

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
UNISANTOS**

**BRUNA ZATORRE PEREIRA MONTEIRO**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
– PIBID: PERCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS SOBRE OS DESAFIOS  
DA COFORMAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SANTOS/SP**

**2018**

**BRUNA ZATORRE PEREIRA MONTEIRO**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
– PIBID: PERCEPÇÕES DE EQUIPES GESTORAS SOBRE OS DESAFIOS  
DA COFORMAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto.

**SANTOS/SP**

**2018**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto  
Orientador (UNISANTOS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Regina da Costa Aguiar  
Membro Externo (Universidade Brasil)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Membro Interno (UNISANTOS)

## **DEDICATÓRIA**

A Jesus, que me inspira e está ao meu lado em todos os momentos.

A Emmanuel, que conta comigo para atuarmos de coração e alma na educação.

À Simone e Bianca, flores de luz em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir enxergar a sua bondade comigo mesmo quando falho e insisto em pensar que posso agir sozinha.

Ao meu pai, por me conceder essa encarnação.

Ao Felipe, meu companheiro de jornada, que me faz caminhar com leveza pela vida.

Aos Prof. Dr. Alexandre Saul, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabete Campos e Prof<sup>ª</sup> Ivanise Monfredini, pelo apoio quando eu mais precisei e por conduzir minha caminhada com tamanha delicadeza e maestria.

As Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Regina da Costa Aguiar por aceitarem colaborar de forma tão participativa e acolhedora durante a caminhada desta dissertação. Gratidão Eterna.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Unisantos, que tanto contribuíram não somente para minha bagagem acadêmica, mas também moral.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

*É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

ZATORRE, Bruna. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: Percepções de equipes gestoras sobre os desafios da coformação.** Dissertação de Mestrado. 97 p.

Esta pesquisa tem como tema central o papel formativo desempenhado pelas equipes escolares no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Implantado pelo governo federal por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e regulamentado em 2010 pelo Decreto 7.219. O Programa tem como propósito contribuir para o aperfeiçoamento da formação de licenciandos, elevando a qualidade da formação inicial dos futuros professores, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, articulando teoria e prática. Para isso, propõe mobilizar os professores das escolas de educação básica, para que recebam os bolsistas e atuem como coformadores dos futuros docentes. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, valeu-se de entrevistas semiestruturadas com professores supervisores, diretores e supervisores de ensino, tendo em vista captar e analisar de que forma as equipes escolares percebem e assumem o desafio de participar do processo de formação de futuros professores, no PIBID. Os principais autores que nortearam a pesquisa foram: Paulo Freire (2007) – Formação de professores e prática docente; Zeichner (2010) - Relação teoria e prática; Nóvoa (2009) – Relação Universidade e Escola; Canário (1999) – crise de legitimidades das escolas a partir de Programas e reformas. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas de ensino fundamental do município de Santos-SP e foi analisada a partir de três categorias, sendo elas: A relevância do estágio permeada pela subcategoria que diferencia estágio e PIBID a partir das falas dos sujeitos; a relação teoria e prática que permeia como subcategoria a relação da equipe escolar com o subprojeto do Programa; e formação contínua, que é um dos princípios norteadores do PIBID. Como resultado foi possível apontar que a equipe escolar não reconhece de forma satisfatória a sua responsabilidade de coformação dos alunos bolsistas, necessitando lançar um olhar mais crítico sobre o papel da escola na formação do licenciando.

**Palavras Chave:** PIBID. Formação de Professores. Ensino Fundamental. Coformação.

## ABSTRACT

ZATORRE, Bruna. **Institutional Scholarship Initiative Program - PIBID: Perceptions of management teams on the challenges of coforming.** Masters dissertation. 97 p.

This research has as central theme the formative role played by the school teams in the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). Implemented by the federal government through the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) and regulated in 2010 by Decree 7.219. The program aims to contribute to the improvement of the training of graduates, raising the quality of the initial training of future teachers, promoting the integration between higher education and basic education, articulating theory and practice. To this end, it proposes to mobilize the teachers of the basic education schools, so that they receive scholarship recipients and act as co-educators of future teachers. This qualitative research was based on semi-structured interviews with supervisor teachers, principals and supervisors, with a view to capturing and analyzing how school teams perceive and take on the challenge of participating in the training process of future teachers, in the PIBID. This qualitative research was based on semi-structured interviews with supervisor teachers, principals and supervisors, with a view to capturing and analyzing how school teams perceive and take on the challenge of participating in the training process of future teachers, in PIBID. The main authors that guided the research were: Paulo Freire (2007) - Teacher education and teaching practice; Zeichner (2010) - Relationship theory and practice; Nóvoa (2009) - University and School Relations; Canário (1999) - crisis of legitimacy of schools from Programs and reforms. The research was developed in three public elementary schools in the city of Santos-SP and was analyzed from three categories: The relevance of the stage permeated by the subcategory that differentiates stage and PIBID from the speeches of the subjects; the relation theory and practice that pervades as subcategory the relationship of the school team with the subproject of the Program; and ongoing training, which is one of the guiding principles of PIBID. As a result, it was possible to point out that the school team does not satisfactorily acknowledge their responsibility for the training of the scholarship students, needing to take a more critical look at the role of the school in the licenciando formation.

**Keywords:** PIBID. Teacher education. Elementary School. Coformation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta do PIBID baseado no relatório de Gestão da CAPES Vol.1 (realizado pela autora).....	40
Figura 2 - Desenho estratégico/interacionista do programa. Fonte: Relatório de Gestão da CAPES Vol.1.....	43
Figura 3 – Figura baseado no desenvolvimento de processos de reforma educativa exposto por Canário (1999, p.68).....	47
Figura 4 – Quadro baseado na dinâmica endógena para a produção de mudanças qualitativas na organização escolar exposto por Canário (1999, p.72) (elaborado pela autora).....	48
Figura 5 – Figura baseada na configuração da práxis exposto por Franco (2015, p.604) (realizado pela autora).....	53

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Estudos correlatos. (Dados coletados pela autora).....	22
Quadro 2 – Dados sobre as unidades escolares.....	61
Quadro 3 – Dados sobre os sujeitos da pesquisa.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAD	Ensino à Distância
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE	Faculdade de Educação
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
1.1 Os cursos de formação de professores: diferentes configurações.....	28
1.2 Os estágios nos cursos de formação de professores.....	33
1.3 Contexto e surgimento do PIBID.....	36
1.4 Legislação do PIBID, estrutura e importância no campo educacional.....	38
1.4.1 Qual a diferença entre o PIBID e o estágio supervisionado?.....	44
<b>2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E CAMINHOS.....</b>	<b>46</b>
2.1 A singularidade no contexto das influências e reformas.....	46
2.2 Relação teoria e prática e a complexidade da docência.....	50
2.3 A prática pedagógica e suas implicações na vida do professor.....	53
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
3.1 Informações sobre as instituições pesquisadas.....	61
3.2 Perfil dos profissionais da educação entrevistados.....	65
<b>4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS OLHARES: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NO PIBID.....</b>	<b>69</b>
4.1 Categoria: Relevância do estágio.....	69
4.1.1 Subcategoria: Diferença estágio x PIBID.....	72
4.2 Categoria: Relação teoria e prática.....	73
4.2.1 Subcategoria: Relação equipe escolar x subprojeto PIBID: a entrada do Programa na escola .....	77

4.3 Categoria: Formação Contínua.....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos.*

(Paulo Freire)

Esta tem como tema central a dimensão formativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Busca-se investigar, em especial, a compreensão dos sujeitos da equipe escolar, responsável por receber e desenvolver ações com licenciados nas unidades escolares, sobre esse aspecto.

O PIBID foi implantado em 12 de dezembro de 2007 pelo governo federal por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Portaria Normativa nº 38, tendo sido regulamentado em 30 de dezembro de 2010 pela Portaria nº 260 com novas regulamentações em anos posteriores.

O Programa propõe que as escolas recebam os estudantes das licenciaturas para que desenvolvam projetos sob a supervisão de um professor regente da educação básica tendo como coordenador um professor universitário. O propósito é promover a integração entre todos os envolvidos que terão a oportunidade de tratar das questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem, qualificando a formação dos docentes. Como destacam Gatti et al (2014, p.5) o PIBID “não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”.

Para ingressar no Programa, os estudantes das licenciaturas devem participar de um processo seletivo, conforme edital publicado pelas Instituições de Ensino Superior que tiveram seus respectivos projetos aprovados pela CAPES. No período em que frequentei o curso de Pedagogia, atuei como bolsista do PIBID por dois anos (2014 e 2015) e essa experiência contribuiu de forma significativa para minha formação acadêmica.

Tradicionalmente, a relação entre as IES e as escolas de educação básica vem ocorrendo por meio das atividades de estágio de observação, com algumas experiências de

regência. O PIBID propõe outro formato, com objetivos mais ambiciosos, ao sugerir que as escolas recebam os estudantes para desenvolver sob a supervisão de um professor da educação básica e coordenação de um professor universitário. Pretende-se promover a integração entre todos os envolvidos que terão a oportunidade de dialogar e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, para a construção de conhecimentos didático-pedagógicos.

É preciso, portanto, que as equipes das escolas de educação básica assumam um novo papel e responsabilidade em relação à formação de professores, enfrentando desafios inéditos ao participarem como co-formadoras de professores que estão na etapa inicial de sua formação conforme prevê a legislação do PIBID. Trata-se de uma mudança importante no processo formativo de professores, investindo na articulação entre teoria e prática por meio da relação universidade-escola, fato que me mobilizou para a investigação. É nesse contexto que emerge o objeto de estudo desta investigação, focalizando o papel formador das equipes pedagógicas escolares, analisando suas percepções sobre o PIBID.

As denúncias nos cursos de formação de professores têm destacado, especialmente, a fragmentação teoria e prática, situação reafirmada no relatório da Fundação Carlos Chagas:

Problemas têm sido colocados quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior, especialmente no que se refere às relações teoria-prática, formação acadêmica-trabalho na escola. (FCC, 2014, p.9).

Minha própria experiência em relação à articulação teoria e prática no curso que frequentei, não foi muito positiva. Os estágios obrigatórios pouco contribuíram para minha formação, provocando, inclusive, certo desânimo com a profissão que escolhi movida pelo desejo de interagir com crianças, trabalhando com o ensino e educação nessa fase tão importante do desenvolvimento humano. Esse desânimo faz com que cada estudante, para não desistir, tenha que procurar sentido em seu processo formativo, tendo consciência da profissão que escolheu e seu compromisso com a formação de seres humanos.

Minha opção pelo curso de Pedagogia foi incentivada dentro de casa, por minha mãe. Uma pedagoga de coração, e uma enfermeira fantástica, que infelizmente nunca pode exercer sua profissão na área da educação por questões que perpassavam seus sonhos. Sonhos estes que continuam em seu coração com a esperança de que quando se aposentar na área da saúde (na qual foi muito útil e ajudou tantas pessoas), possa exercer a profissão docente. Esse brilho no olhar de minha mãe quando se fala em pedagogia e seu incentivo a escolher e seguir com

garra uma profissão por amor e dar o melhor de si fez-me adentrar ao universo educacional e lutar todos os dias para permanecer nessa área pela qual me apaixono cada dia mais.

E foi por paixão que adentrei ao curso de Pedagogia em 2012, recém saída do Ensino Médio. Lembro-me da primeira vez em que adentrei a uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental em um estágio de monitoria oferecido pela Universidade em uma escola privada para se obter bolsa de 40% na mensalidade da graduação. Estava no primeiro semestre. O cheiro da lancheira das crianças, as cores dos materiais, as vozes, os beijos de boa tarde, a alegria, os sorrisos e o amor que contagiava aquele local me levaram a lembrar do meu tempo de estudante e reviver sentimentos que me emocionaram de tal forma que reconheci com mais convicção meu papel no mundo: Ser professora.

O choque de realidade, no entanto, não tardou a se manifestar: o estágio de monitoria não durou muito tempo, pois aos poucos, aprendendo a teoria estudada na graduação, percebi que havia um distanciamento em relação ao que era implantado na prática e quando questionei, fui “informada” pela diretora da Instituição que deveria “colocar os pés no chão, pois contos de fadas não existem.”

Quando adentrei ao 3º semestre, começaram os estágios obrigatórios, sem remuneração. De 20 alunas no curso, lembro-me que apenas 6 realmente o realizaram, pois as outras conheciam pessoas que poderiam assinar o documento para elas, ou seja, não reconheciam a importância do estágio em sua formação. Eu e mais duas alunas optamos inicialmente por realizar estágio na escola pública, o que por três semestres seguidos não nos foi permitido visto que, além da burocracia necessária para realizá-lo, nos foi dito que havia prioridade para alunas de outra IES por motivos que desconheço.

Segui com estágios não remunerados em escolas particulares. Sentia-me desmotivada e passei a não ter tanta certeza sobre minha escolha profissional. Não havia reflexão em ação alguma e muito menos uma articulação teoria e prática. Os estágios eram completamente fragmentados, pouco contribuindo para minha formação. Quando se propunha alguma reflexão no curso de graduação, a aula se tornava um “muro de lamentações”, o que reforçava ainda mais a ideia de que talvez fosse melhor desistir da profissão. Chegávamos a essa questão no fim da aula.

Lembro-me do estágio mais assustador que realizei. Estava empolgada pelo fato de desconhecer a EJA (Educação de Jovens e Adultos) na prática. Somente este estágio nos foi

autorizado pela escola pública da rede estadual de ensino, depois de muita insistência. Quando adentrei na escola no período noturno, além de ser mal recebida pela diretora e me sentir uma intrusa no local, me deparei com educandos e docentes completamente desmotivados. Não havia diálogo, palavra central na teoria de Paulo Freire e que tanto esperava encontrar, ou seja, não havia um encontro para reflexão crítica sobre a realidade e a ressignificação da mesma, e por fim, não se tornavam capazes de acordo com FREIRE (1986) de “saber que sabem”, o que é mais importante e diferente de apenas saber. Somente através do diálogo, ou seja, a reflexão em conjunto, permite atuar para a transformação da realidade, o que não ocorria naquele local pois os educandos durante as aulas alegavam que nada do que o docente dizia era importante, e que só estavam lá pelo diploma, saindo da sala como se o professor não estivesse ali. No fim de uma aula, quando sentei para conversar e questionar tudo o que vi, fui surpreendida novamente: Ouvi do próprio professor que, por ele, colocar-se-ia os seus educandos em um muro e “metralhava” todos ao mesmo tempo. Confesso que naquele dia fui embora da escola decidida a trancar matrícula no dia seguinte. Foi necessária muita esperança em dias melhores para permanecer nesse caminho.

As dificuldades das minhas colegas de curso foram tamanhas que de 28 alunas, se formaram apenas 7 da minha turma em 2015. E ainda assim, lembro-me de minha professora no último dia de aula, uma semana antes de nos formarmos, perguntar a todas quem se arrependeu da escolha de ser professora. Somente eu e mais uma educanda não levantamos a mão, sendo que esta aluna fez o curso apenas para obter uma graduação e não pretendia atuar como docente.

No terceiro ano de minha graduação, em 2014, passei pela porta da sala dos professores e avistei um cartaz informando sobre a abertura da inscrição para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Participei do processo seletivo por estar desmotivada com os estágios realizados, uma vez que não conseguia relacionar nada do que era proposto no currículo do curso, com a prática. Confesso que ainda não conhecia os detalhes do Programa, mas me pareceu interessante a possibilidade de atuação em escola pública., uma vez que meu estágio havia ocorrido em escola particular. Quando fui selecionada, estava no 5º semestre do curso e atuei durante dois anos, até me formar.

Como aluna bolsista PIBID, atuei com mais 4 licenciandos de pedagogia em uma escola pública municipal de Santos-SP. Além de Pedagogia, a IES onde concluí minha

graduação contava com educandos do PIBID dos cursos de Biologia e Educação Física. Em cada curso havia 5 educandos bolsistas, 1 professor coordenador e um professor supervisor<sup>1</sup>.

Minha IES estava no começo da trajetória com o PIBID e todos que adentraram foram os primeiros a participar do programa na instituição. Talvez por esse motivo tanto a IES quanto a escola pública onde atuávamos não tinham muita clareza sobre o Programa e sua regulamentação, o que conseqüentemente resultava em desentendimentos sobre o real papel individual que cada um deveria desempenhar para que os subprojetos pudessem ser realizados da melhor forma possível.

A coordenadora do Programa na IES realizou uma reunião prévia com a equipe pedagógica da escola de educação básica na qual iríamos atuar, para explicar sobre o Programa. Os bolsistas não participaram dessa reunião. Na época não atentei a este fato, porém hoje acredito que tenha sido um equívoco. No dia a dia quem estaria atuando no Programa seríamos nós em contato direto com a escola, e seria imprescindível que fossemos apresentados em um primeiro momento para que não houvesse o estranhamento que ocorreu quando chegamos no primeiro dia.

Ao adentrarmos na escola, fomos muito bem recebidos pela professora supervisora que era responsável pela sala de recursos<sup>2</sup> e nos explicou a dinâmica da escola, nos apresentando para a equipe de professoras da escola, que talvez por não entenderem o que seria o Programa e nosso papel no mesmo, não demonstraram empolgação. De acordo com Abdalla (2006), poderíamos (e deveríamos) junto com a coordenadora e a supervisora do Programa criar um espaço de conexão com as professoras, onde houvesse reflexão, troca de saberes e ressignificação das práticas tanto para nós licenciandos, quanto para as docentes que se encontravam na escola.

Apesar das dificuldades iniciais, os desafios foram sendo contornados e minha avaliação é de que foi uma experiência importante para minha formação

---

<sup>1</sup> Informações mais detalhadas sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e sua legislação, serão apresentadas no capítulo I.

<sup>2</sup> Sala de recursos multifuncionais é uma iniciativa do Ministério da Educação no qual se destina a complementar o ensino a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que estejam matriculados no ensino regular. Essas salas contam com equipamentos de informática e jogos que contribuem para que estes educandos tenham condições de avançar e participar das aulas juntamente com os outros estudantes.

Nós desenvolvíamos atividades pedagógicas previamente elaboradas na Universidade, para os educandos dos 1º, 2º e 3º anos (fase de alfabetização) que, de acordo com as avaliações das professoras, possuíam dificuldades de aprendizagem. A cada três meses realizávamos novas avaliações – que eram nomeadas de sondagem - juntamente com a professora supervisora e demais professores, para averiguar a evolução dos educandos. Participávamos também das comemorações da escola a pedido da professora supervisora e realizávamos sempre algum tipo de atividade juntamente com crianças e pais para que os mesmos conhecessem o Programa e soubessem de sua importância.

Além da prática realizada na escola pública e o planejamento prévio de atividades, realizávamos reuniões semanais na Universidade para leitura de artigos, debates e discussões, o que nos enriquecia academicamente, nos dando base para atuar. Era possível observar, nas interações durante as aulas na Universidade, certo “avanço” dos bolsistas que participavam do PIBID em relação aos educandos que não faziam parte do programa. Esse fato reforçava minha convicção da relevância de um programa como PIBID para articular teoria e prática e promover uma formação acadêmica mais consistente.

De acordo com Gatti (2013, p.54) é necessário ressignificar o sentido de “teoria e prática”, sendo através da prática pedagógica que se fundem novos conhecimentos para adequá-la e recriá-la de melhor modo inerente à teoria, acompanhando novas gerações. Deve-se, portanto, desmistificar esse senso comum de que a prática pedagógica docente é isolada da ciência e reconhecendo de acordo com a autora, o trabalho como fonte de reconhecimento e principalmente reconhecendo que por ser uma prática “pedagógica”, ela se torna política.

O curso de Pedagogia e a oportunidade de participar do PIBID me levaram a refletir sobre a relevância da formação de professores, especialmente no que se refere aos conhecimentos didático-pedagógicos que podem ser construídos no contato com a escola de educação básica. Mas há um papel a ser assumido pelos professores da educação básica na formação dos estudantes das licenciaturas e essa é uma discussão que quase nunca faz parte dos currículos de formação de professores.

Para tratar desse tema, optei pelo ingresso no curso de Mestrado pela oportunidade de desenvolver uma pesquisa acadêmica com o rigor necessário para uma investigação que possibilite compreender e sistematizar conhecimentos sobre essa questão. Considero que o

PIBID é uma política inovadora, mas, por ser ainda recente, requer análises múltiplas a partir de diferentes olhares.

Nesta pesquisa serão investigadas as perspectivas das equipes que atuam junto às escolas públicas, analisando as dificuldades e passos dados em direção a essa nova política educacional baseada na relação teoria e prática, analisando também como compreendem seu papel na formação dos estudantes bolsistas.

É certo que cada bolsista de Iniciação à Docência apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Ao iniciarem suas atividades na escola passam a ter um novo olhar sobre a mesma. É neste espaço que vão compreendendo as tarefas e responsabilidades inerentes à sua profissionalização. Muitos bolsistas estão iniciando a sua trajetória acadêmica e paralela a isto a sua experiência profissional, o que requer acompanhamento tanto da universidade quanto da escola de educação básica.

Conforme legislação do PIBID, essa parceria exercida entre as instituições, tem como um de seus objetivos incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Para as universidades, como forma de “melhorar” essa parceria, Zeichner (2010) tem discutido como poderia ocorrer a colaboração com a mediação do saber acadêmico promovendo a reflexão na e sobre a prática dos professores da Educação Básica. Isso acaba refutando a crença de que o saber se concentra apenas na Universidade, descartando-se o saber prático dos professores da Educação Básica. Então, para que se crie de fato uma relação dialética, é necessário o apoio da Universidade, mas que esta também reconheça o saber dos professores das escolas de educação básica, sendo necessário desmistificar essa epistemologia de que a Universidade é fonte primeira de conhecimento para uma realidade nas quais ambos os conhecimentos sejam de equivalente importância.

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico. (ZEICHNER, 2010, p.493)

O PIBID parece alinhar-se a essa proposta, quando estabelece, na Portaria 096/2013, como um de seus objetivos “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” (CAPES, 2013).

Ao mesmo tempo em que o PIBID vem sendo bem avaliado, gera desafios e novas experiências para as equipes das escolas de educação básica. As indicações legais não garantem que serão efetivadas na prática, portanto, para esta investigação elaboramos as seguintes questões: **Que percepções possui a equipe escolar sobre o seu papel junto aos estudantes das licenciaturas que participam do PIBID? Como a equipe escolar e, em especial, o professor-supervisor, compreende a sua responsabilidade formadora em relação aos bolsistas do PIBID?**

Estas questões serão investigadas com os profissionais da equipe pedagógica de três escolas, acreditando que por meio deles poderemos obter dados relevantes para análise. O foco nesses sujeitos permitirá identificar como se realizam e se modificam as práticas com essa troca de saberes.

O objetivo central dessa pesquisa é analisar a percepção<sup>3</sup> da equipe escolar sobre o seu papel de co-formadora de licenciandos participantes do PIBID, conforme prevê a legislação.

Como objetivos específicos destacam-se: Examinar aspectos acerca do PIBID na escola como Programa que intenciona contribuir no processo formativo de novos docentes; e compreender a significação do PIBID nas três escolas participantes da pesquisa, sobretudo em relação à formação de professores, tendo como referência o olhar de sujeitos que integram as equipes pedagógicas escolares.

Para Nacarato (2016, p.701) deve haver uma construção baseada primeiramente no diálogo e a mesma é construída no processo, formando-se “comunidades de aprendizagem”, superando essa separação entre pesquisa acadêmica e as pesquisas dos professores. Faz-se necessário assim, problematizar e analisar as práticas mutuamente, levando em consideração os contextos que facilitam e/ou dificultam o conhecimento.

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de percepção nesta pesquisa, concordamos com Davidoff (1983) como sendo “o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente”

Nóvoa (2009, p.04) entende que a instituição formadora tem que assumir o compromisso em formar professores para atuar com a diversidade, dando atenção especial às “[...] organizações escolares, ao contexto de funcionamento, organização e gestão[...]”, onde prevalece a observação, grupos de diálogo, busca por novos conhecimentos colocando a “[...] formação de professores no centro das preocupações e políticas públicas”.

Nesse sentido, o papel das equipes escolares é de grande relevância, o que justifica o desenvolvimento desta pesquisa.

### **Estudos Correlatos**

Não podemos deixar de evidenciar alguns estudos correlatos que se tornaram um complemento, tanto em relação à elaboração da teoria utilizada nesta dissertação, quanto na construção de questões de entrevistas, ou indagações no percurso que contribuíram para o enriquecimento exposto na pesquisa como forma de superar o senso comum, problematizar questões que talvez não fosse dada a devida atenção, bem como para responder à questão central pesquisada.

Para isso, efetuamos levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em uma primeira busca, utilizamos como critério pesquisas realizadas entre os anos de 2013 e 2018 tendo como descritores “Formação contínua” e “PIBID”. Obtivemos 114 resultados, sendo 86 dissertações e 28 teses. Utilizamos para um segundo levantamento os descritores “equipe escolar”, “coformação” e “PIBID” e obtivemos 1 tese como resultado. Após efetuar leituras de introdução, resumo e conclusão, selecionamos 2 teses e 3 dissertações, totalizando 5 pesquisas nos quais se aproximaram de forma mais profunda ao objeto desta pesquisa, que trata da equipe escolar como coformadora no PIBID. São elas:

Quadro 1 – Estudos Correlatos

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Programa</b>	<b>Região</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Ano</b>
<b>OLIVEIRA, Luciane de</b>	Um estudo com professores supervisores do PIBID sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do Ensino e aprendizagem	Programa de pós-graduação em Educação – Nível mestrado/ PPGE.  <b>Área de concentração:</b> Sociedade, Estado e Educação.	Cascavel  PR	Dissertação	2017

<b>SENA, Camila M.</b>	Interação Universidade-Escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de Química da PUCRS	Programa de pós-graduação em Educação – Nível mestrado/ PPGE.  <b>Área de concentração:</b> Ciências e Matemática	Porto Alegre RS	Dissertação	2015
<b>RICCI, Maíra</b>	Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de Iniciação à Docência PIBID pedagogia e professora colaboradora: Elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Programa de pós-graduação em Educação Escolar  <b>Faculdade de Ciências e Letras</b>	Araraquara SP	Dissertação	2016
<b>RIBEIRO, Marcus M.</b>	A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de Química em Instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul	Programa de pós-graduação em Ciências e Matemática – Nível Doutorado	Porto Alegre RS	Tese	2017
<b>AFONSO, Andréa F.</b>	Os professores da escola de Educação Básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência na área de Química	Programa de pós-graduação em Química  <b>Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia</b>	São Carlos SP	Tese	2013

Fonte: Dados coletados pela autora

A pesquisa de Oliveira (2017) relata através de triangulação de dados composta por questionário, ficha de acompanhamento e entrevistas semiestruturadas a avaliação utilizada em sala de aula, a relação teoria e prática e a contribuição do PIBID na formação continuada

de supervisores. Esta pesquisa permitiu a autora verificar que apesar de se propor atividades diferenciadas no processo avaliativo, dois sujeitos ainda se utilizam de avaliações tradicionais e apenas um as utiliza de modo diversificado, estimulando a reflexão crítica de seus alunos, e por isso atesta a necessidade de discussão entre pares dentro dos cursos de licenciaturas e durante os subprojetos desenvolvidos no Programa.

Sena (2015) possui como objeto os impactos na formação de professores supervisores do PIBID a partir da relação Universidade e Escola. A partir de entrevistas semiestruturadas, sua pesquisa pôde inferir sobre a coformação proposta pelo Programa nas escolas, e como a aproximação do professor supervisor da Universidade pode contribuir em sua formação contínua.

Ricci (2016) assim como a autora desta pesquisa, foi bolsista do Programa durante a graduação, o que possibilitou a partir de sua experiência conduzir seus estudos para a relação bolsista e supervisor do PIBID e seus benefícios para a formação inicial e contínua. De acordo com sua pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas, essa relação necessita ser melhor sedimentada e aperfeiçoada para que esses benefícios não ocorram de forma insatisfatória e fragmentada.

Ribeiro (2017) aponta como a proposta da comunidade de prática se assemelha com a proposta do PIBID, consolidando nos envolvidos saberes fundamentais para o exercício da formação inicial e contínua através de interação e envolvimento entre os pares, ou seja, os envolvidos no Programa. O autor afirma que é necessário o aperfeiçoamento do Programa como política pública para que venha a ser cada vez mais benéfico para a formação de professores no país.

Afonso (2013) através de uma pesquisa participante, investigou o papel dos professores supervisores na formação dos bolsistas. Como conclusão, pode inferir que este papel é fundamental para que o bolsista construa sua identidade docente, visto que observando o modo como o professor supervisor age perante as atividades, o aluno de graduação compreende e constrói em sua singularidade, seu papel como atuante em sala de aula.

As pesquisas no geral ressaltam a necessidade de investigação da formação contínua do professor supervisor dentro do Programa e de reconhecê-lo como um ator fundamental para a concretização do objetivo do PIBID; investigam a importância da escola estar em coformação com a Universidade para que a formação inicial dos bolsistas e contínua dos professores se concretize; destacam a necessidade de diálogo entre a Universidade e a escola como forma de reconhecerem seu papel e responsabilidades no Programa; reforçam a

necessidade de uma investigação qualitativa, que leva em consideração percepções e singularidades dos sujeitos e dos contextos, que é um fator importante para dar confiabilidade aos resultados em um processo de triangulação.

Os estudos selecionados, por fim, atestam a necessidade urgente de mais investigação acerca da coformação de professores que aceitam a participação no Programa, possibilitando emergir dificuldades e entrever espaços possíveis de ação, gerando um olhar diferente para a formação contínua do professor e reconhecendo seu valor dentro do PIBID. Através da leitura detalhada das 5 pesquisas, pude enriquecer e reforçar os objetivos propostos neste relatório, além de confrontar as vertentes utilizadas pelos autores que diferenciam e ao mesmo tempo complementam o objeto que possuímos em comum.

### **Apontamentos Metodológicos**

A pesquisa se configura em uma abordagem qualitativa. O ponto de partida foi a pesquisa bibliográfica para identificar outras investigações sobre o tema, bem como fundamentos teóricos relativos à formação de professores. Tais estudos serão também importantes para que se possa compreender o contexto em que surge o PIBID e sua legislação.

Posteriormente, desenvolvemos a pesquisa de campo em três escolas públicas de ensino fundamental previamente selecionada pela Secretaria de Educação. Realizamos uma visita inicial para apresentação dos propósitos da pesquisa, e definimos os termos para seu desenvolvimento. Outra visita teve como objetivo conhecer os espaços físicos e levantar dados gerais sobre as escolas: número de educandos, turmas e períodos; número de docentes e funcionários; número de bolsistas do PIBID e respectivos projetos. Estas informações estão organizadas no capítulo 3.

Outras visitas foram agendadas para a realização de entrevistas semiestruturadas, inicialmente com a diretora da escola e posteriormente com o professor-supervisor. Considerando que o trabalho pedagógico de cada escola é acompanhado e orientado pela Secretaria de Educação, entrevistamos também os supervisores de ensino responsáveis pelas escolas envolvidas.

O planejamento do roteiro para a entrevista teve como ponto de partida a problemática e objetivos definidos na pesquisa. Como destacam Ludke e André (2015, p.39), o caráter de

interação que permeia a entrevista, bem como o clima de estímulo e aceitação mútua, poderão fazer com que as informações possam fluir de maneira natural e autêntica.

Optamos por esse tipo de entrevista pelo seu potencial em fazer emergir informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas quando se usa questionários. As entrevistas permitiram que os entrevistados fossem mais espontâneos em suas manifestações. De acordo com Goldenberg (1997, p.49)

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados.

Sendo assim, os entrevistados são considerados não somente como detentores de opiniões, mas também como representantes do meio social onde estão inseridos, onde compartilham experiências individuais e coletivas. Além disso, formulamos perguntas que geraram uma narrativa e não apenas uma descrição de fatos, estimulando a participação do entrevistado. A intervenção ocorreu quando nos foi solicitado, mas também quando percebemos a necessidade de esclarecer, ampliar, reformular ou lançar uma nova pergunta.

Cuidamos para que o espaço do diálogo permanecesse aberto, para que pudéssemos retomar o contato em nova ocasião, com perguntas que podem ser necessárias para complementar ou aprofundar pontos abordados ou mesmo esclarecer dúvidas.

Os principais teóricos utilizados para fundamentar as ações desta pesquisa, possibilitando compreensão acerca do problema investigado e possibilitando o aprofundamento conceitual necessário sobre o objeto de estudo foram: Pimenta, Piconez, Franco, Nóvoa, Zeichner e Freire.

Pimenta (1995, 2001) e Piconez (2001) contribuíram de forma significativa para o desvelamento das configurações do estágio no Brasil e, conseqüentemente, do problemático distanciamento entre teoria e prática nos currículos de formação de educadores.

Franco (2015) nos oferecer suporte para a compreensão da concepção de prática pedagógica e como esta opera na articulação entre conhecimento da realidade e as ações conscientes que podem gerar a transformação do real.

Nóvoa (2009) e Zeichner (2000, 2010) expõem o distanciamento entre a universidade e escolas de educação básica, nos auxiliando a reunir os argumentos necessários para tecer análises sobre o PIBID na Instituição Escolar e os desafios que esta enfrenta ao viver esse Programa.

Freire (1983, 1986, 2005, 2007) nos possibilitou ter clareza durante todo o desenvolvimento da pesquisa, sobre diferentes elementos: a exigência do diálogo na formação docente, como forma de reflexão e possibilidade de mudança da realidade; a impossibilidade da neutralidade da educação, que requer um posicionamento político dos educadores; o pensar certo, ou seja, um fazer que implicado em uma reflexão crítica sobre a prática; a curiosidade ingênua como ponto de partida rumo a curiosidade epistemológica; e o princípio ético universal do ser humano como crivo para qualquer forma de intervenção na realidade.

O pensamento de Freire se constitui como referência central desta pesquisa, propiciando, para além do conhecimento sobre os conceitos anteriormente mencionados, princípios necessários para pensar e analisar a formação de professores. A concepção freirena de formação, que se funda no inacabamento do ser humano, no sentido de que este está vocacionado a ampliar e enriquecer o conhecimento que já possui. De acordo com Freire, isso é possível porque, mais do que programado para conhecer, o ser humano sabe que pode saber mais, que pode superar a si mesmo e as dificuldades da vida, em um processo histórico, subjetivo e intersubjetivo. É o único ser com essa capacidade, que pode ser canalizada e potencializada em uma direção transformadora de realidades injustas, que é a sua vocação. Sua teoria possibilita um suspiro de alívio e ao mesmo tempo um frescor de criticidade antes de seguir em frente pelos caminhos da educação.

## **1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO**

Considerando que esta pesquisa ocorre em escolas de ensino fundamental, que atendem educandos do 1º. ao 9º. ano, torna-se relevante apresentar algumas considerações sobre os cursos de licenciatura que formam professores para atuarem nesse nível de ensino, incluindo o curso de Pedagogia. Abordaremos os estágios obrigatórios que fazem parte da formação de professores. O surgimento do PIBID, sua legislação, bem como sua importância no campo da educação serão temas abordados neste capítulo, para compreensão do contexto de realização da pesquisa.

### **1.1 Os cursos de formação de professores: diferentes configurações**

Iniciaremos esse capítulo tratando do curso de Pedagogia, que vem passando por uma série de mudanças em seu formato e currículo. De acordo com histórico constante no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), a proposta inicial para o curso de Pedagogia era o “estudo da forma de ensinar”, ou seja, um lugar onde se formavam técnicos em educação, que tinham como atribuição:

Assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos educandos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. (BRASIL, 2005, p. 2)

Sua primeira regulamentação ocorreu em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, onde houve uma padronização decorrente de uma concepção normativa das licenciaturas, conhecida como “esquema 3+1”. O curso de Pedagogia oferecia o título de Bacharel para aquele que cursasse três disciplinas específicas da área, e o título de licenciado para os que, tendo concluído o bacharelado dedicasse mais um ano de estudos relativos à didática e a práticas de ensino.

Vale ressaltar que mesmo obtendo o bacharelado em 3 anos e fazendo mais um ano de disciplinas para obter a licenciatura, o professor não era habilitado para ensinar crianças, pois ao obter o grau de bacharel, o mesmo era formado como técnico em educação e obtendo o grau de licenciado, seu campo de atuação se restringia a lecionar matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, nos primeiros e segundos ciclos.

A lei nº 4.024/1961 juntamente com o Parecer CFE nº 251/1962 mantiveram o esquema 3+1, porém no mesmo ano fixou-se um currículo mínimo do curso de Bacharelado em Pedagogia composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e mais duas de livre escolha da Instituição de Ensino. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, esse mecanismo pretendia “definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de educandos, em todo o território nacional.”

O Parecer CFE nº 292/1962 regulamentou a licenciatura, prevendo o estudo de três disciplinas. Eram elas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo esta última disciplina em forma de estágio supervisionado.

Com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, tornou-se facultativa a oferta de habilitações na graduação em Pedagogia. Eram elas: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, onde cada Instituição escolhia as mesmas de acordo com a demanda do mercado de trabalho e as necessidades para o desenvolvimento do país.

O Parecer CFE nº 252/1969 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas manteve a formação de especialistas por meio das diferentes habilitações, exigindo estágio supervisionado correspondente à cada uma.

O mesmo Parecer 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 trataram da questão relativa ao exercício do magistério no ensino primário, conforme histórico constante no Parecer CNE/CP nº 5/2005:

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. (BRASIL, 2005, p.3)

De acordo com o referido documento, o desenvolvimento que ocorria em nosso país levou à ampliação de vagas e, conseqüentemente, à exigência da qualificação docente, reconhecendo a complexidade pedagógica e organizacional advinda da maior procura da população por escolaridade.

Para Silva (1999, p.60), houve um inchaço do Curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados, com pretensões muito ambiciosas, o que, segundo o autor, provocou dois tipos de dificuldades:

[...]primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segundo, conseguir oferecer as condições, nos cursos de duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta principalmente as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino, correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura, ainda, aos diplomados em Pedagogia mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau.

Com essa configuração, incluindo o direito ao magistério das séries iniciais do 1º Grau, as Instituições de Ensino Superior reformularam seus cursos, contemplando também o exercício da docência em outros contextos que, a critério da Instituição, poderia abordar:

Educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. (BRASIL, 2005, p.4)

Mas à medida em que os cursos passaram a ser preferencialmente ministrados para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau e Pré-escola, cresceu o número de educandos nos cursos de Pedagogia sem experiência docente, visto que antes quem os frequentava eram docentes já experientes na área.

Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de

Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. (BRASIL, 2005, p. 4)

Nesse processo de reformulações, o Curso de Pedagogia passou a ser alvo de críticas, quer pela amplitude e diversidade de propósitos com as diversas habilitações como também em função da dicotomia entre teoria e prática. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/1996, a indicação para a formação de professores em cursos de nível superior, levou à criação do curso Normal Superior, podendo ser assumido por Universidades ou por Institutos Superiores de Educação. Tal indicação tinha como propósito distinguir os cursos de Pedagogia destinados à especialistas, dos cursos para formação de professores para as séries iniciais e pré-escola. No entanto, uma série de dificuldades surgiram, uma vez que os estudantes dos cursos de Pedagogia já tinham garantido o direito ao magistério e às habilitações, levando à uma superposição de finalidades, ainda que parcial. Tal situação levou a considerar à flexibilidade como forma de lidar com a questão, deixando que as Instituições tivessem a possibilidade de escolher a modalidade de sua conveniência, levando em conta, obviamente, os interesses mercadológicos em função dos custos, influenciados pelo tempo de duração do curso, levando a críticas em função do aligeiramento do processo formativo.

Em 2005, o Parecer CNE 05/2005 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que se aplicam

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Tais Diretrizes, que foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº1/2006, limitaram o campo de atuação e reduzindo o pedagogo “ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino”. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p.259). Por outro lado, segundo as autoras,

[...] o Parecer n. 05/05 amplia demasiadamente a concepção de ação docente provavelmente para rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia que a centralidade nesta categoria determinava e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse mais consensual. Como resultado deste esforço, a

concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada.

As funções de especialistas – diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino – são conferidas aos portadores de diploma de Pedagogia, o que faz com que professores formados nas demais licenciaturas tenham que cursar a “complementação pedagógica” para que tenham essas habilitações.

Em 2015, uma nova Resolução - CNE/CP 02/2015 - instituiu Diretrizes para todas as licenciaturas, além de cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Esta Resolução determina que

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos

A formação de professores nas diversas licenciaturas foi definida nesta Resolução, determinando um período de 4 (quatro) anos, mantendo a concepção ampliada da ação docente, agora com formação em gestão em todos os cursos, o que requer outras relações entre teoria e prática e outras práticas de estágio.

Os cursos de licenciatura, que historicamente se configuraram no esquema 3+1 terão que ser reconfigurados a partir da Resolução 02/2015. No entanto, a histórica valorização dos conhecimentos específicos no bacharelado e desvalorização da licenciatura, poderá indicar problemas para que a Resolução 02/2015 seja cumprida.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 20/12/2017, novas mudanças deverão ocorrer nos currículos dos cursos que foram professores. Trata-se, portanto, de uma política que se modificou no decorrer dos anos, mas que ainda apresenta

problemas que não foram superados, tais como a formação de bacharéis e licenciados; a desarticulação entre teoria e prática; estágios que não se articulam com as diferentes disciplinas, dentre outras questões que provocaram análises e reflexões nesta pesquisa, conforme abordaremos adiante.

## **1.2 Os estágios nos cursos de formação de professores**

De acordo com a análise de Pimenta (1995) acerca do estágio na formação do professor, este em nenhum momento na história foi considerado desnecessário como elemento formador, pois sempre esteve presente de diferentes formas nos currículos dos cursos (PIMENTA, 1995, p.59), ou seja, de alguma forma considera-se importante a concepção de uma prática relacionada à teoria. De acordo com a autora, nos anos 1930 e 1940, a finalidade do Ensino Normal era suprir a quantidade de docentes necessários e a prática nesse ensino era baseada em “imitações de modelos teóricos existentes”, bem como “observação de práticas bem-sucedidas”(p.59), pois se considerava que não havia mudanças internas significativas, e essa prática poderia ser aprendida para a reprodução de modelos considerados eficazes.

Conforme a autora, deve-se destacar que o magistério naquela época não era considerado uma profissão, e sim uma ocupação para mulheres com bom nível socioeconômicos, uma “missão”. Assim, a Escola Normal nos anos 1930 foi desvirtuando sua finalidade, preparando as alunas para o papel de mãe e esposa. Preparar para o magistério era um propósito considerado secundário, apenas para as mulheres que não conseguissem se casar, ou a partir dos anos 1950 e 1960, quando a mulher passou a ter necessidade de trabalhar para complementar a renda da família. A prática então não era exigida, pois não se tratava propriamente de uma profissão. As alunas que adentravam aos cursos normais não ingressavam necessariamente no magistério. (PIMENTA, 1995).

No final dos anos 1960 mudanças começaram a ocorrer. O distanciamento entre a escola normal e escola primária passou a ser foco de problematização para formação teórica e prática das professoras, que iriam lecionar para crianças originárias dos segmentos mais pobres da população. A profissão docente foi se desvalorizando, com perda de status social e econômico e professoras não habilitadas passaram a lecionar nas escolas primárias. A prática ainda tinha como base a reprodução de bons modelos, e estes passaram a ser unicamente encontrados em crianças de segmento social dominante (PIMENTA,1995). Ou seja, apenas se reproduzia a prática com crianças que tinham os pré-requisitos necessários para aprendizagem, o que acabou por ocasionar a culpabilização da criança pelo fracasso escolar.

A lei 5692/71 promoveu a profissionalização do Ensino Médio, onde o magistério (curso Normal) era considerado uma das habilitações, com o intuito de se reconsiderá-lo como uma profissão, porém a desvalorização persistente acarretou a distância cada vez maior entre os cursos normais e as escolas primárias, onde o estágio passou a ser considerado uma “burocracia”. O conceito de teoria tornou-se desnecessário, pois se acreditava que não era necessária a articulação com a prática que já estava posta nas escolas, devendo esta sim ser aprendida. O curso então entrou em decadência por não conseguir corresponder a essas demandas.

Nos anos 1970 a prática começou a se configurar de outra maneira, baseada em técnica instrumentalizada e instrução programada. Essas técnicas se configuraram em didática “instrumental”, com a proposta de se garantir resultados mais eficazes em sala de aula. Não tardou aos professores perceberem que a técnica em si não garante a aprendizagem dos educandos, e novamente o curso normal se distanciou do ensino primário.

Assim, ainda de acordo com a autora (PIMENTA, 1995), foi nos anos 1980 que os professores se mobilizaram para a realização de pesquisas no ambiente escolar, visando à reformulação total no curso, abrindo novos caminhos para a compreensão de que a teoria juntamente com a prática elevava a qualidade da formação dos professores, não apenas se baseando no que ensinar, mas também os fatores intervenientes a esse processo. Nesse contexto surgem os CEFAMs (Centro de formação e Aperfeiçoamento do Magistério)<sup>4</sup> com o propósito de enfrentar a fragilidade da Habilitação Magistério e a fragmentação entre teoria e prática.

Em 1996, a Lei no. 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando no Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

---

<sup>4</sup> Sobre o CEFAM, sugiro a leitura do artigo completo: PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?*. Fundação Carlos Chagas, Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>

Esta lei estabeleceu a Década da Educação, a partir de 1997, determinando, no artigo 87, parágrafo 4º., que após essa Década, seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço. Tais parágrafos foram revogados, mantendo a formação em nível superior, mas admitindo a formação em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta lei estabeleceu como fundamento na formação de professores a associação entre teorias e práticas, indicando, no Art. 65 que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

O Parecer CNE/CP nº 28/2002, fundamentando a Resolução CNE/CP nº 02/2002 – que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - reconheceu que a carga horária mínima de 300 horas era insuficiente e ampliou o estágio para 400 horas, acrescentando 400 horas de Prática como Componente Curricular a ser definida nos projetos pedagógicos, além de 200 horas de atividades científico-acadêmicas.

No entanto, o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que fundamentou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, manteve 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos educandos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 propõe nos cursos de Pedagogia um núcleo de estudos integradores, onde afirma que a participação do licenciando em atividades práticas proporciona vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando experiências cada vez mais complexas, além da utilização de recursos pedagógicos e a construção de referências metodológicas próprias da docência. Deve-se assim oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua formação, afirmando que por isso essas práticas devem ocorrer ao longo do curso desde seu início. Sendo assim o Parecer destaca:

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o educando estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (BRASIL, 2005, p. 15)

Nova mudança ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, definindo diretrizes para todos os cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, definindo estágio de 400 horas, acrescentando 400 horas de Prática como Componente Curricular e 200 horas de atividades científico-acadêmicas.

Essas definições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais nos levam a indagar acerca da realidade dos estágios docentes nos cursos de licenciatura em nosso país: será que as mudanças nas Diretrizes contribuem para superar a fragmentação entre teoria e prática?

O surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência parece ser uma resposta a essa precariedade do estágio, conforme argumentos que fundamentam essa política, no entanto, as bolsas não estão disponíveis para todos os estudantes das licenciaturas e, além disso, as experiências com o PIBID são diferenciadas levando-se em conta os contextos em que ocorrem e algumas análises e avaliações não podem ser generalizadas.

### **1.3 Contexto e surgimento do PIBID**

Nos cursos de licenciatura, a relação universidade-escola vem sendo mediada pelos estágios obrigatórios, muitas vezes cumpridos de forma burocrática ou cartorial, sem que se estabelecesse, necessariamente, um diálogo entre as equipes das duas instituições. Como vimos, Pimenta (1995) em sua pesquisa, ressalta a problemática referente à relação teoria e prática, que também é problematizada por outros pesquisadores. Para Piconez (2001, p.17), nos cursos de formação de professores, há “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final”, o que indica a fragmentação. Nas análises de Gatti et al (2014, p.4), os cursos de licenciaturas ensinam teoria de forma genérica, dificultando a articulação com a prática, indicando uma formação de caráter “abstrato” sem qualquer articulação com a atuação real do professor.

Pimenta (2005/2006) também ressalta os currículos de formação com diversas disciplinas isoladas, “sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. A autora traz a reflexão de que o estágio é identificado como a parte prática da graduação, acabando por ser este uma “contraposição” a teoria, sustentando o senso comum de que a “teoria na prática é outra”.

Para Fazenda (2001) o caso é ainda mais preocupante. A autora destaca que o educando do curso de Pedagogia durante os dois primeiros anos do curso entra em processo de “hibernação teórica”, (FAZENDA, 2001, p.49), reproduzindo o que lhe é pedido, sem

questionamentos. O educando “cumprir tarefas”, e ao ser convidado no terceiro ano a se retirar dessa hibernação condicionada, o mesmo não ousa realizar uma leitura da prática, pois não teve uma “leitura teórica” adequada.

Assim, de acordo com a autora, acaba-se por adentrar a uma nova “hibernação” baseada em seguir um roteiro previamente elaborado. Ao esperar ansiosamente a próxima etapa, que é a de finalmente trabalhar como docente, uma surpresa: O indivíduo ingressa em um terceiro período de hibernação até se aposentar, onde através de uma realidade desconhecida, sem embasamento teórico para enfrentá-la, sem condições suficientes acerca de motivação e valorização de sua profissão, se estagna e esse ciclo continua.

Com bases nas fragilidades formativas apontadas acima, compreendendo a problemática no âmbito curricular, carente de articulação teórico-prática, como também a problemática da má estruturação dos cursos e a necessidade de uma sólida formação dos estudantes, que torna urgente o investimento em programas de âmbito federal.

Para além das práticas de estágio nas licenciaturas, a ideia de que a formação de professores deveria estar articulada à formação científica veio se consolidando no decorrer dos debates, estudos e pesquisas acadêmicas sobre as questões envolvendo os processos formativos.

O MEC já havia implementado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, valorizando a ciência nas Universidades, para apoiar a política de iniciação científica desenvolvidas nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Esse Programa inspirou a criação de bolsas específicas para os cursos de licenciatura. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID teria então seu foco na docência. A partir daí, é lançado pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007. O primeiro edital do Programa, consistia em abranger as áreas de carências de professores (Física, Química, Biologia e Matemática).

Devido aos resultados positivos (CAPES, 2014, p.63) em 2009, passa-se a abranger toda a educação básica com o objetivo de desenvolver a reflexão entre teoria e prática tanto nas escolas públicas quanto nas IES. Respeitando a autonomia e características das instituições e redes de ensino e incorporadas em projetos pedagógicos das instituições, o

Programa tem como intenção inovar práticas, promovendo uma formação de acordo com necessidades e características de cada local.

Com esse propósito, procura elevar a qualidade tanto da formação inicial para os educandos que cursam a licenciatura, quanto continuada para os docentes das escolas públicas.

#### **1.4 Legislação do PIBID, estrutura e importância no campo educacional**

Desde sua implantação, o PIBID vem passando por atualizações. A Portaria 096, de julho/2013, aprova novo regulamento estabelecendo, no Capítulo I, suas disposições gerais. Na Seção I, há a seguinte definição:

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

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Podem participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência de acordo com o relatório de Gestão da CAPES:

Instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. A partir de 2013, instituições formadoras privadas com fins lucrativos participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) puderam aderir ao programa. (CAPES, 2013, p. 32)

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) deverá ter apenas um projeto institucional em andamento, composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, admitindo-se projetos interdisciplinares. De acordo com a Portaria 96/2013:

Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo:

I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura;

II – 1 (um) coordenador de área;

III – 1 (um) supervisor

[...]

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

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

Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão

Para concessão de bolsa de iniciação à docência, de acordo com a Portaria, o estudante deverá estar regularmente matriculado em curso de licenciatura na área do subprojeto, ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura, possuir bom desempenho acadêmico e ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES. O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista do Pibid desde que não possua relação de trabalho com a IES ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto e possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades.

A Portaria 96/2013 também define os deveres dos demais bolsistas. Os valores das bolsas em 2017, de acordo com informações publicadas no site da CAPES<sup>5</sup>, constam na nota de rodapé.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> (Acesso em 09 jan. 2018).

<sup>6</sup> **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).

**Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

**Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

**Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

No Relatório de Gestão PIBID 2009-2013 (CAPES, 2013), podemos verificar a importância do Programa, segundo avaliações dos envolvidos, das quais destacamos os seguintes trechos:

- Do ponto de vista dos supervisores:
- a) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
  - b) incentivo à continuidade de estudos: matrícula de supervisores em cursos de especialização, mestrado profissional e outros;
  - c) elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares;
  - d) diálogo com as instituições formadoras;
  - e) renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas.
- Do ponto de vista das escolas públicas participantes:
- a) incentivo à mudança e à inovação;
  - b) elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores;
  - c) elevação do IDEB;
  - d) bolsistas Pibid como inspiração para alunos das escolas públicas que buscam cursos superiores que não estavam em seu projeto de vida;
  - e) demanda por mais bolsistas Pibid;
  - f) apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM;
  - g) uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática;
  - h) revitalização de bibliotecas;
  - i) feiras de ciências, mostras de literatura e outras. (CAPES, 2013, p.69).

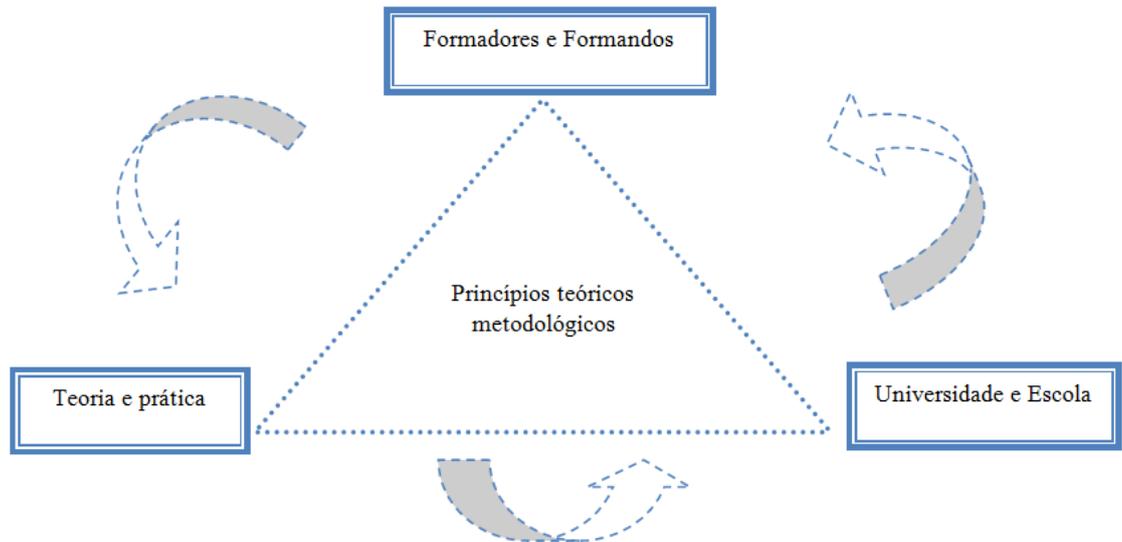
A acelerada expansão do Programa, de acordo com o Relatório de Gestão PIBID publicado em 2013 e Relatório Gestão Capes Vol. 1, de 2014, demonstrou a necessidade de mudanças nas políticas relacionadas à formação inicial e continuada docente, ampliando o Programa que chegou a 90.254 bolsas para os estudantes de licenciaturas, além de abranger 5.000 escolas de educação básica e 284 IES em 2014.

De acordo com o relatório de Gestão da CAPES Vol.1, 2014, o PIBID busca uma (re)construção de uma nova cultura educacional baseada em aspectos permeados pelos princípios teóricos metodológicos, que se articulam. São eles:

Figura 1 – Proposta do PIBID baseado no relatório de Gestão da CAPES Vol.1

---

**Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).



Fonte: realizado pela autora

No que se refere à responsabilidade, o Programa propõe que haja uma interação entre as instituições e que os bolsistas sejam protagonistas de sua formação, construindo concepções que os levem a buscar estratégias e planos de ação, bem como recorrer a princípios teóricos metodológicos que os norteie e dê suporte. Com isso, todos os envolvidos no Programa são afetados:

Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. (CAPES, 2014, p.66)

Ou seja, o Programa atinge não só os estudantes, mas provoca também inquietações nos professores envolvidos nesse processo, tanto das escolas básicas quanto das IES, levando à valorização à possíveis inovações na área educacional.

Assim, de acordo com o relatório de Gestão da CAPES Vol.1, se consideram princípios norteadores do PIBID:

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

II - contribuir para a valorização do magistério;

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

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

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

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2014, p. 67)

Os princípios norteadores do Programa baseiam-se nas relações entre os estudantes em formação inicial e os professores das escolas de educação básica, tendo como referência os estudos e propostas de Nóvoa (2009). As atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas Escolas Públicas permitem que aprimorem, construam e reconstruam seus conceitos, além de apreenderem de modo significativo sobre o ambiente que os rodeia, através da apropriação e compreensão dos significados durante sua trajetória acadêmica e profissional. Permite reflexões sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, discutindo teorias que podem sustentá-las, melhorá-las e qualificá-las; que sirvam de parâmetros no ato de ensinar, no momento de escolher os conteúdos, definir estratégias, planejar e organizar as atividades.

Apesar dos pontos positivos destacados nos documentos sobre o Programa, o Relatório de Gestão CAPES 2016 informa que a partir de 2015 houve aperfeiçoamento no controle do pagamento de bolsistas e que em 2016 havia uma previsão inicial de 48.324 bolsas, mas, com as medidas tomadas foi possível alcançar uma medida mensal de 73.300 bolsas. Segundo o Relatório:

Ao longo do ano fiscal de 2016 ocorreu um alinhamento entre as despesas contraídas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Esse processo de compatibilização orçamento/despesa decorreu de fatores externos e internos à Capes. No contexto externo foi aprovada a PEC 241, que limitou o crescimento dos gastos públicos à taxa de inflação do ano anterior. Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas.<sup>7</sup>

A crise política e econômica do país fez com que o Programa ficasse sob ameaça, o que levou a muitas manifestações pelo país. Em 24 de novembro de 2017, durante evento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professores e gestores apelaram para a continuidade do Programa. O evento ocorreu no contexto do II Seminário do Pibid Unicamp, do II Seminário Experiências em Estágio Docente e do XIII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores, realizados conjuntamente na Faculdade de Educação (FE). De acordo com o site do evento:

A pró-reitora, titular da pasta da PRG, mostrou-se sensibilizada à causa para a manutenção do Pibid e ressaltou que, “se ele de fato o programa for extinto, conforme são os rumores, a Unicamp possivelmente reinventará o projeto, com outro nome e nos mesmos moldes”.<sup>8</sup>

Com manifestações como essas, podemos perceber que o Programa tem sido de fato valorizado por contribuir de forma significativa com todos os envolvidos e pode ser considerado um novo paradigma na relação teoria e prática e, além disso, um passo para uma formação reflexiva na e sobre a prática.

No citado evento da Unicamp, o coordenador do Pibid daquela instituição, Professor Guilherme do Prado

apontou algumas pistas do Pibid para a graduação como a necessidade de envolvimento da escola, um trabalho pedagógico assistido e acompanhado pelo professor da universidade e da escola, e a articulação da formação e da profissão, refletindo o trabalho pedagógico. Falou do desafio de ter um diálogo entre o conhecimento profissional e pedagógico na constituição dos saberes. “Não temos que pedir licença para o bacharelado para professar a profissão”, disse. “Nas escolas, há sujeitos que querem aprender. E o Pibid diz isso para nós de maneira contundente.”<sup>9</sup>

Apesar de tais considerações, ainda há debates importantes a serem realizados sobre o Programa e ajustes a serem feitos, uma vez que os contextos em que ocorre são diversos e dependem também das concepções e ações dos envolvidos, como constatamos nesta pesquisa.

---

<sup>7</sup>Relatório de Gestão Capes 2016. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf) (Acesso em 09/01/2018)

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/11/24/fica-pibid-professores-e-gestores-apelam-para-continuidade-do-programa> (Acesso em 09/01/2018)

<sup>9</sup> Idem.

### 1.4.1 Qual a diferença entre o PIBID e o estágio supervisionado?

O relatório de Gestão da CAPES vol. 1 (CAPES, 2014, p.64) estabelece que o PIBID não deva ser considerado estágio por ser uma proposta extracurricular com carga horária maior do que a estabelecida para os estágios pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela possibilidade de poder acolher bolsistas desde o primeiro semestre do curso. 0

Além disso, estabelece que o que diferencia o estágio do Programa é a inserção “orgânica” do bolsista no cotidiano escolar, e não apenas de “observação” como ocorre nos estágios. Afirma ainda que a vivência do bolsista em múltiplos aspectos pedagógicos é essencial.

O que deve ser ressaltado, no entanto, é que de acordo com o desenho estratégico/interacionista do Programa desenvolvido pelo relatório de Gestão da CAPES vol.1 que estabelece os princípios pedagógicos e propostas em que o Programa se assenta, possui basicamente as mesmas ideias que as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) em relação ao estágio no curso de graduação propõem:

Figura 2- Desenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: Relatório de Gestão da CAPES Vol.1

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014 dispõem do estágio curricular como sendo uma forma de:

Proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.

Pois se o PIBID de acordo com o relatório de Gestão da Capes vol.1 possui a carga horária maior do que a estabelecida para estágios (ou seja, além de completar as horas de estágio estabelecidas o mesmo a ultrapassa para atingir um nível cada vez maior de reflexão sobre a prática do educando de graduação); se pode acolher educandos desde o primeiro semestre de forma a realizar, desde o início do curso, uma leitura teórica e prática ao mesmo tempo e inserir-se de forma orgânica no ambiente escolar, por que não considera-lo como um estágio?

Esta é uma questão polêmica que precisa ser melhor debatida. Há ainda o fato do PIBID não oferecer bolsa para todos os estudantes podendo ser, inclusive, considerado um privilégio para os que conseguem a bolsa.

De qualquer forma, fica claro que tanto o estágio quanto o PIBID, de acordo com as normas atuais, não se restringem às aulas, mas devem contemplar a vivência no contexto escolar em toda sua complexidade. É possível, então, que o estágio e o PIBID sejam compreendidos e realizados nessa perspectiva? Voltaremos a esta questão na análise das entrevistas com os sujeitos nesta pesquisa.

## 2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E CAMINHOS

*O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.*

(Paulo Freire)

Conforme abordamos no capítulo anterior, historicamente, a formação inicial de professores esteve circunscrita ao espaço da universidade, considerada a detentora do conhecimento, sendo o ambiente escolar, campo de trabalho docente, concebido como local de aplicação da teoria aprendida na universidade. Discutiremos mais a fundo essa questão neste capítulo em três partes: Primeiramente abordaremos o contexto de reformas educacionais, problematizando esse modo que acaba por provocar a “crise de legitimidade das escolas” não considerando o contexto individual da Instituição e conseqüentemente o “mal estar docente” exposto por Canário (1999); Na segunda parte, desenvolveremos a relação teoria e prática na formação docente e conseqüentemente a complexidade que atinge o professor em relação as suas práticas e saberes, reafirmando através de Freire (2007) que o ser humano é um ser inacabado, ou seja, vocacionado a saber mais; Para finalizar este capítulo, dissertaremos acerca do conceito de prática pedagógica exposto por Franco (2015), tecendo relações com o PIBID, no modo pelo qual o Programa provoca reflexões em seus envolvidos.

### 2.1 A singularidade no contexto das influências e reformas

É fundamental que a aproximação do bolsista com a escola para desenvolvimento de um subprojeto do PIBID contribua para sua compreensão da escola e das aulas em um contexto mais amplo. As leis, diretrizes, reformas, definem formas de organização escolar, de organização curricular, de gestão e de condução dos processos de ensino e aprendizagem em um contexto político e social que precisa ser analisado e problematizado. A tensão entre as influências externas e as práticas escolares, muitas vezes, provocam a crise de legitimidade das escolas que passam a ser questionadas, tendo seu trabalho desvalorizado e provocando o mal-estar docente.

Na análise de Canário (1999, p.68) “a escola tem que procurar uma nova legitimidade social e, para isso, precisa mudar qualitativamente”. Nas últimas décadas, tem se procurado uma solução para essa crise escolar, criando-se reformas e programas que valorizem os docentes e sua formação baseando-se em “soluções pré-fabricadas” com a ilusão de que todas as escolas e docentes irão se adequar da mesma forma.

É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem. No que diz respeito aos professores, e na medida em que introduzem fatores de perturbação cognitiva, as reformas têm contribuído para aprofundar a crise de identidade dos professores. (CANÁRIO, 1999, p.68),

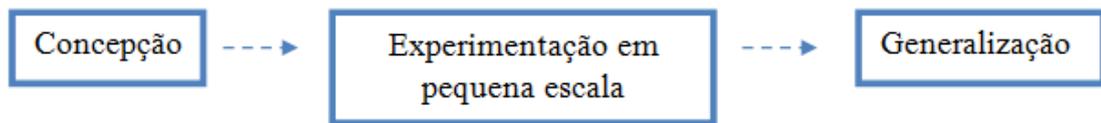
Ou seja, há um sentimento de culpabilização e inadequação por parte dos docentes, agravando ainda mais esse mal-estar que os acarreta como consequência de políticas de responsabilização. Para muitos, a formação de professores parece ser a solução dos problemas. Mas é preciso que se compreenda o conceito de formação que se assume.

Acreditamos que a profissão docente é um aprendizado permanente e que por trás de cada profissional, há um ser humano dotado de uma individualidade e uma história de vida que não se resume a simplesmente “aplicar uma reforma”, mesmo porque a simples menção reforma traz consigo uma série de fatores que estão inerentes à qualidade do “transmitir”, quando a preocupação deveria estar no “construir com”:

A adoção desta maneira de ver supõe que passemos de uma visão instituída da mudança (a reforma), baseada na prescrição, acompanhada de modalidades persuasivas (“formação”) de fazer dos professores meros agentes da “aplicação” das mudanças impostas pelo centro à periferia, a uma visão instituinte em que as mudanças são construídas em contexto, pelos respectivos atores e não têm uma natureza “exportável”. (CANÁRIO, 1999, p.68)

De acordo com o autor, é necessário entender como se dão essas tentativas de mudança em larga escala sujeitas a uma abordagem “analítica e segmentada” e assim refletir sobre seu insucesso. Para isso, divide-as em três fases:

Figura 3 – Figura baseado no desenvolvimento de processos de reforma educativa exposto por Canário (1999, p.68)



Fonte: a autora

A primeira fase descrita como concepção trata-se de uma criação de um protótipo por especialistas baseado nos problemas que estes encontram; a experimentação em pequena escala se dá por uma situação piloto como descreve o autor; e a última fase é a “difusão massiva” da reforma, acreditando-se que todos os professores e escolas se adequem as mesmas.

Diversos fatores contribuem para a ineficácia dessas fases em conjunto. Somente quando se compreende os sujeitos situados historicamente talvez se possa almejar “mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas.” (CANARIO, 1999, p.69). Portanto, não há mudanças sem que se leve em consideração o contexto singular de cada instituição e os docentes que lá estão.

Voltamos a afirmar que não existe uma fórmula que sirva de parâmetro para todos os contextos escolares. E, por mais que um Programa de formação funcione, deverá passar por ajustes em função do local onde será desenvolvido, por avaliações contínuas e mudanças ao longo dos anos. É um processo similar às propostas de inovações analisadas por Canário (1999, p.70)

Com efeito, a difusão das inovações não se faz nem por transferência linear, nem por simples “contágio”, ou seja, não é possível aquilo que habitualmente se designa por “generalização”. As escolas aprendem umas com as outras e com apoio externo, mas sempre a partir de um processo apropriativo em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma reconfiguração local e não de um mero processo de reprodução. (CANARIO, 1999, p.70)

Para que haja mudanças no contexto escolar, concordamos com o autor que deva se refutar o papel do professor como mero “agente executor” de uma reforma ou de Programa. É preciso reconstruir saberes, ações, atitudes e valores, em uma perspectiva de trabalho coletivo contextualizado.

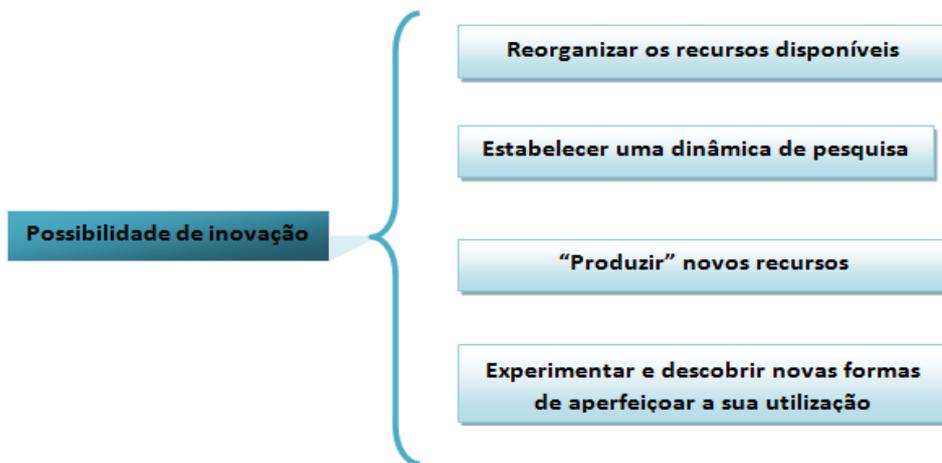
Os professores, nas escolas, aprendem a sua profissão. Não se trata de uma aprendizagem definitiva, acabada, mas de um processo contínuo, multiforme de socialização, de acordo com a trajetória profissional de cada um. Não sendo um processo isolado, os professores constroem a sua profissionalização na interação com o coletivo dos docentes. (CANARIO, 1999, p.74)

Não basta apenas produzir uma mudança na ação se não mudar também o modo que se pensa sobre esta (reflexão). Reconhecer que essa ação individual se articula formando uma teia coletiva onde cada ser se torna interdependente do outro levando a uma mudança coletiva, é essencial.

Para tanto, torna-se necessário novamente ressaltar que não há uma única forma de se atingir sucesso na educação, mesmo porque preceituamos levar em conta as especificidades de cada realidade organizacional. Portanto, para inovar, concordamos com Canário (1999, p.72), que não há lugar para a perspectiva de “one best way”.

A partir disso criamos uma figura possível de inovação que trata de forma importante o processo de mudanças qualitativas na organização escolar e que acreditamos que teça relação com a formação contínua dos docentes envolvidos no PIBID, no qual a partir da reflexão crítica, possuem possibilidades de acordo com sua realidade e individualidade de desenvolvê-las:

Figura 4 – Quadro baseado na dinâmica endógena para a produção de mudanças qualitativas na organização escolar exposto por Canário (1999, p.72)



Fonte: a autora

Devemos estar atentos ao processo de “naturalização” da Instituição escolar, onde interiorizamos aspectos que se tornaram familiares e acabam por dificultar o questionamento crítico docente, como invariantes organizacionais dos estabelecimentos de ensino que se exprimem por modalidades estandardizadas e compartimentadas de organizar os espaços (a sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos

educandos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário) (CANÁRIO, 1999, p.72).

Assim, a grande questão que permeia não somente as aprendizagens dos bolsistas do PIBID como também toda estrutura educacional e curricular, seria a compreensão da evolução do tradicional senso comum para um sistema de produção de saberes, onde os professores assumam a educação como processo coletivo de aprendizagem baseado nas articulações e trocas mediados pela cultura colaborativa.

Com base nesses fundamentos, entendemos que o PIBID não pode ser concebido como um Programa desenvolvido da mesma forma em todas as instituições. As regulamentações e procedimentos podem ser definidos para que todos cumpram, mas a elaboração dos subprojetos, seus propósitos, as mudanças que irão provocar, a articulação entre as instituições envolvidas, a relação entre bolsistas e professores regentes, o local onde se situa a escola, sua cultura, formas de gestão, projeto político e demais aspectos, precisam ser considerados nesse Programa.

Tais considerações nos levaram a investigar a percepção dos profissionais de três escolas sobre o PIBID, não para fazer generalizações ou recomendações, mas para provocar análises reflexivas sobre questões que envolvem a formação inicial e contínua dos professores. Entendemos que, inseridos em um permanente movimento de busca, o professor aprende não para se adaptar, mas para transformar, ou seja, para se reconhecer como um agente transformador capaz de intervir na realidade e recriá-la. (FREIRE, 2007).

Os professores universitários, a equipe pedagógica e o bolsista podem estar juntos nesse processo, aprendendo em conjunto para a construção e reconstrução da realidade.

## **2.2 Relação teoria e prática e a complexidade da docência**

Os estágios, que devem aproximar a universidade das escolas, podem ocorrer em diferentes formatos – observação, participação, regência. Se não houver um projeto integrado entre as duas instituições, o potencial formativo do estágio pode ficar comprometido. Soma-se a isso o curto período<sup>10</sup> exigido legalmente para as práticas de estágio, podendo levar a uma atividade burocrática de elaboração de relatórios a serem entregues como exigência para conclusão do curso.

Sobre a prática de estágio, Pimenta (2001, p.103) afirma que “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o

---

<sup>10</sup> A carga horária para estágio, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, é de 300 horas.

vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Essa afirmação evidencia uma concepção formativa que dicotomiza teoria e prática, ou seja, a ausência de uma abordagem teórica sobre a realidade da escola.

A prática, na formação de professores, quando articulada à teoria e analisada com base em referenciais teóricos em uma perspectiva reflexiva, abre possibilidades para que seja constantemente melhorada, pois concordamos com Freire (2007) que é este um movimento de constante busca que possibilita a construção de uma epistemologia a partir de uma consciência crítica.

O constante processo reflexivo acerca da prática formativa, fundamenta-se na compreensão de que somos sujeitos inacabados, vocacionados a “saber mais” para que mudanças possam ocorrer, visando à construção de uma sociedade mais justa e humanizada. E é nessa perspectiva que assumimos a formação de professores.

Ao problematizar a questão relativa à formação docente, torna-se necessário discutir a responsabilidade ética do docente que permeia sua profissão e a si como ser humano. Freire (2007) discute-a em suas diversas vertentes e aspectos e assim não nos parece possível a luta por uma sociedade justa e humanizada sem a eticidade em nossas práticas:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2007,p.15)

Como afirma Freire (2007), é preciso que o professor não se limite a fazer um discurso sobre a ética, mas que possa vivenciá-la, testemunhá-la nas relações com os educandos. E esse é também um aspecto a ser considerado na formação de professores. A formação com base em princípios éticos implica em assumir compromisso social, com a educação de todos os educandos e alunas, especialmente das classes populares.

“Um dos grandes desafios para a formação do professor, na atualidade, é que construam conhecimentos fundamentais para que desenvolvam uma educação de melhor qualidade para os filhos das classes populares” (ZEICHNER, 2000, p.12) A “educação de

melhor qualidade”, como propõe Zeichner, intenciona garantir o direito ao acesso e permanência dos educandos na escola, para que sejam formados como sujeitos que possam participar criticamente da construção social visando ao fortalecimento da democracia. Para isso, na formação de professores é fundamental articular teoria e prática, para possibilitar a compreensão dessa realidade.

São relevantes os estudos teóricos de autores que pesquisam e estudam sobre a complexidade que caracteriza a educação, mas é também importante conhecer o que produzem os professores que estão atuando nas escolas. No entanto, Zeichner (2010) ressalta o pouco reconhecimento de teorias produzidas por aqueles que estão na prática. “Os professores fornecem oportunidades para aqueles que estão na Universidade pesquisar, mas não são vistos como fonte de teoria e de conhecimento.” (p.10)

A docência é dinâmica e complexa e está longe assim de ser uma mera aplicação de regras e procedimentos, pois o docente deve agir e tomar decisões se deparando com diversos resultados positivos ou negativos que enriquecerão seus saberes e que podem contribuir para uma próxima ação, pois cada situação é única e depende de diversos fatores singulares. Essa construção é contínua e o docente a ressignifica a cada experiência em um novo contexto que leva em consideração relações humanas com sujeitos que podem modificar a ação docente de acordo com suas iniciativas e receptividade:

Em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço em que ocorre efetivamente a docência, acrescentando-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de alunos(as). Assim, ser docente é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, até as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens que poderiam ser listados aqui. (ALBA, 2015, p.106)

Esses condicionantes são enriquecidos a partir do fortalecimento entre pares, onde cada professor vivencia e experimenta diversas situações únicas e compartilha com o outro baseando-se em uma perspectiva de trabalho coletivo, podendo enriquecer os saberes de todos e promover assim reflexões importantes sobre a profissão. Para que isso venha a ocorrer, o professor necessita ser reconhecido como autor de sua ação e não um executor que pode simplesmente aplicar uma reforma meramente burocrática. Considerar os saberes docentes, no

entanto, não significa, como alerta Freire (2007, pág.106), pensar, ingenuamente, no contexto do puro fazer, mas ao contrário, trata-se do contexto “de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de *prática* e de *teoria* (FREIRE, 2007, p.106 itálicos do autor).

### **2.3 A prática pedagógica e suas implicações na vida do professor**

Para compreender como se configuram as práticas pedagógicas, nos embasaremos em Franco (2015), pois concordamos com a autora ao afirmar que as práticas pedagógicas operam a partir do diálogo crítico e reflexivo (entre os sujeitos a partir de intencionalidade e ações).

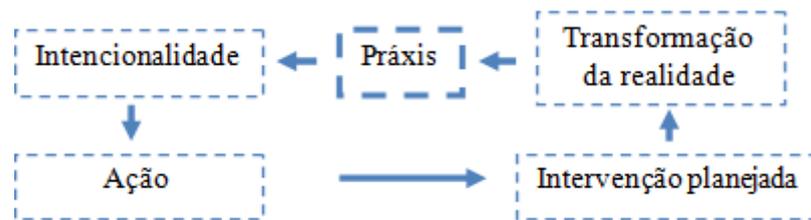
Compreendendo que as práticas pedagógicas derivam de tomadas de posições e decisões, reconhecemos que para se movimentar em relação ao saber, o professor necessita de um processo contínuo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade para transformá-la em seu contexto de atuação. Sendo assim, de acordo com Freire (2007) a prática docente não é neutra. Ao cair no discurso da neutralidade, entramos no discurso de senso comum onde não há aproximação ao objeto no qual se estuda, tampouco um reconhecimento de si próprio acerca da curiosidade ingênua na busca de soluções práticas e conseqüentemente impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 2007, p.32)

Para que essa inquietação possa ajudar de certa forma o docente em sua prática, pode ser desenvolvida de modo progressivo, reconhecendo que a curiosidade ingênua é a base para desenvolver a criticidade. O ponto chave para que a curiosidade ingênua do professor passe a ser crítica, é reconhecer-se como ser em formação permanente, atuante e capaz de promover mudanças em qualquer campo, com base em seus fundamentos teóricos. O pensar certo de acordo com Freire (2007) é inerente ao “fazer” e ao “pensar sobre o fazer” e isso é possível quando o educando de licenciatura em comunhão com o professor se responsabiliza por esse ato, ou seja, “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” (FREIRE,2007, p.39)

Precisamos ressaltar que a mediação com o outro é importante para que se possa de fato construir essa prática, pois é “o outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades.” FRANCO (2015, p.603). Sendo assim, a prática pedagógica assume o sentido de práxis para que se possam concretizar as “expectativas educacionais”, e de acordo com a autora, essa práxis se configura a partir de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, que finalmente leva a transformação da realidade (que pode e deve ser repensada a todo o momento, como veremos mais adiante):

Figura 5 – Figura baseada na configuração da práxis exposto por Franco (2015, p.604)



Fonte: a autora

Assim, não nos parece possível caracterizar como prática pedagógica uma prática de exames para aferir resultados, pois por mais que haja uma intencionalidade ao “aplicar” o exame, seu fim estará no modelo bancário denunciado por Freire (2007) não provocando uma transformação em direção à educação emancipatória.

Por que assim se fazem? Por que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizarem-se linearmente? Não podem porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. À medida que o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico teima em não se instalar, porque, nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo. (FRANCO,2015, p.607)

Os estudos teóricos que realizamos nessa pesquisa, fundamentam nossas análises dos dados coletados, para verificar de que forma o PIBID poderia ser um Programa que articula universidade e escola, favorecendo a formação dos professores.

Os estudos dos autores citados nos levaram a algumas reflexões sobre o PIBID: Por que o educando de licenciatura não poderia simplesmente aplicar o subprojeto na escola

básica e “aprender na prática como se faz”? Para que se discutir e “polemizar” se a prática se consolida em um resultado derivado de uma ação, basicamente?

Primeiramente, o saber pedagógico de acordo com Franco (2015) só pode se constituir a partir do próprio sujeito e este deve ser formado para ter autonomia e capacidade de construir e mobilizar saberes. Poderia então o bolsista do PIBID simplesmente colocar em prática um projeto elaborado por outros? Não teria ele que participar dessa elaboração considerando seu sentido e significado para os educandos da escola básica? Quem poderia investigar e analisar a pertinência do projeto para determinado grupo de educandos em determinada escola? O professor da educação básica não teria que participar também – e principalmente – dessa elaboração?

Se a Universidade e a Escola precisam se articular e assumir a formação dos bolsistas, é relevante compreender de que forma se constitui e se fortalece essa parceria desde o início, ou seja, desde a elaboração do projeto que, como argumenta Franco (2015), dever ter uma intencionalidade na formação emancipatória dos educandos. Mas, pelo histórico distanciamento entre a universidade e escolas de educação básica, os professores universitários podem “ignorar ou conhecer mal as instituições”. Para Nóvoa (2009, p. 22):

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo, as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

O bolsista vai desenvolver um projeto com educandos que ele ainda não conhece em uma escola que também não conhece, mas sobre a qual cria imagens e expectativas, e essa condição precisa ser considerada em seu processo formativo. Como alerta Regina (2015, p.112):

Em geral, o posterior campo de trabalho dos docentes em formação fica um tanto quanto distante. Mesmo nos estágios, a convivência com o contexto escolar, ainda na maioria dos casos, é muito pontual, restringindo-se mais ao “conhecer” do que ao “conviver”. Não obstante, a necessidade de conhecer as instituições, uma aproximação real entre universidade e escolas, deveria se concentrar em um projeto comum, ultrapassando a antiga fórmula: a universidade “forma” e a escola “recebe” os novos docentes. Assim, a responsabilidade sobre a formação inicial e continuada poderia ser de ambas, resguardando suas peculiaridades, mas com envolvimento comum. Nas

instituições formadoras em geral, apenas os professores responsáveis pelo estágio têm contato com as instituições escolares, sendo essa uma questão merecedora de atenção.

Apesar de ter sido educando da escola básica, em muitos aspectos, os estudantes de licenciatura podem ter uma compreensão idealizada dos educandos, da escola e da prática docente e a escola, muitas vezes, se revela para ele como sendo oposta ao que esperava encontrar.

Se essa realidade não for objeto de reflexão juntamente com a equipe pedagógica da escola e a Universidade, muitas vezes acaba por causar no bolsista uma frustração que pode lhe fazer desistir e apenas replicar fazeres, pois não terá consciência das intencionalidades que fundamentam sua prática, e assim “Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática.” (FRANCO, 2015, p.607)

Portanto, se não há espaço para o “imprevisível”, não há como construir e reconstruir o novo, o “emergente” e tampouco, um saber. Para que o docente possa modificar uma prática no momento presente, foi necessário construir conhecimentos sobre aquela determinada circunstância (ou síntese provisória) mediante um processo reflexivo em conjunto para construir uma nova prática pedagógica intencional. Cabe citar Cunha (2004, p.41) quando destaca a “multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação e exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões [...]”

Assim, os saberes do professor da escola básica, do bolsista e o professor universitário são diversos e precisam considerados, articulando-se os saberes científicos e os saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos a respeito de uma realidade educativa” (FRANCO, 2015, p.611). Desse modo, a proposta do Programa vai além de apenas “inserir os bolsistas na realidade da escola pública. ”:

[...] é fundamental que o fazer coletivo signifique também a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes. Esses movimentos irão construindo um universo de significações coletivas organizado pelas mediações entre as experiências e os saberes individuais, formando uma rede de coformadores e gerando processos de autoformação continuada. (FRANCO, 2015, p.611)

Acreditamos assim que a partir da reflexão mediada acerca da prática pedagógica e da construção de saberes, o Programa também possa incentivar os professores regentes ao interesse pela autoformação continuada, pois estes se tornarem protagonistas no processo de formação dos bolsistas, conforme indica a legislação, conseqüentemente poderão aprimorar seu processo de autoformação

Essa autoformação, pode ocorrer na medida em que, para interagir com o bolsista, os professores supervisores retomem certos estudos, analisando e reconstruindo teorias que qualifiquem essa interação com os bolsistas ao mesmo tempo em que poderão mudar sua própria prática.

Desse modo, Freire (2007) problematiza a importância de se refletir criticamente sobre a prática, de forma que esta venha a ser construída na sua constante formação, na qual o professor se assume como possibilitador do ensino e ao mesmo tempo reconhece que está em constante aprendizado. Por isso, como o autor aponta, o discurso teórico deva ser de modo tão concreto que quase se confunda com a prática, pois refletindo sobre a mesma criticamente, o professor obtém mais elementos para melhorá-la na próxima oportunidade.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.” (FREIRE, 2007, p.70)

Acreditamos ser o ponto chave dessa discussão e concordamos com o autor ao dizer que quanto mais o professor se assume como é e procura compreender o porquê de agir desse ou daquele modo, em quais circunstâncias seus pensamentos se voltam para tal prática e quais condições favorecem o agir e o pensar em diferentes situações, mais este se torna capaz de mudar. O professor deve então se assumir para que este comece a caminhar em direção a mudança, reconhecendo como o autor nos elucida, os riscos que as ações provocam para o bem ou para o mal devido a sua ação, e assim “mover-se”, decidir mudar.

Se o professor compreendeu os riscos, e assim se isola, “aconchegando-se” em si mesmo, este ainda não compreendeu o processo de reflexão acerca de sua ação de fato. E por outro lado, deve o professor ao reconhecer os males que suas ações provocam, enraivar-se pelo erro, e não pelo profissional que é, pelo contrário, deve sentir-se alegre ao reconhecer-se como um ser em formação permanente, em constante aprendizado, que precisou partir da

consciência ingênua em direção à consciência crítica para transformar seus pensamentos e ações.

Concordamos com Freire (2007) sobre o conceito de formação permanente quando o oprimido reconhece-se como ser inconcluso e busca reinventar-se:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (p. 22-23).

A partir disso, compreendemos que o processo de formação contínua, em uma perspectiva emancipatória, parte do fundamento ontológico de inconclusão do ser humano e tem como objetivo a autonomia dos sujeitos que dele participam. Nesse processo de libertação, que é constante, individual e coletivo, e histórico, os sujeitos vão reconhecendo capazes de transformar a realidade social e educacional, apoiados por mudanças que observam em suas formas de pensar e agir.

A interação entre o bolsista e o professor supervisor ocorre no contexto de uma escola, com características peculiares, cujo projeto político pedagógico apresenta princípios e fundamentos que precisam ser considerados.

A escola não é simplesmente um local de recepção e acolhimento dos educandos provenientes da universidade ou um espaço de exercício profissional, mas um núcleo central do processo de formação de professores (PACHECO & FLORES, 1999, p. 152), e para que isso ocorra, é de essencial importância que se considere de fato a escola como co-formadora no processo de aprendizagem profissional de professores.

As articulações entre o espaço escolar e as instituições formadoras permitem aos futuros professores compreenderem a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura e dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento tendo em vista a melhor qualidade do ensino e a aprendizagem dos educandos.

De acordo com Zeichner (2010, p.482) se tornou preocupante o fato da desconexão entre o meio acadêmico e a escola, não sendo oferecido suporte necessário aos estudantes de graduação para a inserção profissional.

Então, para que se crie de fato uma relação dialética, é necessário o apoio da Universidade, mas que esta também reconheça o saber dos professores da educação básica, como propõe Zeichner (2010). Desta forma, torna-se necessário desmistificar essa epistemologia de que a Universidade é fonte primeira de conhecimento para uma realidade nas quais ambos os conhecimentos sejam de equivalente importância.

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico. (ZEICHNER, 2010, p.493)

De acordo com Gatti (2013, p.54), é necessário ressignificar o sentido de “teoria e prática”, sendo através da prática pedagógica que se fundem novos conhecimentos para adequá-la e recriá-la de melhor modo inerente à teoria, acompanhando novas gerações. Deve-se, portanto, desmistificar esse senso comum de que a prática pedagógica docente é isolada da ciência, e principalmente reconhecer que por ser uma prática “pedagógica”, assume um compromisso político transformador.

Zeichner (2010) ressalta que apesar de estar sendo pautada ultimamente essa relação entre as instituições, a universidade ainda mantém a hegemonia sobre construir e disseminar o conhecimento, e a escola ainda assume o papel de ser somente o campo da prática, onde o educando aplica os conhecimentos aprendidos:

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados. ( ZEICHNER, 2010, p. 484)

Ou seja, ainda que se tenha construído uma relação mútua de respeito e benefícios para ambos os lados, as respectivas instituições têm mantido sua singularidade no que se diz respeito ao discurso e à cultura, o que torna essa relação ainda limitada.

Para as Universidades, como forma de “melhorar” essa parceria Zeichner (2010), tem discutido como poderia ocorrer a colaboração com a mediação do saber acadêmico promovendo a reflexão na e sobre a prática dos professores da Educação Básica. Isso acaba refutando a crença de que o saber se concentra apenas na Universidade, descartando-se o saber prático dos professores da Educação Básica.

Quando uma experiência de campo é cuidadosamente planejada tanto pelos professores da Universidade quanto da Escola Básica, pode-se articular saberes e experiências em busca de uma melhor qualidade da educação, favorecendo a aprendizagem de todos. Não somente o educando graduando é beneficiado, como também os professores das duas Instituições, que se tornam mutuamente capacitados para atuarem de forma bem-sucedida no campo educacional.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta dados sobre as escolas, sobre os participantes da pesquisa e a análise das entrevistas realizadas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, nas quais a partir de saberes, sentimentos, experiências e práticas individuais e/ou coletivas permitem ao pesquisador e ao leitor uma compreensão acerca do olhar do profissional da educação envolvido diretamente (supervisor do PIBID) e indiretamente (diretor da instituição e supervisor da Secretaria de Educação) no Programa.

As entrevistas com esses profissionais possibilitaram a reflexão e o enriquecimento desta pesquisa e permitiram que houvesse uma experiência cujo aprendizado não finda com o término da mesma, pelo contrário, abre portas para novas e mais complexas indagações.

Ressalta-se que os nomes reais das escolas e dos sujeitos serão preservados de forma a respeitar sua identidade, bem como suas respectivas instituições.

#### 3.1 Informações sobre as instituições pesquisadas

Para o desenvolvimento da pesquisa, as unidades escolares foram indicadas pela Secretaria de Educação da cidade de Santos - SP<sup>11</sup>. Houve uma visita previamente marcada com o SEPROJE (Seção de Projetos Educacionais Especiais)<sup>12</sup> na SEDUC para apresentar a pesquisa e os objetivos que pretendemos alcançar com a mesma. Deixamos em aberto a quantidade de escolas que aceitassem participar da pesquisa, desde que estivessem inseridas no PIBID. Após a apresentação da pesquisa, foi-nos solicitado que entrássemos com um pedido formal através de um requerimento com as documentações necessárias. Feito isso, o

---

<sup>11</sup> A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) tem como principal objetivo assegurar a qualidade do ensino nas 81 Unidades Municipais de Educação (UMEs) da rede municipal e consolidar Santos como uma Cidade Educadora, assim como cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O trabalho visa a formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, com olhar crítico em relação a realidade social. Entre outras atribuições, promove a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino e incentiva a inovação do processo educativo, por meio da valorização de novas ideias e concepções pedagógicas. Disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/educacao> (acesso em 14/06/2018)

<sup>12</sup> A Seção de Projetos Educacionais Especiais (SEPROJE) integra o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Em sua rotina, promove projetos/ atividades/ programas de caráter educacional dentro e fora da escola e busca a realização de novas parcerias que venham contribuir com a proposta da Secretaria da Educação. Divulga e acompanha concursos com os alunos da Rede Municipal de Ensino. Realiza encontros de formação continuada subsidiando pedagogicamente os professores das diversas áreas do currículo em relação aos projetos e programas desenvolvidos. Recebe a proposta de novos projetos educacionais para análise no setor. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?115> (acesso em 14/06/2018)

DEPED<sup>13</sup> (Departamento Pedagógico) aprovou a solicitação e após realizar as consultas das escolas, de acordo com o setor, das oito escolas participantes do PIBID na cidade de Santos, apenas duas aceitaram participar desta pesquisa.

Entramos assim em contato com as escolas para uma visita inicial com o objetivo de apresentar a pesquisa e entregar o memorando realizado previamente pela SEDUC. As três escolas estão localizadas em bairros periféricos na cidade de Santos. Segue abaixo o quadro com dados sobre as unidades escolares coletados na primeira visita pela autora:

Quadro 2 – Dados sobre as unidades escolares

Dados sobre as unidades escolares	Escola A	Escola B	Escola C
Nível de ensino	Educação Infantil - Maternal II, Jardim e Pré-Escola Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano
Número de turmas para cada ano	Em média 3	3 a 4 turmas	4 turmas
Número total de educandos	827	618	513
Número de professores	60	49	40
Data de inauguração da UME	18/12/2004	23/07/1939	2006
Quantidade de	25	25	25

<sup>13</sup>**Compete ao Departamento Pedagógico:**

**\* Gerenciar:**

- O cumprimento das metas estabelecidas no Plano Plurianual do governo na respectiva área de competência;
- a elaboração e a implantação de planos, programas, projetos e legislação estabelecidos pelo Secretário, especialmente o Plano Municipal de Educação e a Política Educacional do Município;
- a elaboração de diagnósticos, estudos, prognósticos, criação e manutenção de Indicadores na área das ações técnico-pedagógicas;

- as unidades subordinadas.

**\*Propor medidas visando à melhoria da qualidade e produtividade de setor de Educação;**

**\*Executar outras tarefas correlatas, a critério do Secretário Municipal de Educação.**

Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?129> (acesso em 14/06/2018)

educandos por sala			
Tempo de duração da aula	50 minutos	50 minutos	50 minutos
Quantidade de aulas realizadas por período	6 aulas	6 aulas	6 aulas
Disposição das mesas na sala de aula	Modo tradicional (enfileiradas)	Modo tradicional (enfileiradas)	Modo tradicional (enfileiradas)
Sala climatizada?	Não	Não	Sim
Pude ter acesso ao planejamento dos docentes?	Não realizam	Não realizam	Não realizam
Frequência das reuniões pedagógicas	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana
Os bolsistas do PIBID participam das reuniões?	Não	Sim	Não
Frequência reuniões de pais e mestres	Trimestral	Bimestral	Trimestral
Quantas turmas o PIBID atende?	6 turmas	18 turmas	8 turmas
Áreas de subprojetos do PIBID	Matemática	Matemática e história	Pedagogia

Fonte: realizado pela autora

Ao realizar a primeira visita na escola, pudemos observar seu andamento e absorver informações. Segue abaixo:

### **Escola A**

Foi inaugurada no dia 18 de dezembro de 2004, e possui 3.317,50 m<sup>2</sup> de área construída. São quatro edificações unidas por um pátio coberto, contando com biblioteca, sala de ambiente, sanitários, cozinha, refeitório, auditório, playground, quadra poliesportiva e demais instalações de apoio.

Fui recebida pela coordenadora pedagógica e a assistente de direção, que se prontificaram a me oferecer as informações para algumas questões do roteiro de observação. Fui encaminhada a sala da professora supervisora e ao término da aula verifiquei que os bolsistas do PIBID não comparecem ao mesmo tempo, pois possuem uma carga horária de 6 horas por semana a cumprir, e a presença e o horário que irão permanecer fica a critério dos mesmos. Não há reunião na Universidade previamente, portanto, não há uma preparação semanal para a aula em específico. A partir do momento que surge uma dúvida entre os educandos da escola, os licenciandos os ajudam.

### **Escola B**

No dia 23 de junho de 1939, foi inaugurado a escola, com uma área construída de 621 m<sup>2</sup>, num terreno de 1.100 m<sup>2</sup> que possuía, ainda, uma área coberta com 184m<sup>2</sup> e uma área livre com 479m<sup>2</sup>. O edifício compreende 6 salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, depósito, cantina, enfermaria, consultório médico, consultório odontológico, 3 banheiros para o corpo docente e 8 banheiros para os

Em minha visita fui recebida pela diretora, que se prontificou imediatamente a conversar e realizar a entrevista, e, além disso, me levar às salas de aula onde o PIBID se encontra. Nesta escola o PIBID se faz presente por duas licenciaturas: matemática e história. Optei por verificar a aula de matemática por ser a mesma licenciatura da escola A. Verifiquei que se procedem as aulas da mesma forma na escola A em relação a todos os aspectos apresentados. Nesta escola não foi possível realizar a entrevista com o professor supervisor até o momento.

Por não ser possível realizar a entrevista com o professor supervisor e por acreditarmos que uma terceira escola nos forneceria dados mais completos para uma análise consistente sobre o problema desta pesquisa, decidimos por incluir a escola C. Fui bolsista do PIBID durante dois anos (2014 e 2015) nesta instituição, no qual encerrou as atividades com o Programa em agosto de 2016. A equipe pedagógica ainda é a mesma, e se prontificaram imediatamente a colaborar nesta pesquisa a fim de enriquecimento de dados.

### Escola C

Fundada por Jorge Sá Rocha, teve seu patrimônio e seu mobiliário doados ao município em 01 de agosto de 1914, quando iniciou suas atividades à Rua Sete de Setembro. Em 2006, através do decreto municipal, passou a atender educandos do 1º ao 5º ano. Possui uma edificação compreendendo 10 salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, um pátio e dois banheiros (um no andar superior e outro no térreo).

Esta escola recebia bolsistas do curso de Pedagogia e eram atendidos educandos do 1º e 2º ano (em média 8 salas no total). Os bolsistas compareciam toda sexta feira no mesmo horário e realizavam reuniões semanais na Universidade todas as segundas feiras. Essas reuniões serviam para preparação da atividade da semana com objetivos pré-estabelecidos. Os bolsistas realizavam as atividades em um ambiente separado e no horário pré-estabelecido com as professoras iam até as respectivas salas buscar os alunos que participavam do Programa.

### 3.2 Perfil dos profissionais da educação entrevistados.

Reforçamos que os sujeitos entrevistados ocupam diferentes cargos, enriquecendo ainda mais a contribuição para esta pesquisa, nos permitindo diferentes olhares de uma mesma categoria profissional: a equipe escolar. Incluímos, nessa categoria, a supervisora da Secretaria de Educação, que é responsável pelo acompanhamento da escola. Apresentamos, abaixo, o quadro com informações sobre os sujeitos e suas respectivas Instituições, para melhor compreensão do leitor acerca da função de cada um e a qual equipe escolar pertencem:

Quadro 3 – Dados sobre os sujeitos da pesquisa.

Escola	Sujeito	Cargo	Graduação	Tempo na área da educação	Pós graduação
Escola A	Simone	Supervisora PIBID	Ciências com habilitação em matemática	30 anos	- Metodologia e didática - Educação matemática

	Maria	Supervisora SEDUC	Pedagogia	27 anos	- Supervisão -Gestão -Direito Educativo
	Rita	Diretora	Pedagogia	27 anos	-Educação Infantil -Supervisão escolar
<b>Escola B</b>	Heloísa	Supervisora SEDUC	Publicidade e Propaganda  Pedagogia	31 anos	-Educação Infantil
	Ângela	Diretora	Ciências Biológicas  Pedagogia	29 anos	-Terapia Comunitária -Ética e Cidadania -Psicopedagogia
<b>Escola C</b>	Bianca	Supervisora PIBID	Pedagogia com habilitação em educação especial	25 anos	-Psicopedagogia Institucional
	Alice	Diretora	Pedagogia e Administração	28 anos	-Gestão escolar -Psicopedagogia

Fonte: a autora

### Escola A

**Simone** é supervisora do PIBID e trabalha há 30 anos na área educacional, sempre atuando como professora. Na instituição onde leciona atualmente, está há 11 anos. Licenciada em ciências no ano de 1992, com habilitação em matemática, possui qualificação para lecionar matemática até o ensino médio e ciências no fundamental II. Fez pós graduação lato sensu em metodologia e didática logo que saiu da faculdade e dois anos depois se especializou em educação matemática.

**Maria** é supervisora de ensino da Instituição. Formou-se em Pedagogia em 1992 e trabalha na área da educação há 27 anos. 16 anos foram dedicados a docência em sala de aula, 7 anos como coordenadora pedagógica, 3 anos como diretora e há 8 meses está na área de supervisão na Secretaria de educação. Possui três especializações lato sensu: Supervisão, gestão escolar e direito educacional. Atualmente é responsável por 4 instituições ao todo: 2 municipais, uma subvencionada e uma particular.

**Rita** trabalha na área da educação desde 1991 e é diretora desde 2007. Começou como assistente de direção e posteriormente ocupou a direção em 2014. Durante o período noturno atua também como professora. É licenciada em Pedagogia e especialista em educação infantil e supervisão escolar.

### **Escola B**

**Heloísa** é a supervisora de ensino na Instituição e trabalha na área da educação desde 1987. 12 anos foram dedicados a docência em sala de aula, 12 anos como coordenadora pedagógica, 1 ano como diretora e há 2 anos está na área de supervisão na Secretaria de educação. Fez magistério e em seguida como graduação optou por publicidade e propaganda, que era e ainda é segundo ela, a sua paixão. Como quando se formou não havia campo para atuar em Santos e concomitantemente prestou concurso na prefeitura e foi nomeada, decidiu por abandonar a carreira de publicitária e ingressar no ramo da educação. Sendo assim, fez a graduação em pedagogia e especializou-se em educação infantil.

**Ângela** trabalha na rede pública desde os seus 19 anos, quando prestou concurso em 1989. Hoje possui 51 anos. Fez o ensino médio normal, depois retornou para realizar o magistério. Posteriormente fez ciências biológicas e optou por Pedagogia como segunda opção. Especializou-se em terapia comunitária, em ética e cidadania e Psicopedagogia. De acordo com a mesma, trabalha como diretora e professora, pois possui 2 registros na prefeitura. Somente esse ano esteve afastada do cargo de professora. Iniciou a carreira lecionando para educandos do primeiro ao quinto ano e posteriormente passou a lecionar ciências do 6º ao 9º. Trabalha como diretora há 2 anos nesta Instituição.

### **Escola C**

**Bianca** foi supervisora do PIBID durante 3 anos (2014 a 2016) na Instituição onde trabalhava como professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Em 2016 aposentou-se da prefeitura, saindo concomitantemente da supervisão do Programa. O PIBID nesta Instituição encerrou em 2016 devido ao fato da Universidade que era responsável pelo Programa na escola ter se desligado do mesmo. É necessário ressaltar que Bianca foi minha supervisora do PIBID durante minha atuação como bolsista do curso de Pedagogia nesta Instituição (2014 e 2015).

Bianca trabalhou 25 anos na área da educação, e atuou durante 12 anos na Instituição onde se aposentou. É formada em Pedagogia, com habilitação em educação especial. Terminou seus estudos na graduação em 1985. Possui extensão universitária em administração escolar, coordenação, orientação, assistente de direção e direção. Posteriormente especializou-se em psicopedagogia Institucional.

**Alice** é diretora da Instituição, portanto esteve presente durante toda a atuação do PIBID na Instituição. Trabalha há 28 anos na área da educação e há 7 anos atua como diretora. Ainda se encontra na mesma Instituição onde o PIBID atuou em 2014 e 2015.

Alice é formada em Pedagogia (1996) e administração (1988). Possui especialização em gestão escolar e Psicopedagogia.

## **4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS OLHARES: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NO PIBID**

Neste capítulo serão analisadas as falas do sujeito acerca do problema desta pesquisa. As categorias foram escolhidas a partir das leituras flutuantes previamente realizadas e dos conceitos selecionados para compor o referencial teórico da dissertação, trabalhados nos capítulos anteriores. Cada categoria contribui significativamente não somente para a análise dos dados, como também para enriquecimento da base teórica presente na pesquisa. Os procedimentos de análise se aproximam da proposta de análise de conteúdo de Bardin (1970), explorada por Moraes (1999) em seus escritos.

Para a compreensão da realidade estudada, a metodologia leva em conta não somente falas recolhidas em entrevistas com os sujeitos da pesquisa, mas também elementos observados no contexto pesquisado. O conteúdo, foi analisado em um processo constituído, de forma geral, por 5 etapas, conforme Moraes (1999): 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 – Interpretação. Vale dizer que a interpretação dos dados está marcada pela compreensão pessoal da pesquisadora, por não ser possível uma leitura neutral das evidências.

Realizamos a leitura flutuante das entrevistas transcritas e codificação dos sujeitos, para, posteriormente, criar unidades de sentido e unidades de contexto. Por fim, embasados suficientemente para avançar, foram criadas as 3 categorias de análise.

### **4.1 Categoria: Relevância do estágio**

Esta categoria foi criada partindo da base teórica do capítulo II contido neste relatório com o objetivo de analisar de que forma o estágio esteve presente na graduação dos sujeitos. Acreditamos que dessa forma, partindo de sua experiência pessoal, o modo como observam, compreendem e conseqüentemente agem em relação ao estágio nas escolas pode influenciar o modo como acompanham e orientam os bolsistas do Programa.

Ao serem questionadas acerca das lembranças sobre a realização de seu próprio estágio em suas respectivas graduações, algumas entrevistadas relatam a importância do mesmo e o aprendizado que obtiveram:

*Aprendi bastante coisa também estagiando (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

*Eu acho ótimo os estágios. Tudo o que eu aprendi ali, tudo o que eu verifiquei, que eu observei, que eu registrei, que eu analisei foi muito importante. (Maria – Supervisora de Ensino. Escola A)*

*Foi um estágio bem completo. Eu consegui ver os três níveis de ensino e isso foi bem bacana. E aí você aprende com o professor na prática. Você vê como cada um trabalha, consegue comparar as práticas. Você vê como é uma sala de aula. (Rita – Diretora da Instituição. Escola A)*

*Acredito que o estágio dá uma visão maior pro aluno sobre as coisas que ele está aprendendo na faculdade, colocar elas em prática...e também pra saber mesmo se é isso que ele quer...porque é melhor saber no estágio do que terminar a faculdade, ir pro mercado de trabalho e descobrir que não é isso que quer seguir. (Alice – Diretora da Instituição. Escola C)*

De certo modo entende-se, ao analisar as falas, que o estágio serve para verificar a realidade da escola e sua estrutura, rotina e cultura como algo imutável, que deve ser absorvido pelo educando de acordo com o que é exigido pela Universidade. Cabe então ao educando a responsabilidade de “absorver” mais ou menos do que é pedido:

*Fiz tanto em escola particular quanto no município, e posso dizer que minhas pastas eram bem gordinhas. Eu tentei sugar o máximo possível de todo mundo. Então assim, tinha que ter estágio até pela quantidade de horas, o professor olhava as pastas, era tudo muito bem controlado. E eu lembro assim, um dos estágios que eu fiz de administração escolar, eu suguei a secretária da escola o máximo possível. Eu tinha tudo de documentação, de base...era bem puxado. (Heloísa – Supervisora de ensino. Escola B)*

*O estágio eu achei muito produtivo quando fiz na minha época. Inclusive porque eu não fiquei só na observação, eu pedi pra professora se eu podia estar ajudando dentro da sala de aula. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

Os sujeitos entrevistados classificam o “sucesso” no estágio através da obtenção de números de informações e documentações exigidas. Vejamos a fala dessa diretora:

*A questão também do professor da escola que está recebendo alunos das Universidades também tem que estar preparado... porque se não o aluno vai aprender o que? Se ele está fazendo estágio, deveria aprender com essa pessoa. Se não tiver preparado, o aluno vai achar que tudo o que ele aprendeu na faculdade é mentira porque a prática é bem diferente. O professor desmotivado, desmotiva os estagiários. (Alice – Diretora da Instituição. Escola C)*

Sendo assim, a observação de responsabilidade do educando e da escola, e o controle advindo da Universidade podem não possibilitar o espaço de retorno para reflexão “A formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (PIMENTA, 2002). Quando o educando não percebe que a sua prática, por não poder ser neutra, exige uma posição e tomada de decisão, este acaba por não atingir o objetivo do estágio na graduação:

Ser um espaço/tempo de construção de aprendizagens significativas no processo de formação prática de professores é um dos objetivos centrais do estágio enquanto componente curricular obrigatório. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação nas Universidades, o estágio, também, apresenta-se como responsável por tal construção que possa contribuir com o fazer profissional do futuro professor. (OLIVEIRA, 2008, P. 227)

Por outro lado, quando a Universidade promove espaço para reflexão sobre o estágio realizado pelo educando no curso de graduação, nos tornamos capazes de intervir na realidade ao nos tornamos professores, como propõe Freire (2007, p. 77). Esta intervenção, de acordo com o autor, é uma tarefa mais complexa e geradora do que simplesmente observarmos a realidade e nos adaptarmos a ela: “O mundo não é. O mundo está sendo” (2007, p.76), por isso o estágio precisa ser um tempo/espaço de análise e reflexão sobre a formação de crianças e adolescentes para que possam participar da construção de um mundo mais humanizado. Para isso, as práticas de estágio precisariam ser analisadas, discutidas, problematizadas nas diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura. Sobre essa questão:

*A faculdade não te dá o embasamento que você precisa, dentro da sala de aula, que é pegar a dinâmica dentro da didática de ensino com o aluno. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

*Eu só acredito que a Universidade tem responsabilidade em relação ao estágio...não deveria ser somente de observação. O estágio que ele tem dentro da sala de aula deveria ser junto com o aluno, o professor orientando de como fazer com aquele aluno, e eu acho que essa parte falha muito. (Maria – Supervisora de Ensino. Escola A)*

*A faculdade foca muito na teoria e esquece de falar sobre a realidade do mercado de trabalho, de como é realmente trabalhar lá fora...focam muito ali dentro só. Sem contar que existem professores que nem tem experiência no mercado de trabalho, só trabalharam em Universidade e falam coisas que nem sabem, ou que hoje em dia não é mais assim. São muito retrógrados sabe? Acredito que a base de tudo é o professor universitário, mas se ele mesmo é despreparado, cabeça fechada, dono da verdade*

*absoluta, como vai existir uma prática de estágio consistente? (Alice – Diretora da Instituição. Escola C)*

Se não há espaço para reflexão, acabo por reconhecer que “na prática”, o modo certo de fazer é esse ou aquele por considerar que o que aprendo na Universidade não serve para mim na realidade. Ou seja, constato que existe distanciamento entre teoria e prática, mas ingenuamente não reflito o porquê de isso acontecer e em que condições.

#### **4.1.1 Subcategoria: Diferença estágio x PIBID**

Vale ressaltar que no capítulo 1 deste relatório foi discutida a diferença burocrática e legislativa entre o PIBID e o estágio, levantando questões acerca das possibilidades de o PIBID ser considerado como horas de estágio no que é requerido pelas licenciaturas no semestre específico no qual o subprojeto desenvolvido esteja sendo realizado, por exemplo: um subprojeto na área de alfabetização no ensino fundamental I no curso de Pedagogia, poderia valer como horas de estágio no semestre específico em que este deveria ser realizado. No entanto, do ponto de vista legal, o PIBID não substitui as práticas de estágio previstas no currículo dos cursos. Apesar de atender as demandas do estágio, como por exemplo, na quantidade de horas, etc., o PIBID ultrapassa a mesma e assim, se fosse possível considerar como estágio o bolsista não teria de procurar uma outra escola para realizá-lo.

Perguntamos aos sujeitos que colaboraram com essa pesquisa, como analisam a questão do estágio e PIBID. Vejamos as falas de 2 supervisoras do PIBID:

*Eu vejo o PIBID como o estágio. A bolsa auxílio é o diferencial, mas é igual, é o mesmo. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

*Os bolsistas estão ali no PIBID para aprender, para fazer um tipo de estágio. ( Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

Para as duas professoras supervisoras, o PIBID é considerado estágio, tendo como diferencial a bolsa auxílio.

Mas ainda não está clara tal diferenciação e essa questão surgiu no evento que ocorreu na Universidade Católica de Santos, com a participação dos bolsistas dessa instituição. Para discutir essa complexa questão, trouxemos a contribuição da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norinês Panicacci

Bahia<sup>14</sup>, que coordena e desenvolve pesquisas sobre o PIBID e esteve presente no referido evento:

*O PIBID carrega em si a ideia [...] da formação do professor passar por dentro da escola, que é a ideia da residência pedagógica que vem da residência médica, ou seja, ter os licenciandos na escola desde o início da sua formação no curso de licenciatura e com um acompanhamento de um professor mais experiente da escola.*

Sendo assim, ao diferenciar estágio x PIBID a escola, no Programa, se torna co-formadora dos bolsistas por um período mais longo, para que haja uma inserção real dos futuros professores naquele local, abrindo espaços para reflexão dos mesmos. Ao ser uma co-formadora, a professora-supervisora assume uma responsabilidade muito maior do que simplesmente abrir o espaço de sua sala de aula para uma observação, sem desenvolver uma ação, como normalmente ocorre nos estágios. Para a Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Norinês Panicacci Bahia:

*O estagiário, aquele que vai para cumprir o estágio supervisionado obrigatório não pode nem andar pela escola...ele só observa. Muito diferente do que o PIBID exige das escolas. O PIBID exige uma escola que deva estar absolutamente aberta para a inserção dos licenciandos em todos os espaços e em todas as atividades, inclusive conselho de escola, reuniões de pais, etc.etc.*

Apesar desse entendimento, das três escolas que participaram dessa pesquisa, constatamos que apenas uma delas permite aos estudantes o acesso a sala dos professores e em nenhuma houve a participação dos bolsistas em reuniões e conselhos escolares.

Isso pode nos levar a conclusão de que a escola não está “absolutamente aberta” para essa inserção e talvez, os bolsistas não participam de reuniões e conselhos justamente por não haver o reconhecimento da diferença entre estágio e PIBID igualando as propostas de ambos, o que acaba por inutilizar assim toda estrutura e ideal proposto, reconhecendo apenas a bolsa como diferencial.

## **4.2 Categoria: Relação teoria e prática**

---

<sup>14</sup> A fala foi gravada no dia 09/11/2017, na mesa redonda sobre o PIBID da qual fui relatora, na XII Mostra de Pesquisa - V Seminário PARFOR – V Encontro PIBID -X Colóquio de Acervos Escolares “os rumos da ciência no Brasil – pesquisa e formação”, na Universidade Católica de Santos, em Santos – SP. A Professora Dra. Norines Paniccachi Bahia, da Universidade Metodista de São Paulo, apresentou a pesquisa que coordena, intitulada: A pesquisa com egressos do PIBID. No momento da fala citada, a professora respondeu ao questionamento de um bolsista do PIBID sobre essa diferenciação.

Essa categoria foi criada a partir da leitura flutuante das entrevistas transcritas, no qual surgiram diversas falas acerca dessa relação. Sendo um dos três princípios teóricos metodológicos do Programa como relatado mais detalhadamente no capítulo I desta pesquisa, sem a relação teoria e prática o PIBID não atingiria seu propósito.

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2009-2014, p. 67)

O tema desta categoria é considerado especificamente na legislação como sendo um dos princípios norteadores do Programa, o que nos leva a concluir que a partir do entendimento dos sujeitos entrevistados acerca dessa relação, pode-se haver uma influência no modo como se desenvolve o PIBID e conseqüentemente o sucesso do mesmo.

Ao dialogar sobre a relação teoria e prática, percebe-se que alguns dos sujeitos entrevistados “optam” pela prática como o meio eficiente, e a teoria como sendo uma base sem alguma eficiência na prática pedagógica:

*Eu acho que a parte da teoria te dá suporte sim, mas a prática é muito maior, muito mais importante. O que você aprende na teoria não é o que você vivencia na prática. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

*Os teóricos e os estudiosos escrevem sobre aquilo que eles acreditam e cada um tem a sua verdade né? Mas o que é a verdade? A gente acaba vendo que o dia a dia se mostra, e a escola tem uma verdade. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

*Eu acho que só na prática que você tem a real consciência do que significa a profissão. (Rita – Diretora da Instituição. Escola A)*

*É tudo muito bonito quando é a teoria, não é verdade? Mas a prática é bem diferente. Não é fácil. Então acho que a formação não prepara nada. (Ângela- Diretora da Instituição. Escola B)*

*Eu acho que a escola precisa muito mais de prática do que teoria. A escola não é feita de teoria, porque nem sempre as teorias estão corretas. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

*A prática ainda é a maior solução. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

Como vimos, apesar do Programa ter a intenção de articular teoria e prática, os sujeitos entrevistados não reconhecem essa articulação. De acordo com Guarnieri (2015) isso ocorre porque:

Esse distanciamento da formação inicial em relação à prática profissional tem acentuado conforme os estudos analisados uma supervalorização da experiência pelos professores iniciantes, ao considerarem que ela por si mesma é fonte de formação, pois é muito veiculada a ideia de que é por meio

da experiência que “se faz” o professor, ou seja, só se aprende a ser professor trabalhando. (p.102)

Ou seja, é por não haver espaço na Universidade para reflexão e ao mesmo tempo não haver aproximação entre a Universidade e Escola devido aos currículos fragmentados e sem articulação, que nasce a visão de que teoria e prática são partes distantes e independentes, impossível de se relacionarem.

Essa ideia é reforçada nos cursos de graduação quando os estudantes entram em contato com os professores em exercício e o trabalho na sala de aula no momento do estágio nas escolas [...] tenho ouvido constantemente dos alunos, alguns deles bolsistas do PIBID, queixas relativas às mensagens negativas que recebem das professoras nos anos iniciais da educação básica sobre a ineficiência da formação que tiveram, anos atrás, ressaltando que só com a prática é que aprenderam a dar aula. (GUARNIERI, 2015, p.102)

Essa ideia foi também confirmada nas entrevistas que realizamos. Uma das entrevistadas entende que a teoria está em segundo plano, sendo até mesmo dispensável:

*Teoria sem prática não é nada, tá? E eu vi muita gente sem teoria nenhuma, apenas com amor, ensinar muito mais uma criança do que muitos teóricos. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

Já na segunda fala, verificamos o contrário, porém, analisaremos em seguida o que ambas possuem em comum:

*Não adianta querer mudar a educação em si, se você não mudar os professores. Professores sem a mínima bagagem entram, falam o que bem entendem, como por exemplo: ser a favor da intervenção militar. É nítido que não tem o embasamento pra estar falando um absurdo desses. Mas ele fala, e propaga essa ideia tentando convencer os alunos de que aquilo é o certo. O professor é um influenciador, e isso é muito sério. Meu neto por exemplo, sempre sofreu muito bullying. Quando ele resolveu se abrir pro professor dele, o mesmo disse que iria resolver essa situação. Quando foi dar aula com meu neto na sala, ele falou em alto e bom tom que bullying se resolvia na porrada. Ou seja, completamente despreparado pra lidar com uma situação como essa. A impressão que tenho é que o professor teve uma formação de vida e isso bastou, não me parece que houve uma formação universitária. (Alice – Diretora da Instituição. Escola C)*

Percebe-se que ambas as falas não consideram que em toda prática há uma teoria implícita. Por outro lado, concordamos que teoria sem prática perde o sentido. Sem o conhecimento dessa relação teoria-prática não se desenvolve a consciência crítica acerca da prática individual e coletiva. Essas falas que dicotomizam teoria e prática são como um ciclo infundável que atravessa a formação inicial, pois essa crença se perpetua por dois motivos: fragmentação da formação inicial distante da prática, com disciplinas que não abrem espaço

para discussão e ao mesmo tempo estágio com docentes que já passaram pelo mesmo ciclo da formação inicial e levaram consigo essa crença, repassando-as para os novos professores:

Tais mensagens podem desestimular os futuros professores a optarem pela profissão conduzindo-os a se engajarem em atividades de pesquisa, sempre mais valorizadas na universidade, ou ainda, para aqueles que pretendem ser professores alimentar percepções e crenças de que basta gostar dos alunos, ter paciência, convicção e vocação que já é o suficiente para ser professor. (GUARNIERI, 2015, p.102)

Apenas gostar de educandos, ter paciência ou vocação, não constituem a profissionalização docente. Por isso, os cursos de licenciatura precisam rever a formação dos futuros professores. Vejamos o que diz a diretora de uma das escolas pesquisadas:

*Olha eu acho que nenhum curso acadêmico prepara você de forma consistente para atuar. Eu acho que só na prática que você tem a real consciência do que significa a profissão. Você vai com aquele sonho de ser professor...você tem aquela ideia, aquele ideal. Quando você tem aquele choque de realidade você acaba vendo que tudo o que você aprendeu, nem tudo você vai conseguir utilizar. Mas que dá um bom embasamento, isso dá...na parte teórica você aprende muita coisa. (Heloísa – Supervisora de ensino. Escola B)*

Dois dos sujeitos entrevistados reconhecem que é importante e enriquecedor quando a teoria caminha com a prática:

*Eu acho que quanto mais a gente consegue alinhar a teoria com a prática, a gente consegue modificar e enriquecer a aprendizagem. É essencial para a aprendizagem. (Maria – Supervisora de Ensino. Escola A)*

*É enriquecedor você colocar a teoria em prática. Aprender o que é ensinar. (Heloísa – Supervisora de ensino. Escola B)*

Por ser essencial essa articulação, é necessário que:

A insatisfação trazida pela dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho mobilize as Universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso. (GUARNIERI, 2015, p.102)

O PIBID possui como propósito a articulação teoria e prática que poderia ser mais consistente do que o estágio, porém ainda não é suficiente para que o futuro professor valorize esse saber teórico no campo profissional. Se as disciplinas dos cursos de graduação

continuarem fragmentadas, dificultarão o diálogo sobre as experiências dos estudantes bolsistas ou não do PIBID com os professores dos cursos de graduação.

#### **4.2.1 Subcategoria: Relação equipe escolar x subprojeto PIBID: a entrada do Programa na escola**

Durante toda a pesquisa discutiu-se a relação teoria e prática no contexto do PIBID através das percepções da equipe escolar. É necessário que se compreenda como o Programa adentra na escola de modo a considerar a relação desta com o PIBID. Para isso, questionamos a equipe escolar acerca desse processo. Vejamos:

*A SEDUC entrou em contato com a escola falando sobre o PIBID. Eu nem imaginava o que era, só vi a diretora me chamando pra reunião lá. Lá (SEDUC) me disseram que eu acompanharia os bolsistas na escola, tudo direitinho. (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

*Eu escolhi a supervisora com base em que ela é a mais antiga aqui na escola, confio mais. Aí fomos na SEDUC oficializar. (Rita – Diretora da Instituição. Escola A)*

*Nós aceitamos participar do Programa porque acredito que tudo que é novo acrescenta né? Não me lembro direito como foi, sei que foi tudo muito rápido. (Alice – Diretora da Instituição. Escola C)*

*Não sei te dizer sobre isso porque não fui eu que me escolhi. Foi tudo feito a parte, coube a mim participar da reunião e aceitar o Programa. A princípio fiquei meio assim porque recebemos a bolsa né? Então as outras professoras estranharam a escolha da diretora. Mas depois ficou tudo bem. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

Compreendemos que o início do processo é dado pela Universidade, que entra em contato com a SEDUC para adentrar em uma escola. A partir disso, é a SEDUC quem assume esse papel de mediadora entre a Universidade e a escola. Realiza-se a reunião na própria SEDUC, e cabe a diretora da escola escolher o supervisor previamente para participar.

Acreditamos que esse contato inicial poderia ser reconstruído de forma a haver um diálogo com todos os professores que pudessem ser relacionados ao subprojeto. Por exemplo: se o subprojeto se desenvolve com alunos do curso de matemática, todos os professores de matemática da Instituição interessados, participariam da reunião com a SEDUC e o coordenador da Universidade. Após a reunião, os que se interessassem pela proposta construiriam uma forma justa e dialogada para a escolha do professor que assumiria a supervisão do Programa.

Dessa forma, possibilitaria o conhecimento do Programa não somente pelo supervisor e diretor, mas de todos os que pudessem se envolver indiretamente no processo. O estudo de (SENA, 2015) se aproxima dos achados dessa pesquisa, no tocante a relação do supervisor da escola com o restante da equipe escolar, conforme podemos notar no seguinte depoimento:

[...] vivenciam um ambiente conflituoso junto ao corpo docente das escolas, ao intercederem pelo programa. A dificuldade da transposição das vivências experienciadas no subprojeto pelos supervisores, os quais participam de atividades com diferentes estratégias metodológicas [...] parece não chegar às ações realizadas por estes na escola, principalmente nas ações estabelecidas no segundo momento anual do subprojeto, aproximando-se dos Modelos Didáticos Tradicionais ou Tecnicistas. ” (p.109)

Como forma de superar esses conflitos, compreendemos que a Universidade possa ser mais presente nessa relação, desenvolvendo espaços de reflexão dentro da própria escola junto a todo o corpo docente se possível, de forma que “todas as pessoas [...] contribuem com suas opiniões em pé de igualdade. A decisão final não depende tanto de quem fez a proposta, mas da adequação dela para atingir os objetivos propostos.” (FLECHA; PADRÓS; PUIGDELLÍVOL, 2003). Acreditamos que esses conflitos muitas vezes derivam do desconhecimento do Programa e seus benefícios não somente para os bolsistas, como para toda a comunidade escolar, além de ser ocasionado por falta de diálogo e decisão em conjunto.

Vale discutir a forma como o Programa se desenvolve inicialmente na Instituição, além do modo como o professor supervisor é preparado para atuar com os bolsistas:

*Então, me disseram meu papel. Eu deveria conversar e ajudar no que os bolsistas precisassem, sempre tirar dúvidas. Estar sempre disponível pra isso, né? (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

*Eles desenvolvem uma atividade no final do ano. É muito interessante. [...] os alunos gostam deles, tiram dúvidas com eles. Se eles não sabem responder os questionamentos, eu intervenho. Mas procuro deixar eles (os bolsistas) a vontade. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

A partir dessas respostas, podemos observar que ainda não há a preparação necessária para o professor supervisor atuar na coformação dos bolsistas, pois da forma como é realizado, aproxima-se dos objetivos do estágio curricular, de observação. Podemos reforçar esse questionamento através da pesquisa realizada por Ricci, (2016), presente em nossos estudos correlatos. A autora, a partir de análise das entrevistas, conclui que:

Dessa maneira, é possível destacar outro ponto de questionamento em relação à participação da bolsista de iniciação à docência no programa PIBID, já que os conhecimentos da prática docente, em sua maioria, são transmitidos pela observação da atuação da professora colaboradora no processo de ensinar os alunos e escassamente ela executa a função pedagógica de ensinar, se mantendo numa posição de auxiliar da professora realizando atividades determinadas para ajudá-la na execução do trabalho docente. Nessa direção, questiona-se em que o PIBID se difere dos estágios obrigatórios tão criticados pela ausência de prática e excesso de observação? (p.114)

Compreendemos a importância do Programa no sistema educacional brasileiro, que tanto tem a contribuir para a melhoria da qualidade da formação. Porém, é necessário questionar como se constrói a consolidação do Programa dentro da escola. Dessa forma, compreendemos que: “As interações que são realizadas através de um diálogo igualitário, democrático, horizontal e em que todas as pessoas têm as mesmas possibilidades de intervir constituem a base para a aprendizagem humana” (FLECHA; PADRÓS; PUIGDELLÍVOL, 2003).

Podemos concluir que seria necessário dar maior atenção e cuidado em relação ao diálogo para que o Programa beneficie os licenciandos em formação e também a formação contínua do professor, na escola, que aceita assumir o compromisso de ser coformador dos pibidianos.

### **4.3 Categoria: Formação contínua**

A formação contínua está presente no relatório de gestão da CAPES Vol.1, pois ao envolver no Programa professores regentes, contribui para os mesmos em seus saberes e práticas individuais e coletivas:

Do ponto de vista dos supervisores:

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

A partir do reconhecimento da importância da formação contínua estar presente na vida dos profissionais envolvidos no PIBID mediante ao que é proposto na estrutura do Programa, questionamos aos sujeitos se os mesmos haviam contribuído em algo nas suas práticas e saberes com o objetivo de verificar se esses profissionais sentem que também aprendem ao desenvolver o Programa juntamente com educandos em formação inicial, e ao mesmo tempo compreender em que campo essa mudança ocorre e de que forma. Ao realizar essa pergunta, alguns sujeitos reconheceram que enriqueceram suas práticas e aprenderam juntamente com os bolsistas no Programa:

*É uma via de mão dupla. Aprende todo mundo. Aprende o aluno que está em formação, aprende o professor supervisor que está auxiliando esses alunos. Quando a gente está em um trabalho assim de pesquisa, tudo contribui, tudo enriquece. Às vezes até as coisas que não dão tão certo, servem para a gente construir um rumo certo. (Maria – Supervisora de Ensino. Escola A)*

*A gente está sempre aprendendo. Eu aprendi muito com o pessoal do PIBID. E assim, através das dúvidas que eles me traziam, eu também levantava coisas que estavam esquecidas dentro de mim, até para eu trabalhar melhor com os meus alunos. Porque tenho experiência para trabalhar com crianças, não com alunos de graduação, e foi enriquecedor porque trabalhamos todos juntos. . (Bianca – Supervisora PIBID. Escola C)*

Em primeiro lugar, deve-se reconhecer de acordo com Imbernón (2009) que não existe um modelo perfeito de professor, mesmo porque isso desconsideraria sua identidade construída durante anos em sua carreira. Além disso, considerar que o professor esteja atualizado, ou “em dia”, acaba por se tornar uma prática formativa demolidora que gerou e gera mais preconceito do que benefício, pois o conceito de professor bom, eficaz e eficiente que há por trás desses discursos, gerou e gera uma infinidade de frustrações, de incomunicações e de abandonos. (p.105)

Portanto, educação contínua está baseada em processos de reflexão e espaços colaborativos, ou seja, tudo o que contribui para o enriquecimento de saberes do professor, não se restringindo apenas a cursos que realiza durante sua carreira. Compreender a formação contínua nesses termos é de grande relevância, especialmente para os professores regentes envolvidos com o PIBID. A formação não ocorre apenas pela frequência a cursos, mas também com experiências que permitam refletir sobre a prática. A mudança na prática do docente só ocorre quando este compreende seu significado e quer de fato modificá-la. O PIBID pode ser justamente um incentivo para que este profissional repense suas práticas e modifique-as a partir de sua reflexão:

A prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la [...] O(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. [...] Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. (IMBERNÓN, 2009, p.105)

Quando perguntamos se a participação no PIBID contribuiu para mudar sua prática, uma professora-supervisora se manifestou da seguinte forma:

*É, mudar mudar, não mudou muito né? Mais a minha rotina em tentar atendê-los, [os bolsistas] em tentar tirar alguma dúvida que eles tenham, esclarecer alguma coisa...isso mudou. Porque agora eu tenho pessoas que acompanham meu trabalho, que tem dúvidas, então na medida do possível eu procuro atendê-los, tirar dúvidas. O que mudou na minha rotina foi só isso né? Mas na minha prática como docente não acho que eu tenha mudado não...até porque eu já estou né? Finalzinho de carreira, então acho que não mudou não. (Simone- Supervisora PIBID. Escola A)*

O que devemos compreender, no entanto, é de que forma são criados espaços de formação e reflexão no PIBID. Esperar que o professor-supervisor mude sua prática apenas porque está recebendo um bolsista pode ser um equívoco. Pelos relatos dos professores-supervisores, é possível perceber que compreendem como foco do PIBID os bolsistas e suas contribuições para as aprendizagens dos educandos da educação básica. Esta nos parece ser uma questão a se investir se de fato há, no PIBID, a intenção de contribuir com a formação do professor-supervisor.

[...] Outra formação é possível. É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entra o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. Ao questionar aspectos que durante muito tempo permaneceram imóveis ou mesmo estanques numa inércia institucional, potencializa-se o surgimento de alternativas ou propostas novas, que possam provocar um novo pensamento e processo formativo. (IMBERNÓN, 2009, p.110)

Essa forma de compreender a formação contínua indica que o contexto das aulas em que os subprojetos são desenvolvidos pelos bolsistas e suas intervenções na aprendizagem dos educandos precisam ser foco de diálogo-formação no contexto da unidade escolar. Seria então necessário que não apenas os professores-supervisores atuassem com os bolsistas, mas que os

subprojetos fossem analisados e debatidos com toda a equipe escolar. Quando perguntamos se o PIBID é discutido em alguma reunião pedagógica, uma das diretoras respondeu:

*Não, a gente não precisa de reuniões porque ela não tem problema com isso. Quando surge alguma coisa ela já comunica a gente, mas desde que eu coloquei o PIBID aqui não tive problema nenhum. (Rita – Diretora da Instituição. Escola A)*

Perguntamos também se o PIBID está inserido no PPP da escola, uma vez que se trata de um subprojeto desenvolvido com educandos. Vejamos essa resposta:

*Nesse ano não, porque a gente teve que enxugar o PPP por conta até da própria Seduc. Ele fazia parte tá? O PIBID é um projeto a parte. Mas esse ano a gente teve que tirar as coisas que a gente não estava efetivamente fazendo. Como o PIBID é um projeto que não faz parte de nós, ele é um projeto que vem de fora, então todos que vem de fora não fazem mais parte. Então os únicos que estão no PPP são os que nós praticamos aqui. (Rita – Diretora da Instituição. Escola A)*

As respostas evidenciam a necessidade de intervenção, por parte da Universidade, para que o PIBID seja melhor compreendido. Se houver análise e discussão dos subprojetos, com toda a equipe escolar, seria possível promover diálogo e reflexão sobre a forma como são elaborados e desenvolvidos, a pertinência dos temas, os processos de ensino e aprendizagem dos educandos, contribuindo, assim, para a formação de toda a equipe escolar e do próprio bolsista. Seria um avanço, para todos, se os subprojetos – e seus resultados nas aprendizagens dos educandos - pudessem ser analisados coletivamente. Acreditamos que existam fatores que prejudicam/auxiliam uma prática a ser modificada ou enriquecida e que isso não depende única e exclusivamente do docente, mas de um trabalho coletivo na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar a percepção da equipe escolar sobre o seu papel de co-formadora de licenciandos participantes do PIBID, conforme prevê a legislação. De forma mais específica, se quis compreender aspectos do PIBID na escola como um Programa que intenciona contribuir no processo formativo de futuros docentes e compreender a significação do PIBID nas três escolas participantes da pesquisa, tendo como referência o olhar de sujeitos que integram as equipes pedagógicas escolares.

As questões que nortearam o trabalho durante todo o seu desenvolvimento foram: Que percepções possui a equipe escolar sobre o seu papel junto aos estudantes das licenciaturas que participam do PIBID? Como a equipe escolar e, em especial, o professor supervisor, compreende a sua responsabilidade formadora em relação aos bolsistas do PIBID?

O percurso trilhado teve como ponto de partida um esforço de revisão bibliográfica de pesquisas sobre o objeto desta investigação, qual seja, percepções da equipe escolar sobre o seu papel formador junto aos bolsistas do PIBID, e sobre o próprio Programa, de forma geral, com a intenção contextualizá-lo, levantar produções anteriores sobre o tema e aprofundar compreensões. Nesse processo, constatamos que existem muitas pesquisas sobre o Programa focalizando a relação entre a Universidade e os bolsistas, concentrando-se na relevância do mesmo para os alunos universitários e os professores das Universidades, porém, ainda são necessárias novas pesquisas acerca da inserção crítica dos sujeitos que atuam na escola, com destaque para o professor supervisor. Também, acreditamos que a equipe escolar se constitui em um pilar primordial para a efetivação do PIBID, mas, pouco se investiga em relação à formação contínua dessa equipe.

Na experiência da pesquisadora como pibidiana, foi possível a ela constatar algumas lacunas que poderiam ter sido preenchidas nos espaços-tempos de formação continuada. Nesse contexto, a equipe escolar não compreendia bem os objetivos estabelecidos pela Instituição de Ensino Superior, tampouco os objetivos dos pibidianos ao ingressar no Programa. Os responsáveis pelo Programa na Universidade realizaram uma reunião com a professora supervisora antes de adentrar a escola, porém, a equipe escolar, como um todo, não participou, gerando falhas de entendimento e ruídos de comunicação. Os professores não concordavam com as intervenções propostas pelos graduandos participantes do PIBID na escola, criando certo desconfortos e estranhamentos na relação entre bolsistas e equipe

escolar. Não nos era permitido acesso à sala dos professores por questões que não compreendíamos.

Hoje, refletindo sobre esse momento, a pesquisadora compreende os imperativos de ouvir os docentes e de buscar o diálogo com eles a todo o momento, estabelecendo conexões, superando conflitos e compartilhando saberes, tendo em vista a construção de uma experiência formativa mais rica e prazerosa para todos os envolvidos. Caso contrário, todos ficam prejudicados, fortalecendo barreiras entre os educadores e seus futuros pares, ao invés de desconstruí-las. É urgente fortalecer, investigar e refletir, sobre a importância da equipe escolar para o sucesso do PIBID. Sobretudo, foi a partir dessa lacuna, que se justificou desenvolvimento deste estudo.

Nos dois primeiros capítulos do trabalho foi elaborada a fundamentação teórica da investigação. Em seguida, no terceiro capítulo, foram apresentados os procedimentos e instrumentos metodológicos que possibilitaram a construção do caminho em direção às repostas que buscávamos. A partir dos dados resultantes das entrevistas semiestruturadas realizadas, em diálogo com o referencial adotado, foram identificadas categorias de análise que permitiram melhor compreender as evidências coletadas e, por fim, apresentar os resultados da pesquisa.

A primeira categoria de análise intitulada: "relevância do estágio", foi de extrema importância, e foi constituída a partir do embasamento teórico do Capítulo II. Analisamos nessa categoria o papel do estágio na formação de futuros professores e a sua influência no processo de aceitação do PIBID na escola. Em consequência, observou-se a relação da equipe escolar com o desenvolvimento do Programa. Pudemos compreender, a partir das falas dos sujeitos e da fundamentação teórica levantada, que, não obstante os avanços teórico-práticos registrados na literatura e na pesquisa sobre a formação docente, ainda há ênfase por parte dos professores em uma percepção "praticista" do estágio, apoiada em uma ideia equivocada da escola como campo de observação da prática ou, ainda, como um espaço-tempo de coleta burocrática de informações para preenchimento de documentos exigidos pela Universidade, e isso influencia a visão da equipe escolar sobre a forma de desenvolver o PIBID e nos leva a refletir sobre a presença de reflexões que permitam adensar a conexão entre os conhecimentos acadêmicos e o *saberfazer* da profissão docente, de forma a ressignificar o estágio como um locus especial e imprescindível de formação de novos docentes, na qual a equipe escolar possui um papel crucial.

A segunda categoria, intitulada: "relação teoria e prática" compreende uma das questões centrais que permeiam essa pesquisa, por ser um dos princípios que, em tese, deveria nortear toda e qualquer implementação do PIBID. Porém, a partir do embasamento teórico contido nesta pesquisa, em conjunto com a análise das falas dos sujeitos entrevistados, pode-se inferir que apesar do PIBID focalizar essa relação a partir da aproximação Universidade – Escola, ainda se faz necessário abrir mais espaços de reflexão crítica na escola para que, aos poucos, os envolvidos superem compreensões ingênuas dessa relação e busquem, cada vez mais, coletivamente, aproximar conhecimentos e ações.

A terceira categoria, intitulada: "formação contínua", originou-se da importância dada a esse elemento na legislação do PIBID, destacando esse espaço-tempo como um contexto importante de organização e planejamento de diversas ações do Programa. Compreendemos, nesta categoria, que ainda há entre os professores uma preocupação em “atender” demandas dos bolsistas do PIBID, sem compreender e desenvolver possibilidades formativas que delas surgem, e que, uma vez trabalhadas, poderiam gerar momentos de aprendizado colaborativo e enriquecer as práticas pedagógicas de ambos. Uma das possíveis razões para isso, que precisa ser equacionada, é um aparente desconhecimento por parte dos professores nas escolas, sobre os subprojetos do PIBID desenvolvidos pelos bolsistas, juntamente com a Universidade. Uma alternativa seria tomar os subprojetos dos pibidianos como objetos de discussão em momentos de formação continuada.

O principal resultado dessa pesquisa aponta que a coformação instituída no PIBID, através de legislação específica, por vezes, ocorre sem verificação ou paradas para reflexão crítica sobre o Programa por parte de todos os envolvidos. Compreendemos a importância do papel do professor supervisor no Programa, como um articulador fundamental entre a escola e os bolsistas, coresponsável pela formação dos mesmos, e um pilar imprescindível para que o Programa promova mudanças. Todavia, esses profissionais nem sempre possuem a consciência necessária do papel fundamental que podem desempenhar. Analisando as evidências coletadas na pesquisa, constatamos que a equipe escolar:

- Reconhece parcialmente a importância do estágio, pois compreende o valor da prática na formação. Porém, precisa aprofundar o entendimento da reflexão crítica sobre a prática como ponto de partida e possibilidade de promover mudanças na realidade escolar;
- Por vezes, supervaloriza o conhecimento que advém da prática, fortalecendo como entendimento da teoria como algo de maior valor no território da ação pedagógica;

- Focaliza a formação contínua como contexto de acumulação de conhecimentos que podem auxiliar a prática docente, sem que seja dada a devida atenção a Programas como o PIBID, que podem se constituir em oportunidades de repensar a prática pedagógica, não somente em situações educativas específicas, mas como prática social e política.

A partir desses resultados, concluimos que a equipe escolar não reconhece de forma satisfatória a sua responsabilidade de coformação dos alunos bolsistas, necessitando lançar um olhar mais crítico sobre o papel da escola na formação do licenciando. Se torna necessário, assim, que sejam realizadas novas investigações acerca deste tema para que se venha a compreender de que forma essa necessidade pode ser suprida, para que o funcionamento do PIBID faça jus ao seu propósito de origem e seja conduzido de forma mais consistente. Diante desses desafios, e com base nos estudos realizados nessa pesquisa, apresentamos alguns elementos que poderiam contribuir para ampliar a percepção dos sujeitos da equipe escolar sobre o papel fundamental que ocupam na formação dos futuros docentes:

- Após a escolha de uma Instituição escolar que aceite desenvolver um projeto de PIBID, seria importante realizar uma reunião inicial com os pibidianos e toda a comunidade escolar<sup>15</sup>, para que todos tomem conhecimento da implantação e implementação do Programa, e compreendam os desafios e benefícios deste para os envolvidos. O ponto de partida dessas discussões poderiam ser diálogos temáticos sobre as compreensões dos envolvidos acerca de aspectos centrais da prática educativa: qualidade em educação, relação teoria/prática, a escolar que se quer, o aluno que se pretende formar, entre outros. Nesses momentos de leitura coletiva da realidade, poderiam ser inseridos e discutidos aportes teóricos, e por exemplo, a legislação específica do PIBID, permitindo aos participantes ampliar seus entendimentos sobre os temas debatidos, e estabelecer conexões entre os papéis que ocupam no Programa, a teoria e a prática pedagógica e as responsabilidades que passam a assumir, de forma significativa;

---

<sup>15</sup> Refiro-me à comunidade escolar composta de: professores, diretores, funcionários, alunos, membros que compõem o grêmio estudantil e pais e/ou responsáveis. Reconhecemos que não há na legislação do PIBID qualquer menção ao envolvimento de todos os citados nesse processo, porém, acreditamos que a presença de todos possa beneficiar o andamento do Programa, bem como enriquecer seu propósito.

- Permitir que o subprojeto do PIBID seja construído por todos os envolvidos depois da escolha da escola, pois não há como se sentir parte de um subprojeto se o supervisor do PIBID na escola não esteve presente na elaboração do mesmo, nem tampouco foi ouvido sobre as necessidades pessoais que enfrenta, nem sobre as necessidades da Instituição;
- Construir um espaço de reflexão<sup>16</sup> que englobe a equipe gestora das escolas, além do supervisor, coordenador e bolsistas do PIBID, com calendário e frequência estipulada entre todos, e que beneficie os envolvidos;
- Estipular dias e horários nos quais todos os bolsistas envolvidos no PIBID possam comparecer juntamente na escola, pois acreditamos que o foco apenas no cumprimento de horas semanais (6 horas) pode ser prejudicial para o andamento do Programa, fragmentando a proposta do mesmo e dificultando a criação de vínculo entre a Instituição escolar e alunos;
- Oportunizar que os professores regentes participem, opinem, sejam ouvidos, na implementação do PIBID. Isso é essencial para a construção de uma prática pedagógica substantivamente democrática, na escola e na Universidade e, para que, aos poucos, os níveis de consciência de todos os envolvidos no Programa possam avançar em uma direção cada vez mais crítica.

Conclui-se que o PIBID é um Programa importante para provocar mudanças na formação de professores e conseqüentemente no sistema educacional brasileiro. Contudo, necessita de aperfeiçoamentos e condições para que se desenvolva de forma a possibilitar melhorias na formação inicial e continuada de professores. Esta pesquisa não se considera como esgotada, e provoca questões que poderão resultar em futuras investigações: A vivência dos pibidianos tem desenvolvido saberes necessários para que estes atuem como professores regentes? Como encontrar equilíbrio entre cumprir as legislações do PIBID e considerar a individualidade de cada envolvido? Como aprimorar o andamento do Programa de modo ajustável a realidade de cada Instituição sem vulgarizar a proposta do mesmo?

Não poderíamos finalizar o texto, porém, sem situar o rumo no qual o PIBID está caminhando no momento. Para isso, recorreremos a críticas desenvolvidas pela ANPEd<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Os espaços de reflexão não são obrigatórios de acordo com a legislação do PIBID. Em minha experiência como bolsista, havia espaços de reflexão uma vez por semana, porém, eram realizados na Universidade sem a presença de qualquer integrante da escola. Acreditamos que possa haver a participação de todos nesse espaço, visando à formação continuada dos docentes.

(Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) acerca da criação de linhas de ação descritas na Base Nacional de Formação docente, fundamento da Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 18 de outubro de 2017 pelo Ministério da Educação.<sup>18</sup>

De acordo com a ANPEd, uma das linhas de ação desenvolvidas pelo MEC foi a criação do Programa de Residência Pedagógica, de forma impositiva, sem a realização de um diálogo efetivo<sup>19</sup> com as Instituições de Ensino Superior. A atual gestão do MEC considera que este Programa seja um aperfeiçoamento do PIBID, porém, da forma como ambos estão desenhados, concordando com as críticas da ANPEd, compreendemos que há um ataque ao PIBID, que passará a ter um menor número de bolsas ofertadas<sup>20</sup> e, da mesma forma que a Residência Pedagógica, passa a ter vinculação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que fere gravemente a criatividade e a autonomia de estudantes, Escolas e Universidades.

Podemos reconhecer o real sentido da residência pedagógica quando comparada à residência médica, que seria de grande valia para os professores iniciantes ingressarem após a graduação.

Acreditamos no poder que o PIBID exerce sobre a qualidade da formação docente, pois incentiva o graduando a experienciar o exercício da docência, em escola pública, sob acompanhamento de um professor regente, durante a graduação, e, nessa experiência, desenvolver um subprojeto autoral que gera parcerias importantes entre a Escola e a Universidade. Seu aperfeiçoamento poderia caminhar na direção de uma universalização das bolsas e, insistimos, no enriquecimento da formação contínua da equipe escolar.

A partir desta pesquisa, pode-se pensar estratégias para que se expandam os efeitos positivos do Programa, além de sensibilizar todos os envolvidos acerca da importância do

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada> ( acesso em 11/06/2018)

<sup>18</sup> Na referida data, o Ministro da Educação que ocupa o cargo é Rossieli Soares da Silva sob o governo de Michel Temer, do MDB (Movimento Democrático Brasileiro, anteriormente Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

<sup>19</sup> Consideramos essa ação imposta verticalmente como um exemplo do desenvolvimento de processos de reforma educativa exposto por Canário (1999) no capítulo II desta pesquisa.

<sup>20</sup> O PIBID oferece oportunidade do aluno participar do primeiro ao último semestre no curso de licenciatura e o Programa de Residência Pedagógica permite a participação apenas a partir da segunda metade do mesmo. A partir do segundo semestre de 2018, o PIBID passará a ser oferecido apenas na primeira metade do curso.

diálogo e da reflexão crítica sobre a prática, tendo no horizonte a tão sonhada mudança da realidade educacional.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta no 10, 1962. p.95-100.

\_\_\_\_\_. **Lei no 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, no 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969**. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 12/8/1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p.31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p.9

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm)

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CP nº2, de 1º DE JULHO de 2015.** Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)

CANÁRIO, Rui. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. e SILVA JUNIOR, C. (orgs.). Formação do educador e avaliação educacional. v.3 São Paulo, **Editora UNESP**. Seminários e Debates.

CAPES. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.** Brasília, DF. 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em 09/01/2018.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de Gestão. Vol. I, 2009-2014.** Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em 09/01/2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014.** Brasília, DF. 2015. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/2014\\_Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf) Acesso em 09/01/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016.** Brasília, DF. 2017. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf) (Acesso em 09/01/2018)

CUNHA, Maria Isabel. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores.** In: ROMANOWSKI, Joana P. (e outros). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba (PR): Champagnat, 2004. (XI ENDIPE, p. 31-42

DAVIDOFF, Linda. **Introdução à psicologia.** São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001

FLECHA, Ramon, PADRÓS, Maria, & PUIGDELLÍVOL, Ignasi. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. **Organización y gestión educativa**, nº 5, 4-8.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 1983

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernadete. A.; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson.; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência(PIBID). **Textos Fundação Carlos Chagas** (2014).

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRANDO, Regina, & NACARATO, Adair. (2016). Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. **Zetetiké**, 24(45), 141-156.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: Contribuições da didática e práticas de ensino no preparo de professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2015** Junqueira&Marin Editores

IMBERNÓN, Francisco. Um Nueva Formación Permanente Del Profesorado Para Um Nuevo Desarrollo Profesional Y Coletivo, **Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP**, v.1, n.1, p. 31-42, maio, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: **E.P.U.**, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2016, v. 21, n. 66, p.699-716. ISSN 1413-2478.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Danúbia de. A área de relações públicas no patamar da ciência. **Universidade de Caxias do Sul**, 2008

OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

PACHECO, José Augusto. & FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Portugal, Ed. Porto, 1999.

PICONEZ, Stela. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** .Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

REGINA, Alba; JOSÉ, Lourival. Formação de professores e PIBID: Olhares da prática. **Caderno pedagógico, Lajeado**, v. 12, n. 2, p. 103-121, 2015.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de química em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7210>

RICCI, Maíra. Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID Pedagogia e Professora Colaboradora: Elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Universidade Estadual Paulista (UNESP)**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138126?locale-attribute=en>

SENA, Camila Marchiori. Interação Universidade- Escola e formação continuada de professores: Percepções dos supervisores do PIBID de química na PUCRS. **Pontifícia**

**Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.** Disponível em:  
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7600>

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores associados, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. "Formação de professores: contato direto com a realidade da escola."  
IN: **Presença Pedagógica.** v 6,nº 34, jul/ago 2000. Belo Horizonte, 2000. (5-15)

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

## APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Objetivos	Questões
<b>Fase: Aquecimento</b>	
Conhecer a trajetória do professor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Há quanto tempo trabalha na área da educação?</li> <li>2. Há quanto tempo trabalha como professor/diretor/ supervisor?</li> <li>3. Há quanto tempo trabalha nessa Instituição?</li> <li>4. Trabalha somente nessa Instituição?</li> <li>5. Qual sua formação acadêmica?</li> </ol>
<b>Fase: Questões acerca da educação</b>	
Entender como o professor enxerga sua formação	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Qual a importância do estágio na formação do professor?</li> <li>7. Você acredita que seu curso de graduação tenha preparado você de forma consistente para atuar onde atua? Por quê?</li> <li>8. *Como poderia preparar melhor?</li> <li>9. Como você compreende o estágio?</li> </ol>
Compreender seu olhar sobre a educação	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Como compreende o papel da escola na formação do educando?</li> </ol>
Compreender através de seu olhar sobre a educação, qual o olhar que este possui acerca da sua prática pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Como você compreende a prática pedagógica?</li> </ol>
<b>Fase: Questões acerca do PIBID</b>	
Compreender como ocorreu o processo de escolha de entrada do PIBID na escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Como conheceu o PIBID?</li> <li>13. Como foi o contato com a Universidade?</li> <li>14. Ficou claro o papel da escola?</li> <li>15. Como foi o processo de escolha do supervisor do PIBID?</li> <li>16. Você se colocou a disposição para ser supervisor? Por quê?</li> </ol>

Compreender se o professor se sente preparado para assumir a supervisão dos bolsistas no programa	17. Você acredita que foi preparado de fato para assumir essa responsabilidade de ser supervisor dos pibidianos na escola?
Compreender como foi a recepção do PIBID na Instituição	18. Como foi a entrada dos Pibidianos aqui? Houve reunião com a equipe gestora e os professores da Universidade? Poderia me explicar como ocorreu? 19. Houve alteração da rotina escolar com a entrada dos Pibidianos? Como foi?
Compreender qual a percepção do professor acerca do cargo que ocupa no Programa  Compreender a rotina do PIBID na Instituição	20. Como você se sente sendo supervisor do PIBID? 21. Você acredita que seu papel é importante no Programa?  22. Qual a rotina do PIBID na escola? Quantos dias na semana eles atuam? Qual a carga horária? 23. Qual o tema do subprojeto do PIBID na escola? 24. Você considera esse tema relevante? De que forma ele contribuiu na escola?
Compreender seu olhar sobre a Universidade	25. Qual a importância da Universidade no desenvolvimento do Programa?
Compreender seu olhar acerca da equipe escolar	26. Você acredita que a equipe escolar como um todo é importante no Programa? De que forma? É possível assumir de fato o protagonismo na formação dos Pibidianos?
Analisar sua percepção acerca da legislação	27. Em sua concepção, a escola é de fato coformadora dos educandos do Programa? Em que sentido? 28. Quais são os desafios para assumir esse papel?
Compreender sua concepção acerca da escola como fonte de teoria e prática	29. Como você relaciona a teoria e prática com o Programa?

Compreender se o professor compreende a legislação	30. Você compreende o papel do supervisor de acordo com a legislação? E o que o Programa acredita que provoque em relação à mudança no mesmo e na escola? O que pode perceber? Qual o maior desafio que encontra? Por quê?
Analisar se o supervisor se sente insatisfeito em algum aspecto apresentado	31. Se o PIBID pudesse melhorar em algum aspecto, qual seria em sua sugestão?
Compreender se o supervisor entende a importância do Programa na formação inicial	32. Você teria sido bolsista do PIBID se houvesse a possibilidade quando estava na graduação? Por quê?
Compreender se o Programa provoca mudanças no supervisor, e não apenas nos bolsistas	33. Ser supervisor do PIBID provocou alguma mudança na sua prática como profissional? De que forma?

- \* = Perguntas selecionadas com escala de cinza foram questionadas dependendo da resposta do entrevistado na questão anterior .