

# RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

## *The relationship between university and the school in the initial formation of teachers*

BIANCHI, Roberto Carlos<sup>1</sup>

RUBIN-OLIVEIRA, Marlyze<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da relação universidade-escola para a formação docente inicial como processo essencial para a efetivação formativa dos futuros docentes na aproximação entre teoria-prática, no diálogo de saberes entre instituições prioritariamente responsáveis pela formação de professores. As reflexões aqui apresentadas intencionam pensar e (re)pensar a relação universidade-escola à luz das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito das políticas públicas de educação como programa de formação docente inicial e continuada. As discussões deste artigo fundamentam-se no conceito universidade-escola apresentados por Christophe Charle e Jacques Verger e por Maria de Lourdes Fávero; a partir da obra de Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses trabalhou-se com o conceito de diálogo de saberes; o trabalho de Menga Lüdke embasou as discussões sobre a formação docente; já a obra de Celina Souza o conceito de políticas públicas; e nos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fundamentaram-se as discussões sobre o PIBID. Os procedimentos metodológicos caracterizaram-se como pesquisa exploratória, descritiva embasada no trabalho de Maria Cecília Minayo, com abordagem de análise documental a partir dos estudos de Laurence Bardin e Bernadete Gatti. Como resultados aponta-se que o PIBID tem se manifestado como elo entre a universidade-escola aproximando e estreitando a necessidade de (re)pensar a formação docente inicial a partir das relações formativas e institucionais como espaços de construção acadêmica e humana; observa-se ainda o papel transformador que universidade e escola têm na formação docente inicial como principais atrizes desse processo; reforça-se a necessidade de mudanças paradigmáticas em relação à formação de professores na atualidade.

**Palavras-chave:** Universidade-escola. Políticas Públicas de Educação. PIBID.

### ABSTRACT

The aim of this article is to think about the relationship between the university and the school for the initial formation of teachers as an essential process for the formative effectuation of the future teachers in the approach between theory and practice, in the dialogue of knowledge between institutions which are the mainly responsible for the formation of the teachers. The reflections which are shown here aim to (re)think about the relationship between the university and the school taking into consideration the actions of PIBID in the ambit of the Public Policies for Education as a program for initial and continued formation for teachers. The discussions of this article are based on the concept of university-school by Christophe Charle and Jacques Verger, and Maria de Lourdes Fávero. Taking into consideration the

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Palmas, onde exerce a função de Coordenador de Ensino e Coordenador de Gestão em Assuntos Educacionais do PIBID. E-mail: <bianchi\_roberto@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Pato Branco. E-mail: <marlyze.rubin@gmail.com>.

studies by Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses, it was discussed the concept of dialogue between different kinds of knowledge. Menga Lüdke was the reference for the discussions about the docent formation and Celina Souza about the concept of public policies. Finally, the documents of Coordination of Improvement of Higher Education Personnel in Brazil (CAPES) were the reference for the discussions about PIBID. The methodological procedures are characterized as an exploratory and descriptive research according to study by Maria Cecília Minayo and the approach for the documental analysis was realized according to studies by Laurence Bardin and by Bernadete Gatti. As a result, it is supported that PIBID has been a link between the university and the school, approximating and narrowing the necessity of (re)thinking about the initial formation of the teacher from the formative and institutional relationships as places for the academic and human building. It is also observed the transforming the role that the university and the school have for the initial formation of the teacher as protagonists of this process. Finally, it is highlighted the necessity of paradigmatic changes in the way teachers are formed nowadays.

**Keywords:** University-school. Public Policies for Education. PIBID.

---

## INTRODUÇÃO

A busca constante pelo conhecimento é uma característica unicamente humana. Desde os primórdios os seres humanos estão nesse contínuo processo de tensionamento entre a busca da verdade na superação do senso comum (pela via do conhecimento sistematizado) e a atitude bucólica da explicação natural das coisas.

Esse processo de confronto perpassa pela educação formal e, sobretudo, tem seu alicerce nas universidades e escolas. Historicamente, o conhecimento (científico) tem tido, na universidade e na escola, *lócus* privilegiado na busca de respostas e soluções para os interrogantes da humanidade. Nessa busca pelo conhecimento, a ciência se construiu como possibilidades de resolução dos problemas sociais e epistemológicos, construindo-se, sobretudo, por meio da racionalidade cartesiana hegemônica por intermédio do método científico.

Na busca pelo conhecimento e por sua disseminação, as universidades e as escolas exerceram historicamente papel determinante e fundamental. Porém, a relação entre ambas instituições tem sido motivo de movimento contínuo de tensionamento entre distanciamentos e aproximações. O isolamento tem sido mais marcante nessa relação, pois universidade e escola estão se relacionando como estranhas, independentes e, na maioria das vezes, como se fossem antagonicas, principalmente no que tange à formação docente inicial e continuada.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é refletir sobre a relação universidade-escola para a formação docente inicial, como processo essencial para a efetivação formativa dos futuros docentes na aproximação entre teoria e prática, no diálogo de saberes entre instituições, prioritariamente responsáveis pela formação de professores. As reflexões apresentadas neste artigo são parte de uma dissertação de mestrado sobre a relação universidade-escola. Nesse sentido, no bojo da pesquisa realizada, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como possibilidade de elo para o fortalecimento dessa relação.

O presente artigo traz a seguinte estrutura: o item *Introdução* apresenta e justifica a escolha da temática. Após, apresenta-se a metodologia que descreve os procedimentos e direcionamentos da discussão. Em seguida, busca-se contextualizar a história da universidade no Ocidente. A seguir, apresenta-se o PIBID como política pública de Educação, como possibilidade de aproximação na relação universidade-escola. Por fim, apresentam-se as considerações finais, buscando sintetizar os principais achados da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

As limitações apresentadas pela racionalidade dominante, no tocante ao ser capaz de dar respostas aos complexos problemas humanos e sociais, têm levado a interrogações antes insuspeitáveis para a racionalidade moderna. Os critérios a serem utilizados no fazer científico, enquanto método, devem ser entendidos como condicionados historicamente. São convenções articuladas no contexto histórico-cultural. E, como tal, permitem a renovação e o progresso das teorias, revelando o caráter dinâmico da ciência e a historicidade dos princípios epistemológicos do fazer científico.

A produção do conhecimento não pode ser um empreendimento isolado. Deve ser uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação insere-se, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo em questão. É nesse sentido que se deve compreender método científico, o qual, de acordo com Vieira Pinto (1979), consiste num contínuo exercício de ação-reflexão para tomada de consciência da parte do investigador. Assim, observa-se que o fazer científico é, ou deveria ser, um constante movimento, com repetições, tentativas reflexivas e críticas em busca de respostas, gerando tensionamentos entre o saber, o viver e o descobrir, produzindo um círculo virtuoso para o conhecimento.

No contexto deste artigo, julga-se que, quanto ao objetivo, a abordagem aqui apresentada pode ser definida como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória segundo Minayo (2000) é uma fase que envolve o antes e o durante da pesquisa. Estabelece-se num *continuum*, podendo ser modificada e ajustada durante o processo. Para essa autora, “a fase exploratória é tão importante que pode ser considerada uma pesquisa exploratória” (MINAYO, 2000, p. 89).

A pesquisa descritiva centra-se nas relações entre as variáveis, nas características de um fenômeno ou de determinada população de investigação sem o comprometimento dos objetos descritos. Reforça-se, nesse sentido, o pensamento de Minayo (2000, p. 89), “o conhecimento se faz as custas de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto”.

A partir dessas distinções, este artigo caracteriza-se pela necessidade de incidir feixes de luz sobre o objeto de estudo, que é a relação entre a universidade e a escola, permeada pelo PIBID, utilizando-se dos pré-conhecimentos referenciados sobre a temática em questão. No próximo item contextualiza-se a universidade-escola no Ocidente, como *locus* privilegiado de conhecimento e formação de professores.

O levantamento de dados realizou-se por meio de análise documental (documentos oficiais sobre o PIBID) baseados nos conceitos de análise de conteúdo de Bardin (2009) e Gatti (2012). As leituras e reflexões sobre os documentos oficiais e/ou livros dos autores que fundamentam este artigo permearam a construção das discussões. As análises documentais e bibliográficas permitem a comparação entre documentos e a explicitação das principais ideias e fundamentos que apresentaremos nos próximos itens.

## **A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

O papel da universidade é fundamental no que se refere à produção do conhecimento científico e, principalmente, no que se refere à formação de professores nos seus mais variados modelos. Para Charle e Verger (1996), os relatos históricos situam o surgimento das universidades no Ocidente no período medieval, com a fundação das universidades de Bolonha, Paris e Orford, no início do século XIII<sup>3</sup>, e um pouco mais tarde a de Medicina de Montpellier. Atribui-se a esse período o ensino das disciplinas, ou seja, a compartimentação do conhecimento.

Observa-se que foi depois do Grande Cisma (1378-1417), com a cisão da Europa em duas vertentes confessionais rivais, que a expansão em número e modelos de universidades surgiu e espalhou-se pela Europa, mais tarde para América e também para o Oriente nos modelos ocidentais.

Com o passar dos séculos e com a abertura de novas áreas do conhecimento científico, configurando-se em novos cursos, com mais ou menos status em cada período, ocorre, enfim, que o modelo eurocêntrico das universidades começou a deslocar-se, num movimento sem volta, para os países da América colonizada. Para Charle e Verger (1996, p. 23) “na América Latina, as mais antigas fundações foram as de São Domingos (1538), de Lima (1551) e do México (1551)”. Essas universidades caracterizam-se por serem fundações de cunho colonial e missionário, com ênfase nas universidades protestantes (luteranas, calvinistas ou anglicanas) e católicas. Enquanto na América espanhola e anglo-saxônica as universidades vão surgindo e multiplicando-se, chegando ao número de vinte, antes da independência no Brasil não há nenhum registro.

No que se refere à história da universidade no Brasil, de acordo com Fávero (2006), ela confunde-se com a história do Brasil e carrega consigo as mazelas sociais e institucionais da própria colonização do país. A institucionalização da universidade ocorreu apenas na década de 1930. A crise da universidade brasileira, nos anos de 1960, que culmina na reforma de 1968, está intimamente ligada ao colapso das instituições brasileiras que já não satisfaziam ou agradavam aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, eram incapazes de atender às necessidades emergentes.

A partir de 1930, destaca-se a nomeação de Francisco Campos para o recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública e que, em 1931, elabora e põe em prática reformas no ensino, porém as ações desenvolvidas são demasiadamente centralizadoras. Por meio dessa reforma, começa a se desenhar a universidade

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento, ver Charle e Verger (1996).

brasileira com a promulgação de alguns documentos importantes para esse processo, “estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31)” (FÁVERO, 2006, p. 23). Apesar disso, havia pouca abertura e autonomia para as universidades, pois elas ficaram restritas ao papel didático do ensino.

A década de 1930 contrasta com outros períodos pelo surgimento de novas universidades. Nesse período, de acordo com Fávero (2006), criam-se as Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

Desde o início da década de 1940 até a década de 1950, começam a organizar-se movimentos pela autonomia universitária, interna e externamente, mas a situação ainda é complexa e, mesmo com os decretos promulgados, os avanços são incipientes. Com a criação da União Nacional de Estudantes (UNE), a participação estudantil nos movimentos e lutas universitárias foi significativa.<sup>4</sup> Na mesma época, outras ações foram implantadas. De acordo com Fávero (2006, p. 30), “Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAI<sup>5</sup>; o Plano Atcon (1966)<sup>6</sup> e o Relatório Meira Mattos (1968)<sup>7</sup>”.

O desenvolvimento das universidades no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 encontra as possibilidades e as dificuldades de um país em desenvolvimento marcado pelo processo de democratização e por políticas de cunho neoliberal. Isso possibilita que surja a abertura de muitíssimas universidades, que de acordo com Leite e Morosini (1992, p. 246), “Nas instituições não universitárias há o predomínio absoluto das instituições privadas (79,48%), e nas universidades os percentuais entre instituições privadas e públicas são muito semelhantes”.

Outra característica desse período são as instituições marcadas pelo interesse no desenvolvimento técnico e tecnológico, por meio da ciência, contribuindo para o incremento e aumento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Porém, esses cursos eram, até recentemente, concentrados em algumas regiões centrais do país e em determinadas áreas do conhecimento. Observa-se que as universidades concentraram-se na busca de prestação de serviços à sociedade, não como um papel social, mas no sentido de servir aos interesses comerciais e do capital acima de tudo. O desejo e a necessidade de criar e fornecer novas tecnologias levam as universidades à mercantilização ou mercadorização da educação a serviço da economia neoliberal da sociedade capitalista, de acordo com Santos (2013).

---

<sup>4</sup> Cf. Fávero (1995).

<sup>5</sup> “Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares” (FÁVERO, 1994, p. 152-153 citada por FÁVERO, 2006, p. 30).

<sup>6</sup> “[...] trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (FÁVERO, 2006, p. 31).

<sup>7</sup> “Em fins de 1967, preocupado com a ‘subversão estudantil’, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: ‘a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado” (FÁVERO, 2006, p. 31).

Ainda, de acordo com Fávero (2006), nos anos de 1990, as políticas de privatização do então presidente Fernando Henrique Cardoso encontraram eco e força nesse movimento de mercantilização. Esse processo é acentuado com a crescente descentralização do domínio e do dever público para a participação do empresariado, corroborando o aumento do poder mercantil sobre a educação. Essas parcerias foram efetuadas, na maioria das vezes, por Organizações não Governamentais (ONGs), grupos ou fundações empresariais e essa atuação das universidades tem sido pernicioso para a formação de professores.

A realidade de desmobilização pela instauração de políticas neoliberais de forma hegemônica na sociedade contribuiu para a reprodução do pensamento capitalista, que leva, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), “ao abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados nas perspectivas da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre os povos, culturas e nações”. Notadamente, a educação assume outro valor, não em relação ao seu poder social e cultural, mas em relação às demandas de mercado.

Evidencia-se também na década de 1990, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a elaboração e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a qual rege os caminhos e as metas do ensino no Brasil até a atualidade, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro ponto importante, o qual determinou os caminhos da universidade no Brasil, assim como no mundo inteiro, foi a crescente inferência e determinação das metas e políticas públicas de educação determinadas pelos órgãos internacionais, como a conferência de Jomtien, a declaração de Nova Delhi e o fórum de Dakar.

O novo milênio chega marcado pelo slogan da era do conhecimento e da informação. Com o movimento de constante globalização, os campos tecnológico e científico ganham atenção especial. Nesse sentido, órgãos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além de serem patrocinadores de fóruns e conferências, passaram a ser também fiscalizadores do processo e do avanço das ações. No fundo, são as organizações internacionais que coordenam, estabelecem as metas e as regras para a sociedade globalizada.

O olhar na história do Ensino Superior no Brasil permite afirmar que houve propostas e ações de políticas públicas de educação, nos últimos anos, na direção da criação e expansão do ensino público no Brasil, por meio das políticas de interiorização e democratização da educação no país, de acordo com Frigotto (2010). Para o autor, a universidade-escola efetiva-se na articulação de certos interesses e desarticulação de outros. Assim, a relação universidade-escola, nas últimas décadas, tem presenciado o surgimento dos modelos de ocasião<sup>8</sup>, os quais diversificam os interesses e objetivos, alternando-se entre os movimentos do público-privado.

Nessa direção, faz sentido pensar no diálogo de saberes (SANTOS; MENESES, 2010), para o enfrentamento das questões complexas vividas pela educação na atualidade como acesso, permanência, formação inicial e continuada, as quais perpassam a

---

<sup>8</sup> Cf. Sguissardi (2005).

temática, revelando a complexidade da relação universidade-escola. Para aprofundar essa discussão, apresentam-se, na continuação, considerações sobre o conceito de políticas públicas e, ainda, o PIBID como Política Pública de Educação.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS: O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**

Observa-se que políticas públicas como área de conhecimento é algo recente e ainda em período de definições. Na literatura é comum encontrar multiplicidade de definições e significações de acordo com as áreas referenciais a que se denominam. De acordo com Souza (2006), o conceito de política pública nasceu nos Estados Unidos. Para a autora,

[...] o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2006, p. 22).

Como uma terceira via, a autora indica ainda que, na ciência política, políticas públicas podem ser entendidas “como e por que os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2006, p. 22).

Para Lourenço (2005, p. 41) “o processo de formulação de políticas públicas é eminentemente político, na medida em que certos grupos sociais, para verem executadas as ações públicas de seu interesse, exercem influência sobre os tomadores de decisões governamentais”. Dye (1984 citado por SOUZA, 2006 p. 24) faz uma síntese da definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Para Mead (1995, 1984 citado por SOUZA, 2006, p. 24) políticas públicas é um “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”... Peters (1986) citado por SOUZA, 2006, p. 24) diz que, “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”.

De acordo com os autores acima citados, observa-se que as políticas públicas são permeadas pelas relações de poder e, sobretudo, pelo poder simbólico, preconizado por Bourdieu (1989, p. 8) como “poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Infere-se, assim, que o poder simbólico é estrutura estruturada, ou seja, não ocorre ao devir, pertence intrinsecamente a uma estrutura organizacional.

No Brasil, o processo de democratização vivido durante várias décadas do século passado permitiu a abertura lenta ao processo de consolidação de políticas públicas nos mais variados âmbitos da governança. Destacam-se os Planos Nacionais de Desenvolvimento, Plano de Metas e as reformas políticas executadas ao longo do tempo. A partir dos anos de 1990 ocorreram mudanças políticas e econômicas no Brasil que redimensionaram o cenário social. Da década de 2000 em diante, novos cenários políticos e econômicos apresentaram-se, assim como uma maior participação e cobrança por parte do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), da ONU e de outros órgãos internacionais.

Observa-se que não é tarefa fácil chegar a uma única definição ou a um consenso do que são políticas públicas. Assim, “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24). Há ainda, muitas outras tentativas de conceituação de políticas públicas. Assim, a autora corrobora, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Observa-se, no âmbito das reflexões sobre o assunto, o papel dos governos na idealização, execução e aplicação das políticas públicas na busca da prevenção e solução de problemas ou para o desenvolvimento social, o qual deve ser o objetivo primordial de toda política pública, o que, na prática, nem sempre acontece devido aos jogos de interesses e à falta de princípios democráticos que caracterizam alguns tipos de governo. Sendo assim, toda política pública deve ser pensada e gerida tendo como objetivo o desenvolvimento social.<sup>9</sup>

## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

A formação de professores tem sido preocupação constante nos círculos de estudo da educação, sendo considerada ponto central dos problemas enfrentados nos centros de formação e ensino do Brasil. Para Lüdke (2013, p. 113), “não apenas os pesquisadores, mas os pais, a mídia, toda a sociedade apontam essa formação como um dos principais fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação oferecida por grande parte das nossas escolas, sobretudo as da rede pública”.

Historicamente, é notada a dicotomia ou dissonância na relação universidade-escola relacionada à temática da formação de professores. Para Lüdke (2013), as discussões sobre a profissionalização docente perpassam três estágios: a da vocação, a do *metier* e, finalmente, a da profissão. O primeiro esteve historicamente ligado às ordens religiosas e caracterizou-se pela dedicação e missão. O segundo estava ligado ao ofício do mestre, pela convivência, enquanto que o terceiro representa uma maior autonomia e exige formação adequada ao seu papel social e profissional.

O exercício da docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2007, p. 53),

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Nessa integração entre universidade e educação básica, o *locus* de encontro é a escola. Assim, toda a comunidade escolar também pode, por meio do PIBID,

<sup>9</sup>No texto de Souza (2006, p. 28-36), encontram-se descrições condensadas dos conceitos e origens de política pública, as quais não serão descritas aqui, pois não se inserem no objeto deste estudo neste momento, mas se considera de grande importância para uma melhor compreensão do assunto. Concebe-se, então, a possibilidade de conceituar e interpretar políticas públicas desde várias perspectivas e a importância de defini-las em consonância com os anseios sociais.

tornar-se *co-participes* do processo de formação dos licenciandos bolsistas. Idealmente, o programa pretende ser um articulador entre os três pilares da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão. Nessa dinâmica, possibilitam-se as trocas e evidenciam-se as colaborações mútuas do processo formativo de ambas as partes, pois se articula a formação por meio do acompanhamento dos coordenadores das instituições de ensino superior, e, na escola, os supervisores também aprendem ao se tornarem agentes de formação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se no movimento de definição das novas políticas públicas para a formação docente inicial. Tem como fundamento a articulação da educação superior (nas licenciaturas) com as escolas de educação básica, nos sistemas públicos de educação estadual e/ou municipal. Foi proposto pela CAPES e foca-se no aperfeiçoamento e na valorização da formação docente inicial. Surgiu inicialmente como programa de incentivo à iniciação à docência em 2007 e foi regulamentado em 24 de junho de 2010, pelo Decreto nº 7.219. Em 2013, foi transformado em política de estado, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Em 4 de abril de 2013, a Lei nº 12.796, sancionada pela Presidente da República, alterou o texto da LDB, principalmente no que se refere ao artigo nº 62, sobre o incentivo à formação docente.<sup>10</sup>

Observa-se nesse sentido, que União, Distrito Federal, estados e municípios têm por obrigação legal o incentivo à formação de profissionais para atuação na educação básica, formando professores autônomos e críticos. No entanto, para Lüdke (2005) a ideia da profissionalização docente está marcada pela cultura norte-americana e foi inspirada em políticas neoliberais. A formação docente enfrentou, ao longo do seu processo de conformação, muitos e variados desafios. Um deles, para Lüdke (2005), refere-se ao risco de que a formação de professores mantenha-se apenas no âmbito da reflexão pessoal baseado na subjetividade e distante da prática escolar. Nesse sentido, observa-se desequilíbrio ou dissonância entre os que reforçam o foco na reflexão sobre a prática e os que defendem a primazia do enfoque teórico. Sendo assim, reforça-se a evidência de que a formação teórica do professor ainda está no centro dos programas e currículos de formação, não só pela formação docente inicial, mas também na formação continuada. É comum encontrarmos nos projetos dos cursos de formação docente inicial um problema congênito, a separação entre teoria e prática, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, indo à prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Na atualidade, quando se discute formação docente é impensável fazê-la sem abordar a importância da pesquisa sobre esse processo de formação.

Vislumbra-se, por meio do PIBID, um contexto para a formação docente inicial. Se por um lado é cedo, ainda, para avaliações conclusivas, por outro, percebe-se que se tem dado passos firmes em relação à efetivação do programa como política pública de educação, pois ele insere-se numa nova perspectiva de interação universidade-

---

<sup>10</sup> § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

escola, permitindo a integração entre gestores/ coordenadores (universidades), supervisores (professores da rede pública de educação) e bolsistas (acadêmicos dos cursos de licenciaturas das faculdades e universidades públicas e privadas).

O PIBID, no seu papel de formação de professores, de acordo com Gatti *et al.* (2014), torna-se um programa inovador porque permite o diálogo e a troca de saberes entre os diversos atores do programa (instituições de ensino superior, coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação, diretores e comunidade escolar), assim como promove o contato contínuo nos ambientes universitários e escolares; exige troca de informação entre os atores; interpela as instituições ao repensar a renovação curricular; e recoloca a escola e seus professores nos seus papéis de coformadores de futuros profissionais da educação, formando-os prioritariamente para trabalhar nas escolas públicas de educação básica.

Nessa perspectiva, reforça-se a necessidade de se trabalhar com cursos de formação docente que contribuam para a autonomia dos professores, de acordo com o exposto por Contreras (2012), porque se entende que a educação é um processo complexo sendo historicamente construído, pois recebe as influências positivas e negativas dos tempos e espaços em que realiza-se. Assim, percebe-se que a educação é reflexo e reprodução da sociedade, porém também projeta a sociedade que se quer. No entanto, a autonomia dos professores não pode dar-se apenas na forma de slogans (CONTRERAS, 2012) desgastando e desprestigiando seus significados e, na sua multiplicidade de sentidos, não pode perder sua essência, tornando-se isolamento ou falta de apoio e colaboração. Ela institui-se, de acordo com o autor, na construção reflexiva da formação docente inicial e continuada. A necessidade de mudanças nos modelos praticados foi lentamente permeando os âmbitos universitários, mas de forma desacelerada. Nesse contexto, começam a transparecer os desníveis entre os ensinamentos recebidos nas universidades e as expectativas sociais, permeadas pelas crescentes influências políticas, abrindo, assim, caminho para o posterior surgimento das universidades modernas. Os problemas gestados interna e externamente na universidade, somados às mudanças organizacionais, políticas e sociais, obrigam as instituições a repensar o seu ideário de ensino e aprendizagem, na tentativa de adaptar-se às novas condições e necessidades da sociedade.

A importância da temática já foi abordada por inúmeros pesquisadores, entre eles Lüdke (2005), Elliott (1989); Zeichner (1992); Giroux (1990); Contreras (2012); Perrenoud (1996). Esses autores apresentam a necessidade de rever a dinâmica que revela sinais de falência do paradigma de racionalidade hegemônica marcado pela dicotomia constante entre teoria e prática, pelos distanciamentos teórico-práticos dos currículos, assim como a realidade escolar de defasagem na formação, que são caracteristicamente sinais da urgência de mudanças.

Essa preocupação com a formação de futuros professores para a educação básica está contemplada desde os primeiros documentos de criação do programa, conforme se observa em Brasil (2008, p. 1) nos princípios norteadores do programa “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”.

Esse objetivo é reforçado pelos documentos posteriores, por exemplo, Brasil (2009, p.1-2), no seu artigo 2º “I - formação docente para todas as etapas da EB; II - formação dos profissionais do magistério como compromisso com projeto social, político e ético [...]”, ou na busca pela “III - colaboração constante entre entes federados na consecução da PNFPME; IV - garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação; V - Articulação entre teoria e prática”, inovando ao reconhecer e oportunizar a escola e os professores como coformadores com o “VI - reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços de formação; [...] VIII - Importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional”, com o intuito de promover “IX - equidade de acesso à formação inicial e continuada; [...] X - Articulação entre formação inicial e continuada”, principalmente buscando “XI - Formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; XII- compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura”. Esses fatores reforçam o PIBID como programa inovador, pois inserem na relação universidade-escola condições de formação de professores que não eram contemplados em outros programas.

No entanto, observa-se que a fragmentação dos currículos não conseguiu historicamente fazer ponte e contemplar aspectos formativos que ultrapassem os saberes específicos e disciplinares. Ora se foca insistentemente no aspecto teórico, descuidando a prática, ora cai no ativismo, descuidando a fundamentação teórica. A formação teórica é essencial e a formação prática é complexa, porém a junção desses dois aspectos formativos constitui-se no desafio histórico da formação docente, principalmente a formação docente inicial. Possibilidades de soluções são apontadas por Lüdke (2005, p. 105-106), como “[...] a opção por trabalhos ‘híbridos’ isto é, elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores [...]”. Percebe-se que deve ir nessa direção a discussão sobre as possíveis soluções.

Na década de 1980, toma-se consciência de que as mudanças não poderiam ser apenas estruturais, mas que deveriam envolver e exigir análise de problemas e soluções sociais e políticas, as quais exigiam tratamento específico. Assim entende-se, de acordo com Fávero (2006, p. 34),

[...] parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção.

Nesse contexto, insere-se o PIBID, podendo ser considerado um programa híbrido, com possibilidade de fazer o diálogo de saberes proposto por Santos (2010) e também de contribuir para mudanças paradigmáticas propostas por Morin (2003). Observa-se que o PIBID é um programa inovador de formação docente, pois nasce da necessidade de readequar a formação de professores aos tempos e lugares que apresentam multiplicidades de ambientes e situações favoráveis e adversas. O programa em questão tem potencial para aproximar os espaços de formação docente, reafirmando o papel de coformadora da escola e colocando os professores da rede pública em evidência e com participação ativa nesse processo.

Segundo a CAPES, o programa tem como objetivos:

a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) Contribuir para a valorização do magistério; c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p. 1).

A participação no programa dá-se pela apresentação e aprovação dos projetos pela CAPES, via editais públicos. O programa conta com várias modalidades de bolsas aos participantes. O maior número delas é ofertado para iniciação à docência – para acadêmicos dos cursos das licenciaturas –; bolsa para supervisão – para professores das escolas públicas, selecionados para colaborar com a formação docente inicial –; bolsa coordenação de área – para professores dos cursos de licenciatura –; bolsa para gestores de processos educacionais – para professores das licenciaturas das instituições de ensino superior que coordenam as ações didático-pedagógicas –; bolsa para coordenadores institucionais – para professores das instituições de ensino superior que coordenam o programa nas instituições. Entende-se que ainda é cedo para avaliações mais contundentes, porém observa-se que o PIBID como política pública encaminha-se para a efetivação no cenário nacional.

O intuito dos subprojetos é promover a inserção dos estudantes no contexto escolar para aprimorar sua formação acadêmica, desenvolvendo e convivendo com atividades didático-pedagógicas, com a orientação dos professores supervisores na escola e do coordenador (professor das licenciaturas). O PIBID surge como uma possibilidade de superar as mazelas e sanar as principais falhas no processo de formação docente inicial, havendo mais integração entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre conhecimentos e cotidiano escolar.

O PIBID apresenta-se como elo entre a universidade (alunos) e a escola (lôcus da práxis). Ao menos como objetivo, pretende ser um caminho de mão dupla: se por um lado a escola torna-se coformadora dos futuros profissionais, por outro, ela mesma colabora para a melhoria da qualidade do ensino ofertado por meio da qualificação dos futuros docentes. Porém, não basta pensar só na formação docente inicial, é preciso tornar a relação duradoura e frutífera, quase que um círculo vicioso positivo ou círculo virtuoso. Percebe-se que, mesmo com a expansão do programa e o investimento financeiro, nem todos os alunos de todos os cursos de licenciatura participam do programa. Esse fator torna-se limitador dentro do programa, pois, ao selecionar por editais, não permite a inserção de todos os licenciandos, mas apenas daqueles que têm condições de tempo ou que preenchem os requisitos estabelecidos pelas cláusulas desses editais. Para que o programa torne-se ainda mais efetivo para a formação de professores, haverá que se pensar em estratégias e fundos para que todos os licenciandos possam participar para ter igualdade de oportunidades de formação, pois a educação, apesar de nem sempre ser tratada assim, é ato político (FREIRE, 2011). Ao longo da história da educação no nosso

país, pode-se observar que ela tem sido tratada como moeda de barganha por políticos, além de estar presente em todos os discursos e, geralmente, ausente ou desprestigiada em seus planos de governo. Por outro lado, observa-se que os investimentos em educação e desenvolvimento econômico têm sido historicamente tratados de forma muito desiguais.

De acordo com Canan (2012, p. 25) “pode-se inserir a criação do PIBID, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996”.

Na tentativa de concretização desses objetivos da LDB, entre outras medidas, nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (CAPES, s/d) –, instituído pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010” (CANAN, 2012, p. 30).

Nesse sentido, reforça-se com o exposto por Brandt *et al.* (2014) que a inserção dos bolsistas no espaço escolar torna-se fundamental no processo de formação, pois oportuniza aos participantes, no programa, a construção da cidadania via desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de saberes, que contribuirão para a busca da autonomia na construção coletiva de espaços de formação docente inicial e continuada.

De acordo com os objetivos do PIBID, os alunos devem ser inseridos, por meio da execução das ações previstas nos subprojetos, no ambiente escolar, mas, sobretudo, podem conhecer, observar e executar atividades didático-pedagógicas sob orientação dos coordenadores de subprojetos (universidade) e supervisores na escola (professores da rede pública de ensino).

Esse programa oportuniza o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação sob uma perspectiva de atuação diferenciada. Outro diferencial do PIBID é a participação de professores supervisores atuantes na educação básica, aos quais cabe promover a efetiva interação entre os acadêmicos e a escola. Essa inter-relação reforça-se no pensamento de Santos, “[...] a transformação dos saberes locais ocorre com a transformação do saber científico e com esta ocorre a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista, porque a aplicação contextualizada se dá tanto pelos meios como pelos fins [...]” (SANTOS, 2010, p. 184).

Nesse sentido, infere-se que a temática do papel da educação na construção social é de suma relevância. Pensar em desenvolvimento social é até certo ponto antagônico quando se pondera apenas o crescimento econômico, de acordo com Furtado (1974), ou seja, para isso não ocorrer, é preciso levar em consideração todos os aspectos que conformam a vida sociocultural do indivíduo. A educação apresenta-se, no parecer de Freire (2011), como um elemento substancial para a autonomia humana, libertando-se e recusando-se a um tipo de “ensino bancário”, (FREIRE, 2011, p. 13). Assim, de acordo com Morin (2003, p. 20), a “[...] reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Observa-se, nessa direção, que o PIBID tem potencial teórico-prático para trazer novos rumos para os programas de formação de professores.

Nessa perspectiva, restitui-se ou dá-se à escola papel de coprotagonista na formação daqueles que serão responsáveis por dar vida à difícil tarefa de ensino-aprendizagem e condução ao conhecimento. A escola tem, nesse sentido, papel primordial na

lapidação da formação inicial dos professores, pois a profissão docente é complexa, sendo, suas características marcantes, a incerteza e a ambiguidade.

Nesse sentido, nota-se que programas que concentram seus fundamentos teórico-práticos na complexidade das relações e epistemologias apontam como possíveis “caminhos ou soluções” a necessidade de “descolonizar” (FREIRE, 2014, p. 51) a educação e os programas de formação docente, buscando, assim, uma educação para a liberdade (FREIRE, 2014). Essa almejada educação é construída a partir do diálogo de saberes (SANTOS, 2010) e leva em consideração as *Epistemologias do Sul*, de acordo com Santos (2013), as quais se centram no fato de dar voz aos povos e nos conhecimentos historicamente considerados periféricos que ocorrem fora do prestigiado círculo eurocêntrico, permitindo que outros conhecimentos possam lançar feixes de luz (MINAYO, 2000) e permitam a construção coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, no âmbito da discussão apresentada neste trabalho, que a relação universidade-escola é perpassada pela complexidade, seja no que tange ao epistemológico, seja ao que se refere aos elementos culturais-humanos-sociais que entrelaçam essa relação.

A construção histórico-cultural da universidade e da escola como espaços de formação cidadã, cultural e, principalmente, acadêmico-científica remete à incessante busca do ser humano pelo conhecimento e pela necessidade de superar o senso comum e encontrar respostas a seus interrogantes. Nesse sentido, a ciência tem se apresentado como porto seguro, na tentativa de superação das dúvidas, porém tem contribuído para a fragmentação dos conhecimentos e das ciências. No entanto, na atualidade, observa-se a necessidade de uma revisão ou superação paradigmática no que tange às formas de conhecimento que se praticam nas universidades e escolas e que incidem diretamente no que se refere à formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, por meio da prática escolar.

A formação docente é constantemente desafiada a adaptar-se às novas condições de formação e ação pedagógica nas universidades e escolas. Observa-se a necessidade de mudanças na concepção e execução de programas e currículos de formação de professores, para que os novos profissionais da educação não se sintam deslocados da sociedade, para a qual trabalham e pela qual são influenciados e condicionados na conformação de sujeitos e cidadãos críticos e conscientes da responsabilidade social que exercem como formadores.

Nessa perspectiva, o PIBID apresenta-se como política pública de educação com potencial para ser elo entre universidade e escola, por meio do diálogo de saberes, respeitando os campos de atuação e os conhecimentos construídos por cada instituição e que a aproximação entre teoria (essencialmente nas universidades) e prática (essencialmente executada nas escolas) possa ser revista e ressignificada, aportando novos significados à relação entre ambas, tornando, assim, significativa a formação docente inicial e dando à escola o valor de coformadora, participando ativa e singularmente na formação dos futuros profissionais para a educação, sobretudo permitindo o resgate e valorização social e profissional dos professores.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2009**, 2009. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm/)>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 11 jan. 2012.
- BRANDT, Célia Finck *et al.* Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no conteúdo PIBID/UEPG. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA, Lourdes Della (Org.). **Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf: UNIOESTE, 2014, p. 33-52. (Coleção PIBID). Disponível em: <[http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros\\_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana\\_oPIBIDemfoco\\_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf](http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- CANAN, Sílvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DYE, Thomas D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.
- ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v.19, n.1, p. 81-100, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28/>>. Acesso em: 14 jan. 2015. (Editora UFPR).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernardete *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIROUX, H. **Los Profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a ideia e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1255/1229>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LOURENÇO, Marcus Santos. Políticas públicas e desenvolvimento. In: SILVA, Christian Luiza; MENDES, Judas Tadeu Grassi. **Reflexões sobre desenvolvimento sustentável**: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, Tallahassee, Florida, p. 1-4, fev. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERRENOUD, P. **Enseigner**: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF, 1996.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 9., 2005, Porto Alegre. **Educação superior no Brasil em mudança**: estado do conhecimento, teoria & prática. (AMPEd/ GT 11, Projeto Universitas)

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

**Data da submissão:** 29/06/2016

**Data da aprovação:** 31/07/2016