2007 Acesso em: 18 de ago. 2013.

FRANCO, M. E. D. P. , BORDIGNON, L. S. E. , NEZ, E. Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência PIBID Como Estratégia Institucional. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul IX ANPED Caxias do Sul **Anais....** Caxias do Sul, UFRGS, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional Forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez. 2009

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O Ofício de Professor Historia Perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis RJ, Vozes. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez. 2007.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. MF Livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994

MORAES, Amaury César (coord.); **Sociologia: Ensino Médio; Brasília: Ministério da Educação**. (Vol. 15), 2010.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373. Apud **CAPES Relatório de Gestão 2009- 2011** <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 04 de ago 2013.

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. In: CAPES Relatório de Gestão 2009- 2011 <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 04 de ago. 2013

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) . **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. Cortez, São Paulo, 2002.

RAMALHO, Jose Rodorval; SOUZA Rozenval de Almeida e (orgs.) **PIBID, memórias de iniciação a docência**. Campina Grande, EDUFCEG, 2013.

RINALDI, Rita de Cássia Grecco dos Santos; HAERTER, Leandro. Formação do professor de sociologia sob uma nova perspectiva: a interdisciplinaridade como uma possibilidade. Momento, Rio Grande, S.1 v. 17, n. 1, p. 123-131, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/momento/article/view/617/163>> Acesso em: 25 maio 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, em Caxambu (MG). **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Formar Professores com Profissionais Reflexivos**. NÓVOA, A. os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.) **O Ofício de Professor Historia Perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis RJ, Vozes. 2009

TOBALDINE B. G. Implicações do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. In: XVI ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Unicamp- Campinas, **Anais...** Campinas: UFPR, 2012.

ZAGO, Nadir; ANJOS, Letícia Merentina dos; ANDRADE, Joelma Marçal de. Seletividade e acesso ao ensino superior público. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

7.1 APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr.(a)

Eu, Eline Brito de Farias, como aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pretendo desenvolver uma pesquisa com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Sub Projeto Sociologia do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), intitulada “A Contribuição do PIBID na Formação Docente”. Com o objetivo de analisar a relevância do PIBID para a formação docente dos bolsistas, sob a orientação da Profª Vilma Soares (pesquisadora responsável).

Os motivos que nos levam a estudar o assunto partiu de minha participação no PIBID durante a graduação , em que se verificou nos discursos dos bolsistas a importância de tal programa para sua formação docente, despertando a necessidade de desenvolvimento de um estudo científico para verificar o conhecimento destes bolsistas a respeito do PIBID.

Informamos que será garantindo o direito ao anonimato, assegurando sua privacidade.

Você será livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, não irá acarretar qualquer dano nem custos para você. Esclarecemos que não será disponível nenhuma compensação financeira e que os dados contidos nesta investigação será divulgados em eventos científicos da categoria e em periódicos.

Diante do exposto, reitero minha responsabilidade no referido estudo, através da assinatura abaixo.

Atenciosamente,

Profª Drª.Vilma Soares de Lima Barbosa

Consentimento do Voluntário.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e admito que revisei totalmente e entendi o conteúdo deste termo de consentimento.

Eu, _____

Aceito participar desta pesquisa desde que assegurado anonimato. De minha parte o faço de livre espontânea vontade, não tendo sido forçado ou coagido para tal, e ciente de que os dados serão usados pela responsável pela pesquisa com propósitos científicos. Estou ciente também que receberei uma copia deste documento.

Sumé, _____

Assinatura do Participante

Endereço da pesquisadora responsável (trabalho): Vilma Soares de Lima Barbosa

E-mail: vilma@ufcg.edu.br.

Endereço da pesquisadora responsável (trabalho): Eline Brito de Farias

Rua: Jose Robério Araujo Martins N° 350 Bairro Lameirão no Município de Serra Branca-PB
Email: elinebrito.sb@gmail.com

7.2 APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O REPRESENTANTE DA FAMÍLIA DO BOLSISTA

01) Nome _____

02) Sexo

() Masculino () Feminino

03) Idade _____

04) Onde Sr (a) mora? _____

05) Qual a profissão do responsável pelo sustento da família

06) Qual é a renda mensal média de sua família hoje?

07) Qual é o seu nível de escolaridade?

08) qual o grau de parentesco com o ou a bolsista do PIBID? _____

09) Você considera que o projeto PIBID no qual seu parente faz parte é um dos fatores para a permanência na universidade? Por quê?

10) Com o auxílio financeiro da bolsa o Sr (a) tem percebido se seu parente tem comprado algum equipamento que lhe ajude nos trabalhos acadêmicos? Se sim quais os equipamentos ele tem adquirido com o dinheiro fornecido pela bolsa?

11) Se não houvesse a bolsa seu filho tinha como continuar estudando na universidade? Se não, qual seria medida mais cabível que iria recorrer como um elemento de ajuda financeira para conclusão do curso?

7.3 APÊNDICE C ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O BOLSISTA

01) Nome _____

02) Sexo

Masculino Feminino

03) Idade _____

04) Onde mora atualmente?

Na casa com sua família

Em casa de parentes

Residência Universitária

Mora de aluguel com colegas universitários

Outros

05) Qual a profissão do responsável pelo sustento da família

06) Qual é a renda mensal média de sua família hoje?

07) Você estudou o ensino fundamental e médio na escola pública?

Fundamental

Médio

Os dois

08) Durante o ensino médio você trabalhava?

09) - Você considera a bolsa como um dos fatores para sua permanência no curso de licenciatura? Por quê?

10) Com ajuda financeira a bolsa contribui para o desempenho acadêmico?

11) Antes de ingressar no PIBID você trabalhava? Se sim que função exercia?

- 12) A partir de sua integração ao PIBID você teve mais tempo para se dedicar aos estudos? Se sim, como você organizava seu tempo para o estudo antes de ingressar no projeto?
- 13) O valor da bolsa do PIBID responde por suas despesas de formação universitária?
- 14) Com o auxílio financeiro da bolsa você tem utilizado para aquisição de materiais acadêmicos?
- 15) Qual seria sua atitude caso perdesse sua bolsa?
- 16) Qual seria medida mais cabível que iria recorrer como um elemento de ajuda financeira para conclusão do curso?
- 17) como você avalia ajuda financeira fornecida pela a bolsa do PIBID?
- 18) Ao optar por um curso de licenciatura você já considerava a ideia de ser professor? Se não quais os fatores contribuíram para você de fato querer ser professor?
- 19) Durante a sua vivencia no PIBID você tem percebido a relação entre a teoria e a pratica? Se sim em que sentido?
- 20) O PIBID tem possibilitado interação entre os professores de escola, professores da universidade e os estudantes da graduação. Qual importância que você percebe nessa interação?
- 21) Sua vivencia na prática docente enquanto integrante do PIBID levou você a procurar novas estratégias de ensino para melhorar na sua formação?
- 22) Qual o papel do supervisor na sua formação?
- 23) De forma geral, qual a contribuição do PIBID na formação docente?
- 24) Você pretende seguir a carreira docente?