



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELE RODRIGUES

**AFINAL, O QUE FAZ O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID?
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
UEL, 2010-2016**

Londrina
2016

FRANCIELE RODRIGUES

**AFINAL, O QUE FAZ O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID?**
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
UEL, 2010-2016

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Co-orientador: Prof. Dr. Fábio Lanza

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rodrigues, Franciele.

Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência - PIBID? Um estudo sobre a formação de professores da UEL, 2010-2016 / Franciele Rodrigues. - Londrina, 2016. 203 f. : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Coorientador: Fábio Lanza.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Disposições sociais - Tese. 2. Formação de Professores - Tese. 3. Programa - PIBID - Tese. 4. UEL - Tese. I. Fiorelli Silva, Ileizi Luciana. II. Lanza, Fábio. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

FRANCIELE RODRIGUES

**AFINAL, O QUE FAZ O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –
PIBID?
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEL,
2010-2016**

Dissertação de Mestrado apresentada
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ciências Sociais da Universidade Estadual
de Londrina como requisito para a obtenção do
Título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ana Maria Chiarotti de Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Simone Meucci
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Flávio Braune Wiik (Suplente)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
(Suplente)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 22 de dezembro de 2016.

Para a primeira turma do PIBID de
Ciências Sociais da UEL!

AGRADECIMENTO (S)

Primeiramente agradeço a minha orientadora, professora Ileizi Fiorelli, que é minha maior e mais especial referência profissional, por ter acolhido-me e possibilitado a experiência única e extremamente preciosa de trabalharmos juntas, contribuindo, assim, imensuravelmente para as minhas formações de docente-pesquisadora e SER HUMANO (de todas as maiúsculas). Gratidão sem fim por todas as ideias formidáveis, pela certeza da mão estendida, a inegostável paciência e os sorrisos sempre incentivadores.

Com imenso carinho agradeço aos companheiros do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) por todas as aprendizagens que partilhamos e pelas amizades bonitas que construímos. Igualmente aos “sócios” do Laboratório de Estudos sobre as Religiões e Religiosidades (LERR) e Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão de Sociologia (LENPES), nas respectivas figuras dos admiráveis professores Fábio Lanza e Ângela Maria de Sousa Lima, muitíssimo obrigada pela parceria em tantos trabalhos desenvolvidos.

Aos sempre amigos: Simone Boeira, Maria Letícia Pizzi – obrigada pelas sugestões, pelo infinito apoio, por dividirem comigo as dúvidas e não deixarem a parceria faltar em nenhum momento – ao Douglas Graciano e Vivian Matsumoto – gratidão por compreenderem minhas ausências e a lealdade desmedida desde o primeiro dia de UEL - a Camila Ferraz e Aline Chanan, sou grata pelo grandioso companheirismo, por todas as tentativas de cuidado (bem ou mal sucedidas) de tirarem-me dos tantos dias de estudo despendidos a elaboração desta pesquisa.

Aos tão queridos quanto: Vinicius Santos, Iasmin Saenz, Raíssa Rodrigues, Jaqueline Sorprezo, Marcela Arai, obrigada pelos cafés e as muitas conversas reconfortantes e revigorantes! Ainda, dentro de minha coleção de gente especial, sou grata a Adriana Ferreira pelo encorajamento em tantos momentos (o processo seletivo para ingresso no mestrado foi apenas um deles) e por compreender a minha alma com tamanha verdade e sutileza. A Juliana Marangoni por conhecer todos os meus sonhos, estimular-me a buscá-los e por dar-me a sensação acalentadora de que os nossos corações são velhos e grandes amigos.

A minha mãe e irmã pela cumplicidade, a proteção e o amor que ultrapassam qualquer distância.

À CAPES pela bolsa de estudos.

Agradeço também a todos os participantes do PIBID - UEL que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa pela leitura e todas as valiosas contribuições!

A certeza é que sem cada um de vocês ao meu lado não teria sido possível concluir este trabalho.

Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.

José Saramago

RODRIGUES, Franciele. **Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência – PIBID?** Um estudo sobre a formação de professores na UEL, 2010-2016. 2016. 203 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa analisa se e como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem provocado mudanças nos sentidos das configurações de formação de professores no campo da educação segundo as percepções de agentes do programa (coordenadores de área, professores supervisores e egressos) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 2010 – quando a UEL passou a participar do PIBID a 2016, ano em que concluímos este trabalho. Partimos das seguintes questões: Quais as disposições (LAHIRE, 2002) que o PIBID tem desenvolvido? Como interage com todas as demais fontes de disposições possíveis para os que se aproximam das agências formadoras de professores? Nossas hipóteses iniciais foram pensadas em vista de que o PIBID tem sido um novo espaço de formação e socialização de professores, cujas experiências geradas têm interferido nos modelos para a formação docente e produzido novas relações entre as agências (instituições de ensino superior, escolas e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) e os agentes (professores universitários, docentes das escolas, licenciandos e alunos do ensino médio). A fim de responder tais questões, nossos caminhos teórico-metodológicos nos levaram a articular várias técnicas de pesquisas capazes de captar as percepções e as teias de disposições acionadas ou não pelos agentes envolvidos. Assim, os instrumentos de pesquisa foram os seguintes: aplicação de questionários *online* a doze coordenadores de áreas e dez egressos, trabalho de campo em duas escolas públicas dos municípios de Londrina-PR e Cambé-PR, onde acompanhamos as aulas de duas egressas (professoras iniciantes) que participaram do PIBID nas áreas de Ciências Sociais e Matemática e as aulas de outras duas docentes (professoras veteranas) das mesmas áreas, que não foram bolsistas de iniciação à docência. Além disso, realizamos um grupo focal com cinco professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais e entrevistas com duas professoras supervisoras do programa na área de Matemática. O trato de todas as informações coletadas ocorreu por meio da triangulação de dados. Foi possível apreender que o PIBID tem gerado ressignificações do espaço das licenciaturas na Universidade Estadual de Londrina, do papel dos professores das escolas na qualificação de novos docentes e tem levado mais agentes a aderir ao campo da educação, acionando novas disposições entre todos os agentes envolvidos. Ou seja, os professores da Universidade, das escolas, os estudantes do ensino médio, da graduação e da pós-graduação se apresentam mais dispostos a agir dentro das escolas e das universidades em busca de uma formação profissional mais qualificada e densa. Os conflitos e as tensões também foram reposicionados, com novos olhares e maneiras de interpretá-los.

Palavras-chaves: Disposições sociais. Formação de professores. Programa - PIBID. UEL.

RODRIGUES, Franciele. **After all, what does the Initiation to Teaching Program - PIBID?** A study on teacher education at UEL, 2010-2016. 203 p. (Master Degree in Social Science) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

ABSTRACT

This research examines if and how the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) has caused changes in the meanings of teacher education settings in the field of education according to the perceptions of program agents (area coordinators, supervisors and graduates) In the State University of Londrina (UEL), in the period of 2010 - when UEL started to participate in PIBID to 2016, year in which we concluded this work. We start with the following questions: What are the provisions (LAHIRE, 2002) that PIBID has developed? How do you interact with all other sources of possible arrangements for those who approach teacher-training agencies? Our initial hypotheses were thought in the light of the fact that the PIBID has been a new space for the formation and socialization of teachers, whose experiences have interfered in the models for teacher education and produced new relations between the agencies (higher education institutions, schools and Coordination (CAPES) and the agents (university professors, school teachers, graduates and high school students). In order to answer such questions, our theoretical-methodological paths led us to articulate several research techniques capable of capturing the perceptions and webs of dispositions triggered or not by the agents involved. Thus, the research instruments were as follows: application of online questionnaires to twelve area coordinators and ten graduates, fieldwork in two public schools in the municipalities of Londrina-PR and Cambé-PR, where we followed the classes of two graduates (Beginners) who participated in the PIBID in the areas of Social Sciences and Mathematics and the classes of two other teachers (veteran teachers) from the same areas, who were not scholarship recipients. In addition, we conducted a focus group with five supervisors of PIBID of Social Sciences and interviews with two teachers supervising the program in the area of Mathematics. The treatment of all the information collected occurred through the triangulation of data. It was possible to perceive that the PIBID has generated resignifications of the space of the degrees in the State University of Londrina, the role of the teachers of the schools in the qualification of new teachers and has taken more agents to join the field of education, triggering new dispositions among all the agents involved. That is, university, school, high school, undergraduate and graduate students are more willing to act within schools and universities in search of more qualified and dense professional training. Conflicts and tensions have also been repositioned, with new looks and ways of interpreting them.

Key words: Social provisions. Teacher training. Program - PIBID. UEL.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APIES	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
APP	Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ANPROTEC	Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEE – PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CnPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT	Confederação Nacional de Transportes
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DEB	Diretoria da Formação de Professores da Educação Básica
EDUFU	Editora da Universidade Federal de Uberlândia

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontro de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FEAPAES	Federação das APAES do Estado do Paraná
FECOMÉRCIO	Federação do Comércio do Paraná
FEE	Fórum Estadual de Educação
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FOPE	Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INFOSOC	Laboratório de Sociologia Computacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LERR	Laboratório de Estudos sobre as Religiões e Religiosidades
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Planos Municipais de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PRODOCÊNCIA	Programa Novos Talentos, o Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLICEN	Programa Institucional de Licenciatura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RENOP	Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDPR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPE	Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal do Ouro Preto
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 “COMO SUPERAR O 3 + 1 DA LICENCIATURA?”: A CAPES E AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
1.1 “O MAIS IMPORTANTE É O ENCONTRO DA ESCOLA COM A UNIVERSIDADE”: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID	49
1.2 A PRIMEIRA ONDA DO PIBID PELO BRASIL: DA IMPLEMENTAÇÃO EM 2009 ÀS EXPANSÕES DE 2013	56
1.3 A SEGUNDA ONDA	60
2 O PIBID NA UEL	67
2.1 Os AGENTES DA PESQUISA	83
2.1.1 Coordenadores de Área	92
2.1.2 Professores Supervisores	96
3 “A VIVÊNCIA NO PIBID FOI DIFERENTE DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO”: O PIBID E AS LICENCIATURAS DA UEL	101
3.1 VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS E ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	101
3.2 VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	116
3.3 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	126
4 AFINAL, O QUE FAZ O PIBID? O PIBID E AS ESCOLAS	138
4.1 O(S) ENCONTRO(S)	138
4.2 AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA E UNIVERSIDADE E ESCOLA	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	187

APÊNDICE	194
APÊNDICE A – Questionário Coordenadores de Área PIBID UEL	195
APÊNDICE B – Questionário aos Bolsistas de Iniciação à Docência Egressos do PIBID UEL.....	197
APÊNDICE C – Roteiro Grupo Focal e Entrevistas Professores Supervisores PIBID Ciências Sociais e Matemática.....	200
APÊNDICE D – Declaração Entregue as Escolas Para Desenvolvimento Trabalho de Campo	202
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	203

INTRODUÇÃO

Exatamente como e por que eu decidi fazer esse estudo pode sugerir um a maneira pela qual nossas experiências de vida alimentam nosso trabalho intelectual.

Charles Wright Mills, Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios, 2009.

Esta pesquisa pretende explorar se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está promovendo mudanças¹ nos sentidos das configurações da formação de professores no Brasil segundo as percepções² de seus participantes (coordenadores de área, licenciados e professores supervisores) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desse modo, a intenção da pesquisa é compreender como o programa tem interferido na formação de professores no país a partir de um estudo de caso realizado na UEL, instituição de ensino superior localizada na região norte do Paraná. A investigação se iniciou em 2014, quando a UEL possuía o maior grupo do PIBID no Estado³ (em termos de números de participantes), o que a tornava um local representativo para a análise dos possíveis resultados do programa. O recorte temporal elegido para esta dissertação compreende o período de 2010 - quando a UEL passou a participar do PIBID a 2016 - ano em que concluímos o trabalho.

Situamos, portanto, nossa pesquisa entre os estudos sobre a formação de professores, temática que a partir de 1970 tem recebido crescente atenção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento tanto no cenário nacional como internacional⁴. Todavia, ressaltamos que, entre as Ciências Sociais, área do curso

¹ Nesta pesquisa partimos do entendimento de mudança em perspectiva cíclica, o que quer dizer que o desenvolvimento da história é compreendido como um conjunto de relações conflituosas entre os indivíduos, grupos e instituições sociais que podem levar tanto a repetições como a inovações em um devir histórico.

² Baseamo-nos nas reflexões da Escola Sociológica de Chicago, em que Simmel (2006) é um dos representantes e nos explica que as pesquisas devem articular elementos objetivos (externos aos sujeitos) como condições de trabalho, dados estatísticos e elementos subjetivos (internos aos indivíduos), como crenças, valores e experiências vividas.

³ Esclarecemos que, durante o processo de realização desta dissertação, o PIBID, após um crescimento exponencial no contingente de participantes entre o período de 2007 quando foi criado, e as consecutivas expansões ocorridas por meio de novos editais até 2014, vem sofrendo um movimento de inflexão desde março de 2015 marcado por cortes no número de bolsistas de iniciação à docência e tentativas de descaracterização de sua proposta pedagógica original, cujo cerne é a formação inicial de professores. Ressaltamos que a instabilidade à continuidade do programa é reflexo da conjuntura política nacional conturbada que temos atravessado, vide processo de impedimento de presidente da república e empoderamento de grupos conservadores que têm atacado as políticas sociais e também atuado no campo da educação a fim de legitimar seus interesses que são, por sua vez, contraditórios aos do programa.

⁴ De acordo com os levantamentos de Diniz-Pereira (2013) acerca da constituição do campo de pesquisas sobre a formação de professores no cenário internacional, é a partir do início da década

de mestrado à qual esta pesquisa está vinculada, as discussões sobre as questões relativas à educação básica, sendo a formação docente uma delas, ainda constituem-se temas periféricos nas agendas de pesquisa dos programas de pós-graduação⁵, embora a educação escolar e seus múltiplos fenômenos venham conquistando certo reconhecimento entre os cientistas sociais nos últimos anos desde que foi sancionada a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio⁶.

O interesse em estudar os resultados do PIBID na formação de professores surgiu em decorrência da participação no programa, no período de 2011 a 2013 quando licencianda em Ciências Sociais na UEL. Mediante essa experiência, foram propiciadas outras vivências, entre as quais evidenciamos as participações em encontros locais, regionais e nacionais sobre o PIBID, todos extremamente significativos na construção do problema de estudo desta pesquisa, haja vista que o conhecimento dos múltiplos trabalhos desenvolvidos nas escolas e os relatos dos docentes e alunos das universidades permitiam vislumbrar que o PIBID estava afetando as universidades, os cursos de licenciatura e as unidades escolares associadas.

Mas como? O que o PIBID está promovendo de fato? E como apreender os reflexos do programa para a formação de professores? Antes de pontuarmos todos os esforços que fizemos ambicionando responder tais inquietações, bem como as reformulações das questões orientadoras e das hipóteses de que partimos, consideramos importante apresentar brevemente quando surge o PIBID e quais são os agentes que integram a proposta, assunto que será retomado com maior profundidade no decurso do trabalho.

Por ora, cabe explicar que, em 2007, uma nova agência importante na hierarquia do campo da educação⁷, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de 1970 que estudiosos da educação passam a reconhecer a temática como uma linha de investigação, o que evidentemente não significa dizer que não tenham surgido pesquisas sobre a formação de professores antes desta data. Já, no Brasil, os estudos de André (2010) e Romanowski (2012) indicam que data de 1970 um dos primeiros balanços sobre estudos em educação no país realizado pelos Centros de Pesquisas Regionais vinculados ao INEP, que encontrou pesquisas acerca dos perfis dos docentes e profissionais de ensino.

⁵ Para aprofundamento deste assunto, ver: “A Sociologia, os Sociólogos e a Educação no Brasil” (2016) dos pesquisadores Amurabi Oliveira e Camila Ferreira da Silva.

⁶ Em referência à Lei nº 11.684 de 2008.

⁷ A ideia de campo da qual partimos nesta pesquisa está inspirada pelas contribuições de Bourdieu (2000) o qual como um recurso heurístico para o estudo da realidade social a partir de uma perspectiva relacional que por sua vez, expressa uma tentativa de superar a oposição entre o

de Nível Superior (CAPES), que até então dedicava-se ao ensino superior, mais especificamente, ao acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação no país, também foi responsabilizada por subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na elaboração de políticas e programas que almejam induzir e valorizar a qualificação de professores para a educação básica. Desde então, algumas ações com focos na formação inicial e continuada de docentes foram formuladas. Assim, surge o PIBID como uma iniciativa federal criada em 2007 que visa incentivar a formação de professores para a atuação na educação básica e também almeja elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e do ensino ofertado nas redes municipais e estaduais de educação.

À vista de tais finalidades, o programa oferta bolsas para quatro segmentos de participantes: os estudantes dos cursos de licenciatura que são os chamados *bolsistas de iniciação à docência* a fim de que estes passem a frequentar os cotidianos das escolas públicas e atuem na construção de atividades pedagógicas que considerem as realidades locais e regionais em que as escolas estão inseridas e estimulem o desenvolvimento de experiências teórico-metodológicas inovadoras.

Para o acompanhamento dos licenciandos, também integram o PIBID os docentes da educação básica, que são os *professores supervisores*. É intenção da medida que tais profissionais exerçam o papel de co-formadores de novos professores. Juntamente com os professores das escolas, os docentes das universidades, nomeados de *coordenadores de área*, são designados pela orientação dos licenciandos e criação dos planos de trabalho nas diferentes licenciaturas. Há ainda os *coordenadores institucionais*, professores universitários encarregados pela organização geral do PIBID na instituição de ensino superior que representa. É sua função promover o diálogo entre os sistemas de ensino, a sua universidade e a CAPES.

É nas inter-relações desses espaços sociais (universidades e escolas) que o PIBID se insere. Diante disso, como o PIBID tem mexido nesses campos, nos relacionamentos entre eles e seus agentes (professores universitários, os em formação e os já formados atuantes nas unidades escolares)? Isso quer dizer que,

pensamento fenomenológico e o pensamento objetivista. Este baseia-se pela compreensão de que há uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, ou seja, não nega a existência e a importância da estrutura social na formação das representações e ações dos sujeitos, porém resgata o papel dos agentes que não são vistos como meros executores de regras pré-determinadas.

ao pensarmos nas configurações da formação de professores, temos que considerar a intersecção dos seguintes campos: universidades, cursos de licenciatura, escolas e nas interações e interdependência de seus agentes que dão forma a um campo maior e complexo, o campo da educação.

Como nos esclareceu Tardif (2002), é pelo intercruzamento das experiências desses espaços socializadores (instituição familiar, universidades, escolas) e os saberes delas construídos (saberes curriculares específicos e pedagógicos, saberes experienciais) que o “ser professor” se constrói. Isso quer dizer que a aprendizagem para a docência, a formação docente, é reflexo de múltiplas vivências e interações sociais, pelas quais os indivíduos passam ao longo de suas vidas. A formulação dos saberes pelos sujeitos no campo da Sociologia é abordada por diversas perspectivas epistemológicas e analíticas, mas uma ideia tende a ser consensual entre os autores, isto é, a de que os saberes são produto das várias experiências e relações sociais, as quais os sujeitos constroem. Os saberes não são inatos, mas resultado de processos sociais:

Em Sociologia não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização. Schütz (1987) fala de “tipos” cognitivos que permitem incorporar as experiências cotidianas em um reservatório (stock) das categorias cognitivas e linguísticas. Depois de Schütz, Berger e Luckman (1980) retomados mais tarde por Dubar (1991) falaram de saberes de base pré-reflexivos e pré-dados que funcionam como evidências e como uma reserva de categorias graças às quais a criação típica, objetiva e ordena seu mundo. Bourdieu (1980) os associa a esquemas interiorizados (habitus) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las. Os etnometodologistas (Coulon 1993) os comparam a regras pré-reflexivas que estruturam as interações cotidianas. Giddens (1987) designa-os pelo termo de “competência” que estrutura a consciência prática dos atores sociais. Os cognitivistas falam dos conhecimentos anteriores estocados na memória a longo prazo em forma de figuras ou de esquemas; outros autores falam de “preconcepções”, de teorias implícitas, de crenças etc. De qualquer modo, trata-se de dar conta dos desempenhos e das capacidades sociais e culturais dos indivíduos, desempenhos e capacidades que são ricos, variados e variegados, por meio de um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos e capacidades são gerados. A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) **não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”** (TARDIF, 2000, p.218, grifo do autor).

Unindo-se às contribuições de Tardif (2002), as reflexões de Lahire (2002) também nos são de grande ajuda. Segundo o autor, as diferentes experiências

socializadoras pelas quais os indivíduos passam nos múltiplos contextos sociais em que circulam influenciam na constituição dos patrimônios de disposições⁸ que esses sujeitos constroem e acionam em determinadas situações. A metáfora que o sociólogo francês cria acerca do dobradura do social é útil para que pensemos a construção do ser professor e as diversas influências que interferem nesse processo complexo e multifacetado.

Para Lahire (2002), os indivíduos são produto de uma variedade de “operações de dobramento”, ou seja, de esquemas, de lógicas, de saberes que interiorizaram mediante processos de socialização. Partimos do pressuposto, portanto, de que o PIBID torna-se mais uma das experiências de socialização pelas quais os professores em formação passam ao lado dos estágios supervisionados, dos projetos de pesquisa etc. Sendo assim, quais as disposições que o PIBID tem desenvolvido? E como interage com todas as demais fontes de disposições possíveis para os que se aproximam das agências formadoras de professores?

Percebamos, portanto, que é entre as diversas fontes de preparação para a docência, que coexistem, que situamos o PIBID na formação de professores. Porém, nas interconexões entre as heterogêneas vivências pelas quais os docentes vão se formando, quais disposições o PIBID tem desenvolvido para o campo da educação e o ofício da docência?

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores de disposição (LAHIRE, 2002, p.27).

As definições de tais perguntas e os caminhos teórico-metodológicos seguidos a fim de respondê-las expressam os movimentos de construção desta pesquisa, sobre os quais discorreremos a partir de agora. O primeiro passo dado

⁸ “Como uma disposição é produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto, é mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. A incorporação de hábitos ou de disposições (discursos mentais, perceptivas, sensório-motoras, apreciativas) não se realiza de uma só vez. Não se adquire uma disposição por meio de uma conversão brutal e miraculosa e, portanto, as disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação [...] Consequentemente uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou pode enfraquecer por falta de treinamento” (LAHIRE, 2002, p.28).

para a realização de nosso estudo procurou conhecer o “estado da arte”⁹, ou seja, quais assuntos vinham sendo debatidos nas pesquisas acerca do PIBID. Nossa busca por tais trabalhos ocorreu em duas esferas: nacional e local. Os principais meios de busca para esse levantamento foram *sites* de periódicos científicos e bibliotecas digitais vinculadas a programas de pós-graduação. Também consultamos os bancos de produções da CAPES e analisamos três obras particulares ao programa, quais sejam: “PIBID Memórias de Iniciação à Docência”, publicada em 2013; “Políticas e Contribuições das Práticas do PIBID para a Formação de Professores”, lançada em 2015 pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia-MG (EDUFU) e, por fim, “Aprender a ser professor: Aportes de pesquisas sobre o PIBID”, também divulgada em 2015 e resultante de investigações realizadas no eixo Sudeste-Nordeste.

Com isso, deparamo-nos com uma grande quantidade de reflexões acerca do programa tanto em contexto nacional como na UEL. Nesta última, os estudos estão mais concentrados nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Exatas, ou seja, a produção sobre o PIBID está mais adiantada. Comumente tais pesquisas indicavam que o programa estava trazendo contribuições para a formação de professores. Percebemos algumas tendências nos resultados apontados, como a valorização das licenciaturas, o estímulo à docência nas escolas, a produção de saberes sobre a profissão.

Lima e Santos (2015) também analisaram quais temáticas têm sido predominantes entre as pesquisas sobre o PIBID, especificamente na área das Ciências Sociais através do mapeamento do caderno de resumos produzido em ocasião do III Encontro de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). Os autores classificaram os trabalhos em três grupos: *espaço propiciador*, *elemento sintético* e *objeto pedagógico*. O primeiro grupo de trabalhos analisava a produção das atividades diferenciadas criadas pelos iniciantes na docência que não utilizam apenas o espaço de sala de aula. Por que diferenciadas? Em suma, o elemento

⁹ “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p.257).

distintivo assinalado era que tais atividades ocorriam em todo o ambiente escolar e em outros momentos, além daquele já destinado ao desenvolvimento das aulas.

O segundo grupo de trabalhos analisados foi formado por aqueles que apresentaram o PIBID como um articulador entre teoria e prática, de forma que o programa atuaria como um “elemento sintético”, uma vez que, por meio dele, os professores ainda em formação são desafiados a mobilizar os conhecimentos que estão aprendendo nas universidades a fim de convertê-los em saberes escolares que sejam palatáveis para alunos da educação básica. O terceiro grupo de trabalhos foi caracterizado pelo autor de “objeto pedagógico”. Nele o PIBID foi investigado como uma ação formativa extracurricular que, juntamente com o estágio supervisionado obrigatório, tem enriquecido a profissionalização desses novos professores.

Todavia, como ponderaram Lima e Santos (2015), ainda não foi identificada entre esses trabalhos uma investigação, de fato, sociológica acerca do PIBID. A simplificação das dimensões sociais que envolvem a constituição do programa, tendência identificada pelos autores nos relatos de experiência, cujo teor é muito próximo ao que é ambicionado pelos documentos orientadores da medida, traduz um anseio meramente burocrático de avaliar os impactos do PIBID entre as universidades e escolas e perde de vista a avaliação de como as relações entre esses espaços, via seus agentes, são construídas.

[...] os resultados apontam para elementos muito objetivantes da formação docente que os bolsistas têm acesso no interior de seus percursos, no entanto, essa ênfase inviabiliza o esclarecimento empírico de como essa formação é construída, de seu processo cotidiano e relacional [...] Verificamos que as tipologias que foram traçadas não focalizam as relações sociais e assim, deixam de realizar uma explicitação de como a formação docente dos bolsistas é influenciada pelo programa (LIMA; SANTOS, 2015, p.19).

Além disso, os autores indicaram que os trabalhos analisados, em sua maioria, tendem a uma visão de causalidade, segundo a qual somente a participação no programa garantiria a esses futuros professores formarem novas concepções sobre o que vem a ser o trabalho docente, o que, por sua vez, os conduziria a uma mudança na estruturação de seus discursos e práticas pedagógicas. Pesquisas tais como as de Gatti *et al* (2014), Pizzi (2014) também indicaram que o PIBID tem cooperado para a construção de um novo modelo de

formação docente para a educação básica, porém tais estudos baseiam-se nas finalidades postas nos documentos projetivos acerca do programa de modo que não realizaram uma investigação empírica. Não obstante, o estudo de Stanzani (2012) acerca do PIBID de Química na UEL já vislumbrava essa possibilidade de análise de resultado do programa em 2012:

[...] sendo o PIBID um programa que recentemente foi incorporado às ações de formação nas licenciaturas, acreditamos ainda não ser possível afirmar sua eficácia, talvez isso seja possível apenas a longo prazo, quando pudermos investigar a ação de um professor que tenha passado por esse processo de formação propiciado pelo PIBID (STANZANI, 2012, p.82).

Concomitantemente ao estudo de tais pesquisas, elaboramos os questionários *online* que aplicamos com doze coordenadores de área e dez egressos do PIBID na UEL. A escolha pelos questionários virtuais ocorreu em razão de tentarmos atingir um maior número de licenciaturas. Já a opção por estes agentes – egressos e coordenadores de área – objetivou dar conta de algumas preocupações: identificar se os docentes formadores notavam mudanças em seus cursos após a inserção do PIBID ao passo que dos egressos almejávamos saber se eles consideravam que a passagem pelo programa estava influenciando suas práticas em sala de aula bem como se observavam diferenças em suas formações em relação aos que não participaram do PIBID.

Enfim, o que os egressos e coordenadores de área tinham a dizer sobre os resultados da participação no programa? No caso dos egressos, usamos como critério de seleção aqueles que estivessem lecionando após a conclusão do curso. Chegamos a uma listagem de dezoito licenciados que estavam trabalhando na região de Londrina. As análises preliminares das respostas dadas pelos coordenadores de área e egressos do PIBID na UEL também descortinavam o fato de que o programa estava “mexendo” com as licenciaturas e interferindo nas práticas docentes dos egressos.

Assim, do cotejamento dos achados das pesquisas desenvolvidas acerca do programa e primeira análise dos questionários com os coordenadores de área e egressos do PIBID, identificamos um novo percurso a ser explorado *in loco*: a análise da prática docente dos licenciados que participaram do PIBID. Assim, nossa ideia a partir desse momento foi observar as aulas de professores que foram participantes do programa em comparação com docentes que não haviam sido

bolsistas de iniciação à docência. Optamos por acompanhar as aulas de egressos das Ciências Sociais e da Matemática.

Mas por que tais áreas? Primeiramente devido ao distanciamento entre elas. As disciplinas de Sociologia e Matemática compõem áreas diversas nos currículos do ensino médio. Além disso, a Matemática apresenta-se como uma disciplina de “tradição” na educação básica, ainda assim os índices de aprendizagem dos alunos têm sido pouco satisfatórios nas avaliações nacionais de grande escala ao passo que a Sociologia foi implantada recentemente nas escolas. É interessante informar desde já que esta representação sobre as duas disciplinas nas escolas pesquisadas foi alterada durante o trabalho de campo e passamos a considerar também as influências do PIBID como um dos fatores que levaram à transformação dessa percepção.

Nossa experiência etnográfica¹⁰ teve duração de seis meses (de julho a dezembro de 2015) e foi realizada em duas escolas estaduais, uma situada na zona oeste de Londrina e a outra no centro do município de Cambé. Na escola de Londrina, acompanhávamos as aulas de Sociologia e, na escola de Cambé, as aulas de Matemática. Diante disso e tendo em vista preservar as identidades das escolas, passaremos a chamá-las pelos nomes das disciplinas. As permanências na escola Sociologia ocorreram nas segundas-feiras de manhã, quando observávamos as aulas da professora iniciante de Sociologia com duas turmas de 3º ano do ensino médio e uma turma do 4º ano do ensino médio profissional, com habilitação em técnico de alimentos e nas quintas-feiras, quando acompanhávamos as aulas da professora veterana de Sociologia com três turmas de 1º ano do ensino médio, também no período matutino.

Na escola Matemática, seguimos duas aulas da professora iniciante nas sextas-feiras, com uma turma de 3º ano do ensino médio, e nas quartas-feiras, acompanhávamos as aulas da professora veterana com duas turmas de 2º ano do ensino médio e uma turma de 3º ano com formação em magistério. A imersão nas escolas ocorreu sem grandes dificuldades. Aos poucos passamos a fazer parte dos “grupos”. Bem, mas o que fomos, então, fazer nas escolas? Adentramos as escolas

¹⁰ Escolhemos chamar nosso trabalho de campo por experiência etnográfica baseando-nos pelas ideias de Marcio Goldman (2003) sobre o fazer etnográfico. O autor defende a construção de “etnográficas experimentais” baseadas no diálogo entre aquele que pesquisa e o sujeito pesquisado. Nesta perspectiva, a voz do pesquisador é uma entre as tantas que dão vida ao trabalho de campo. Muito mais colocar-se no “lugar do nativo”, o que importa nessas experiências é deixar-se ser *afetado* por elas.

com objetivos definidos: buscar compreender como as professoras preparavam as suas aulas, como transmitiam os conteúdos curriculares e por quais caminhos avaliavam a aprendizagem dos estudantes buscando identificar se havia diferenças entre esses elementos no andamento das aulas das professoras recém-formadas que haviam sido participantes do programa e as que não foram. Era esse o roteiro.

No entanto, quanto mais mergulhávamos nas aulas, uma dificuldade tornava-se mais aparente: Como identificar nas práticas das professoras iniciantes de Sociologia e Matemática aprendizagens que pudéssemos assinalar como produtos do PIBID? Essa mesma questão foi levantada pela banca de qualificação, ou seja, ratificaram o isolamento que estávamos fazendo do PIBID na formação do professor. Com isso, notamos que a opção teórico-metodológica de observação participante das aulas das professoras egressas do programa em comparação a docentes que não foram bolsistas de iniciação à docência a fim de perceber transformações nas atuações dessas profissionais não era viável, pois, como pontuamos anteriormente, na construção do ser professor há uma gama de fontes de socialização, cujas influências não é possível identificar e classificar empiricamente.

Hoje parece óbvio considerar que o PIBID pode vir a ser um dos tantos componentes que dão forma à prática de seus egressos. Mas tivemos de entrar nas escolas, nas salas de aula, observar as licenciadas e passar o trabalho para a leitura de outros “olhares” que não os nossos para que essa ideia fosse repensada. Esse apontamento acerca da tentativa de isolamento do PIBID na formação do professor foi fundamental para que incluíssemos em nosso estudo outros agentes que não tínhamos ouvido: os professores supervisores! Eram eles que poderiam nos dizer quais mudanças o PIBID estaria realizando nas escolas e para que conduzíssemos a virada metodológica que embasou a análise de todos os dados coletados. Assim, realizamos um grupo focal com professores supervisores das Ciências Sociais e duas entrevistas com os professores supervisores da Matemática.

De posse de todos esses dados coletados (coordenadores de área, egressos, professores supervisores), como tratá-los? Decidimos pela triangulação¹¹ de todas as informações obtidas por meio dos questionários com os egressos,

¹¹ A esse respeito, segundo Figaro (2014) a triangulação de dados não é um fenômeno recente nas Ciências Sociais e tem sido utilizada como uma técnica que permite: “a obtenção de dados de diferentes fontes e sua análise recorrendo as estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados” (DUARTE apud FIGARO, 2014, p.127).

coordenadores de área, das observações formuladas durante o trabalho de campo, das falas captadas no grupo focal com os professores supervisores de Ciências Sociais e nas entrevistas com os docentes da disciplina de Matemática nas escolas. Todos foram recursos para cercar o objeto de estudo, intentando compreendê-lo em várias perspectivas¹². O quadro a seguir sintetiza os passos dados durante a realização desta pesquisa:

Quadro 1 – Caminhos metodológicos

1º passo	Pesquisa bibliográfica e documental
2º passo	Aplicação questionários <i>online</i> com dez egressos e doze coordenadores de área
3º passo	Etnografia das aulas de duas egressos (professoras iniciantes) e duas docentes não participantes do PIBID (professoras veteranas) nas áreas de Ciências Sociais e de Matemática
4º passo	Grupo focal com cinco professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais
5º passo	Entrevista com dois professores supervisores do PIBID de Matemática

Fonte: Autora

O recurso pela triangulação de todos esses dados nos permite aprofundar a análise das *disposições* acionadas pelos agentes envolvidos com o programa nas universidades e nas escolas. Dessa forma, organizamos as reflexões de nossa pesquisa em capítulos. No primeiro, realizamos uma breve incursão histórica pelos modelos de formação de professores formulados e reproduzidos em diferentes épocas. Elegemos para essa tarefa o período de 1930, quando os primeiros cursos

¹² “Assim, diante da diversidade de perspectivas, o “fazer ciência” não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico. Ao contrário, a sociologia foi sempre marcada pela diversidade de métodos (e de técnicas) de investigação e de métodos de explicação. Vejamos de forma bastante simplificada, no nível dos métodos e técnicas qualitativos o que significa “fazer ciência”. É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p.292).

de licenciatura surgiram no país, a 2007, que marca a entrada da CAPES como agência também responsável pela indução à qualificação docente. Por meio da análise de tais modelos, intentaremos demonstrar em quais sentidos o conjunto de programas de incentivo e valorização à formação de professores inova em relação às propostas existentes e disseminadas. Entre essas ações, centraremos nossos esforços em apreender qual a concepção de formação para a docência em que o PIBID está fundamentado através da reflexão de seus princípios pedagógicos.

A partir do segundo capítulo, apresentamos reflexões e dados sobre a formação de professores no estado do Paraná. Procuraremos evidenciar quais agências estaduais têm sido responsáveis pela formação docente em um primeiro momento, para chegarmos, em seguida, à UEL, focalizando em qual contexto das licenciaturas o PIBID surge. Nesse capítulo também mostraremos quais são os subprojetos e agentes que participaram de nossa pesquisa por meio do traçado de seus perfis. Buscaremos, como ficará nítido no capítulo, nos reportar aos agentes pelas modalidades de bolsistas que são e especificaremos quais licenciaturas representam. Nos casos dos cursos em que participou mais de um agente, incluiremos letras para diferenciá-los.

Essa ênfase nas áreas do conhecimento é importante na medida em que percebemos que os modos como o PIBID afetou as licenciaturas da UEL difere entre os cursos. É o que veremos no terceiro capítulo, que analisa os reflexos da participação do PIBID nos cursos formadores de professores na universidade. Apontaremos quais mudanças o programa tem trazido especificamente para as licenciaturas e para a academia. No quarto capítulo, centraremos nossos olhares nos resultados do PIBID nas escolas participantes. Veremos como a inserção do programa e seus agentes, especialmente, os bolsistas de iniciação à docência, tem mexido com as dinâmicas e os agentes do campo escolar.

Nas considerações finais, recuperaremos algumas sínteses do que consideramos as principais contribuições e verificações alcançadas por este trabalho e indicamos algumas possibilidades de novas pesquisas.

1 “COMO SUPERAR O 3 + 1 DA LICENCIATURA?”: A CAPES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma prática científica que se esquece de se pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz.
Pierre Bourdieu, Os Usos Sociais da Ciência, 2004.

O que um professor tem que aprender para ensinar? Por quais caminhos o preparo para o trabalho docente deve andar? Quais “perfis” de profissionais espera-se que as licenciaturas habilitem? Para quais rumos as políticas educacionais dedicadas à formação de professores têm sido orientadas? Todas essas perguntas vêm recebendo uma multiplicidade de respostas. Sob elas há uma grande influência dos confrontos entre os ideias de educação, de sociedade, de Estado, criados e reproduzidos sob uma mesma conjuntura histórica e também nas passagens de um contexto social para outro.

Dito de outra maneira, todo projeto de educação traz consigo uma concepção política que ambiciona a construção ou a manutenção de um modelo societário e de indivíduo que enseja formar para essa realidade social. Tal visão reflete-se na construção dos currículos, seja da educação básica seja do ensino superior bem como na definição dos sentidos atribuídos às políticas educacionais. Representações que, como veremos no decorrer deste capítulo, são mais marcadas por dissensos do que por consensos. Essa é uma das primeiras evidências desta pesquisa que teve como um de seus movimentos preliminares conhecer como é contada a história da formação de professores no Brasil.

Por meio desse levantamento que reúne pesquisas sobre os percursos da institucionalização da formação docente no país (SAVIANI, 2009; 2011, DINIZ-PEREIRA, 1999; 2011; 2016), deparamo-nos com uma diversidade de ações e de sentidos conferidos ao preparo e, por conseguinte, ao trabalho do professor que se alteram em meio a modelos em disputa. Com base nesse entendimento, partimos da ideia de que tais modelos e “perfis” docentes que eles refletem são *tipos ideais*¹³, ou seja, não são dados puramente na realidade social. Ao contrário disso, eles se misturam, se influenciam, se contradizem de modo que não é possível classificá-los

¹³ Ao tratarmos os modelos e perfis de professores como tipos ideias, buscamos identificar tendências, probabilidades na realidade social: “o conceito de tipo ideal foi construído como um recurso analítico para a compreensão dos fenômenos sociais e que, portanto: “a construção de tipos ideias abstratos não interessa como fim, mas única e exclusivamente como meios de conhecimento” (WEBER, 1992, p.139).

de maneira homogênea. Julgamos esse reconhecimento como um passo importante para nossa investigação, tendo em vista uma de nossas hipóteses iniciais de que o PIBID, por meio de seus princípios pedagógicos e práticas nas escolas, estaria trazendo novos significados para a formação de professores.

No entanto, novos significados em relação a quê? Evidentemente, a refutação ou comprovação dessa proposição nos trouxe dois desafios: primeiramente compreender os modelos para formação docente reproduzidos a fim de que, posteriormente, pudéssemos entender como o PIBID se insere nessas disputas. O principal propósito do primeiro capítulo desta dissertação de mestrado é apresentar um mapeamento ou uma espécie de “fotografia” do campo da formação docente que nos permita visualizar alguns de seus conflitos epistemológicos e políticos, resguardadas as limitações, parcialidades e provisoriiedades do conhecimento sociólogo frente à realidade social que é inesgotável e, portanto, impossível de ser compreendida em sua inteireza.

[...] a ciência que pretendemos exercitar é uma ciência da realidade. Procuramos entender a realidade que está ao nosso redor e na qual nos encontramos situados, aquilo que ela tem de específico, por um lado, as conexões e significação cultural das nossas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais ela se desenvolveu historicamente de uma forma e não de outra [...] **Assim, todo conhecimento da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito baseia-se na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir, de cada vez, o objetivo de compreensão científica e de que só ele será essencial no sentido de ser conhecido** (WEBER, 1992, p.124, grifo nosso).

As licenciaturas surgiram no Brasil na década de 1930, período em que transformações econômicas, políticas, culturais, educacionais importantes ocorreram na paisagem nacional. Ante os reflexos da “Crise de 1929” e da “Revolução de 1930”, vivenciamos a emergência do movimento de industrialização no fim da Primeira República (1889-1930) que trouxe entre suas consequências a intensificação do processo de urbanização¹⁴, o deslocamento da economia do país,

¹⁴ “Desceu, em consequência, a densidade demográfica de alguns Estados, como o Pará e, sobretudo, Alagoas que era, em 1920, um dos Estados de população mais densa, e no qual no censo de 1940 encontrou cerca de 20 mil habitantes a menos do que na anterior operação censitária, devido, em grande parte, ao afluxo das famílias alagoanas para São Paulo nos últimos vinte anos. O fenômeno de condensação urbana adquiriu uma intensidade sem precedentes na história do país, desenvolvendo-se notavelmente as populações de Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife e, mais que todas, as do Rio de Janeiro e São Paulo” (AZEVEDO, 1958, p.244).

antes predominantemente assentada no setor agrícola exportador para as cidades¹⁵ onde o mercado interno começava a desenvolver-se.

Ocorreu a expansão considerável do número de escolas primárias e secundárias¹⁶ para dar assistência à escolarização em massa frente à nova morfologia social. Passou-se a defender a construção de um projeto nacional de educação e, com ele, a ideia de que a escola em suas finalidades pedagógicas e sociais deveria cooperar para o desenvolvimento da modernização e da democracia. Nesse contexto foi formulado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”¹⁷, criado o Ministério da Educação e Saúde Pública chefiado por Francisco Campos e, com ele, o Conselho Nacional de Educação¹⁸ que, entre suas resoluções, elaborou diretrizes para o ensino superior, o que, por sua vez, gerou alterações para a formação de professores.

Foram criadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) alocadas nas recém-criadas universidades brasileiras, com os objetivos de “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Os primeiros projetos criados nesses moldes foram os da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935.

¹⁵ Segundo Celso Furtado (1968) a atividade industrial provocou o “deslocamento do centro dinâmico” da economia brasileira em 1930 antes situada nas exportações passa para o desenvolvimento do mercado interno.

¹⁶ Entre 1936 e 1951 as escolas primárias e, sobretudo, as secundárias passaram por uma significativa expansão de seus estabelecimentos de ensino. Entretanto, ressaltamos que esse processo de democratização da educação escolar não foi acompanhado da erradicação do analfabetismo na sociedade brasileira, vide que de acordo com informações trazidas por Azevedo (1958) no ano de 1954 havia cerca de 30 milhões de brasileiros “[...] aos quais faltavam a mais rudimentar instrução” (AZEVEDO, 1958, p.227). Já em 2013 segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o país possuía 13 milhões de indivíduos acima de 15 anos analfabetos, o que correspondia a 8,3% da população.

¹⁷ Seus horizontes vislumbravam novas formas de ensinar que tivessem como anseios a descoberta científica e a formação de um trabalhador que pudesse conhecer a sua realidade social e intervir sobre ela tendo em vista os interesses sociais, coletivos e nacionais. À escola nova caberia permitir o articulação entre a formação geral e a preparação da mão de obra considerando as demandas advindas da nova organização social moderna em constante transformação. Percebe-se que ao propor uma formação geral e comum a todas as camadas sociais a concepção da escola nova buscava romper com o segregacionismo no ensino brasileiro que primava pela educação das elites.

¹⁸ A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, área de Educação, aconteceu em 1842. No entanto, a ideia de um Conselho Superior foi objetivada em 1911 com a formação do Conselho Superior de Ensino. A ele, seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino, em 1925. O Conselho Nacional de Educação em 1931, o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação em 1961, os Conselhos Municipais de Educação em 1971 e, novamente, o Conselho Nacional de Educação em 1995.

Desse modo, inicialmente ofertados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)¹⁹, os cursos de licenciatura foram organizados do seguinte modo: os três primeiros anos eram voltados para os conhecimentos específicos, ou seja, da área que o professor iria lecionar, já o último ano ficava a cargo da qualificação pedagógica sob a responsabilidade dos Institutos de Educação. Esse era o projeto da FFCL – USP. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em seu modelo originário ofereciam os cursos de Filosofia, Ciências (Matemática, Química, Física e Ciências Naturais) e Letras (Letras, Geografia, História, Ciências Sociais e Políticas).

Nesses espaços eram desenvolvidos os chamados “estudos básicos” voltados à habilitação dos especialistas que, para obterem “licença” para ensinar nas escolas secundárias (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), deveriam complementar essa formação com cursos de Didática (compostos por disciplinas pedagógicas, como Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos da Educação) ofertados nos Institutos de Educação (SCHEIBE, 1983).

Esse primeiro modelo que deu forma às licenciaturas ficou conhecido na literatura educacional como “3+1”. E qual significado para a formação de professores podemos vislumbrar por esse modelo? Qual o lugar que o ensino ocupa nessa configuração de formação para a docência? Percebemos pelo modelo 3+1 que a qualificação do professor secundarista surgiu como uma espécie de arranjo, de apêndice dos cursos de bacharelado. A separação institucional (FFCL e Institutos de Educação) expressou e reproduziu a desarticulação também epistemológica entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, a pesquisa e o ensino nos currículos dos cursos formadores de professores e, ainda, a distinção dos valores simbólicos entre a licenciatura e o bacharelado, o que afetou enormemente a posição que a formação docente passou a ocupar no campo acadêmico.

Tais dissociações e apreciações constituíram-se em problemas, tensões ou engodos na formação docente que receberam a atenção de algumas reformas, regulamentações e políticas educacionais elaboradas após a promulgação da LDB de 1996, conforme veremos no decurso deste capítulo. Os primeiros conflitos decorrentes do modelo 3+1 podem ser notados rapidamente através da incorporação do Instituto de Educação pela FFCL – USP em 1938, quando o centro

¹⁹ Originárias da Reforma Francisco Campos em 1931.

até então destinado a formação pedagógica foi convertido em Seção de Educação e, mais tarde, em Seção de Pedagogia da FFCL.

Segundo Bontempi Jr (2011), para além das confusões administrativas causadas pela congregação dos novos cursos e cátedras²⁰ na FFCL, intensificaram-se também as disputas científicas que opunham, de um lado, os “cientistas” e, de outro, os “pedagogos”. Entre os primeiros, a representação sobre a formação para docência era de que, para ser professor, bastava conhecer com profundidade uma área de conhecimento e, quando muito, ter “alguma formação” em História ou Sociologia da Educação. Com isso, o fosso entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas aprofundava-se, o que pode ser interpretado como o que Durkheim nomeou de “um velho preconceito francês” que concebia a Pedagogia como uma disciplina desacreditada, um modo de conhecimento inferior (BONTEMPI JR, 2011).

Tal imaginário acerca da formação do professor cooperava para a disseminação dentro da FFCL-USP de que aqueles que seguissem a carreira do magistério no ensino secundário eram os “fracassados” em relação aos que direcionavam-se para o ofício da pesquisa e da docência nas universidades. A partir de meados da década de 1960, período em que o país esteve sob a égide do repressivo governo dos militares (1964-1985), foram operadas novas mudanças no campo educacional, todas com forte controle ideológico, vide a inclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros nos currículos do ensino fundamental, médio e superior.

Tentava-se convencer os indivíduos de que todas as práticas desenvolvidas pelos ditadores visavam ao bem coletivo e ao respeito à ordem social estabelecida. Torna-se explícito o uso das instituições educacionais como aparelhos privado de hegemonia do Estado²¹ a fim de respaldar a legitimidade e o consenso frente à Ditadura Militar. Houve a extinção dos antigos ensino primário e ginásial que deram lugar aos ensino de 1º grau (de caráter obrigatório e de duração de oito anos) e 2º

²⁰ As cátedras dentro da cultura universitária representam espécie de lugar “cativo”, o que não significava apenas a propriedade do conhecimento de sua área, porém também a participação em órgãos deliberativos nas universidades (BONTEMPI JR, 2011).

²¹ Em referência a Gramsci (1982).

grau²². Também ocorreu a expansão dos números de estabelecimentos de ensino voltados a esses níveis de escolaridade.

No que se refere à formação docente, através da Reforma Universitária de 1968, a estrutura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os cursos de licenciatura passaram por reformulações²³. Teriam sido superadas essas concepções depreciativas sobre o exercício da profissão docente nas escolas, a desintegração entre o ensino e a pesquisa no campo acadêmico? O que podemos conceber pelas configurações que surgiram nos anos seguintes?

Com a Reforma Universitária, a organização das FFCL foi modificada e, conseqüentemente, o modo como a formação dos professores do ensino secundário vinha acontecendo também foi alterado. O destino dado às FFCL foi a dissolução entre centros especializados independentes e as Faculdades de Educação. Isso foi, em grande medida, influenciado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e pelas estratégias de alguns de seus agentes, como Paulo Sawaya, um de seus fundadores e professor da USP, Maurício Rocha e Silva, presidente da associação na época (1963-1969) e também membro do Conselho Federal de Educação, onde mobilizou outros agentes como Valnir Chagas e Newton Sucupira (FILHO, 2004).

Com essa separação, a formação para a docência nas escolas secundárias mantinha-se de forma fragmentada, ou seja, primeiramente os graduandos cursavam as disciplinas de área nos institutos específicos e depois complementavam seus cursos nas Faculdades de Educação então designadas pela capacitação das disciplinas pedagógicas. Não obstante, buscando equilibrar o descompasso entre a ampliação dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus e a carência de professores, sobretudo para atender o segundo nível de ensino e as disciplinas de Ciências Naturais e Exatas, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação que permitia que profissionais de nível superior formados nos diversos cursos lecionassem no 2º grau desde que realizassem um curso de “matérias pedagógicas” nas Faculdades de Educação.

Portanto, nessa época, a formação para a docência permanecia organizada sob a forma de “esquemas”. Vejamos como isto ocorria! Para a educação infantil e séries iniciais do antigo 1º grau, exigia-se o curso de magistério em nível de segundo

²² Em referência a Lei n. 5.692.

²³ Lei nº 5.540/68.

grau. Não se admitia professor sem essa habilitação. Com seu quadro docente já majoritariamente constituído por mulheres, o perfil das professoras para os anos iniciais da escolarização era de profissionais polivalentes responsáveis pelo ensino de diversas disciplinas, o que ainda hoje é mantido nos primeiros anos do ensino fundamental (1º a 5º ano).

Para as séries finais do primeiro grau (5ª a 8ª séries), exigia-se no mínimo a formação em licenciatura curta que eram cursos que permitiam uma qualificação rápida e generalista para bacharéis e licenciados habilitados em outras ciências. Essa configuração de qualificação devia ser prioritária em regiões onde houvesse maior deficiência de professores, mas proliferou-se por todo o país. As licenciaturas curtas não eram uma novidade, haja vista que, em 1960, já haviam sido criados cursos de curta duração com a finalidade de formar professores (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Conquanto, segundo Diniz-Pereira (1999), há uma diferença na proposta em relação a uma década e a outra, pois enquanto em 1960, as licenciaturas curtas tinham caráter emergencial e transitório, nos anos seguintes, de 1970, ela reaparece como um processo que intenta regular a formação de professores no Brasil. O que se via, por exemplo, eram engenheiros que se licenciavam em Matemática por meio de cursos de complementação pedagógica e licenciandos que cursavam licenciatura plena em uma área e podiam habilitar-se em outra área afim por meio da licenciatura curta.

Para o segundo grau, porém exigia-se a formação em licenciatura plena, obtida através de cursos específicos ou acrescidos pela realização de disciplinas didáticas para graduados. Os currículos das escolas e a qualificação de seus professores passaram a ser orientados pelos princípios da formação tecnicista sob influência norte-americana. Assim, a formação docente estava predominantemente orientada por uma concepção funcionalista de educação, através de métodos de treinamento que aspiravam à formação de um professor que fosse responsável pelo planejamento e pela organização dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias de ensino, também de formas avaliativas que garantissem resultados eficazes. Com isso, a formação docente adquire mais o sentido de preparar o “burocrata” da educação²⁴.

²⁴ Para aprofundamento deste assunto ver: “A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder” (2002) de Maurício Tragtenberg.

Observamos, então, que, no ínterim de 1930 a 1970, a formação de professores para a assistência aos níveis que atualmente integram a educação básica esteve predominantemente estruturado por arranjos dentro do modelo 3+1. Nessa perspectiva, as reflexões de Diniz-Pereira (2000) também nos auxiliam a pensar sobre a reestruturação do jogo no campo acadêmico após a Reforma Universitária. Segundo o autor, houve uma redefinição das relações de poder nas universidades e com ela uma nova orientação para a distribuição de capital científico.

A pesquisa passou a ser a principal atividade acadêmica pela qual os cientistas despendiam seus esforços, e todos os méritos decorrentes dessa prática passaram a ser convertidos e acumulados em capital científico. Diante disso, a tarefa de ensinar na universidade tornou-se pouco valorizada e parcamente cooperava para a aquisição de autoridade científica. Com a depreciação dos professores universitários pelo ensino, por consequência, a formação de docentes perdeu cada vez mais o seu espaço institucional e o valor simbólico no campo universitários com o passar dos anos.

Percebe-se então que a Reforma de 1968 e a consolidação dos institutos básicos na universidade instauram a supremacia dos novatos no campo acadêmico, daqueles agentes dotados de um *habitus* de pesquisa, que possuem e acumulam capital científico por meio da atividade de investigação. Consequentemente, passaram de dominados a dominantes, e a pesquisa transformou-se em uma prática ortodoxa, vindo a ter um alto preço no campo universitário brasileiro. Os novos dominados são aqueles que se ocupam principalmente do ensino (de graduação), atividade cada vez menos valorizada nesse campo (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.139).

Adentramos a década de 1980 com o Estado militar esfacelando-se, sistemas de ensino mais complexos e a emergência de movimentos contrários ao modelo 3+1 que evidenciamos. Segundo Silva (2016), “foi das escolas que começou a vir o recado de que o sistema [de formação de professores] precisava ser reformado” juntamente a estudos na área de educação. De acordo com a pesquisadora, as ideias “anti-hegemônicas” que insurgiam no campo da educação compreendiam que a formação para a docência sob os moldes de esquemas tal como vinha acontecendo não comportavam mais a complexidade da arquitetura

social que ia se desenhando com os fenômenos da globalização²⁵ e de redemocratização da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a partir de 1980, tendências pedagógicas críticas, de viés progressista²⁶ passam a questionar os modos como a preparação para a docência estava ocorrendo. Isso levou à discussão de outras questões antes não privilegiadas, como o caráter político da ação pedagógica, as condições de trabalho e a situação salarial do professorado²⁷.

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2016, p.142).

No campo acadêmico brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1980, surgiram várias denúncias acerca do descaso que era despendido às questões e problemas educacionais, principalmente quando comparado aos empenhos que eram feitos pelo desenvolvimento de pesquisas. As relações entre o ensino e a pesquisa nas universidades brasileiras apresentavam-se cada vez mais como uma “questão mal resolvida” (BALZAN apud DINIZ-PEREIRA, 2016).

Em 1988 é instaurada a nova Constituição Federal, o que impulsionou o estabelecimento de outro marco oficial importante no campo da educação: a LDB de

²⁵ “A globalização pode assim, ser definida, como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercado de bens – operando a uma distância indefinida da vizinha em questão” (IANNI, 1994, p.151).

²⁶ Libâneo (1994) divide a Pedagogia Progressista em três tendências: Pedagogia Progressista Libertadora, Pedagogia Progressista Libertária e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

²⁷ Os debates sobre as condições de trabalho do professor que vem crescendo desde a década de 1980 são reflexos de um contexto mais amplo em que Ricardo Antunes (2015) o capitalismo financeiro e globalizado, especialmente nos últimos quarenta anos, vem gerando movimentos crescentes de informalidade e precarização do trabalho, essas tornaram-se mecanismos frequentes para o aumento dos lucros das grandes, médias e pequenas empresas. A ênfase a necessidade do trabalhador polivalente, multifuncional, em constante processo de qualificação profissional, tem como principal objetivo aumentar a intensidade e exploração da força de trabalho levando reduzindo o tempo gasto para tanto: “e a terceirização vem se consolidando, em tantas partes do mundo, como uma ferramenta, uma verdadeira praga propulsora desta razão instrumental profundamente destrutiva em relação ao trabalho” (ANTUNES, 2015, p.9).

1996. Tendo em vista a identificação de tais tensões que foram enraizando-se no campo da formação de professores (dicotomia teoria e prática, licenciatura e bacharelado, distanciamento universidade e escola), como a nova LDB e as reformas educacionais que lhe sucederam reagiram a elas? É o que veremos a seguir.

A LDB de 1996, denominada “Lei Darcy Ribeiro”, foi resultado de longos e acirrados debates entre o governo, Câmara Federal, associações educacionais, partidos políticos, empresários e sociedade civil. Segundo Saviani (2014), a construção desse documento foi marcada pelo confronto de interesses privados capitaneados pela Igreja Católica que buscavam assegurar os subsídios públicos e, assim, pousavam de defensores da liberdade de ensino alegando o direito das famílias de escolher o tipo de educação que deveria ser dado aos seus filhos, combatendo o que chamavam de “monopólio estatal do ensino”.

Sua aprovação ocorre, em 20 de dezembro de 1996 sob a égide do governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja política educacional seguia os ditames neoliberais²⁸. A definição da Lei trouxe mudanças significativas para a organização e a gestão da educação básica, que passou a ser compreendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio²⁹ e com diferentes modalidades: educação profissional, indígena, quilombola, especial, de jovens e adultos. A partir desse documento, também a concepção de educação passou por reformulações a partir do documento, esta deveria oferecer uma visão de aprendizagem mais ampla e rica do que a que vinha sendo disseminada pelo ensino eminentemente propedêutico (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Os entes federados, com a autonomia de criar seus próprios sistemas de ensino, realizaram diversas reformas com preceitos ideológicos heterogêneos a depender da orientação de seus governos. Sem dúvida a vigência da LDB de 1996 inaugura um novo momento para a formação de professores marcado por novos conflitos e disputas. Passou-se a exigir curso de nível superior para a docência em todos os níveis da educação. Há nesse período a expansão da oferta de cursos de

²⁸ Orienta-se pela reestruturação do estado em direção de um estado mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Seriam de responsabilidade do estado – a menor possível – a saúde, educação, distribuição da justiça e segurança, por exemplo.

²⁹ A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental foram municipalizados, já os anos finais do ensino fundamental e ensino médio ficaram a cargo dos estados brasileiros. Com isto, os municípios e os estados passaram a ter liberdade para criar seus sistemas de ensino.

licenciatura no setor privado, inclusive na modalidade à distância, dada a falta de investimentos satisfatórios no ensino superior público. Segundo Diniz-Pereira (2016), uma das principais tensões, no momento de aprovação da atual LDB, diz respeito ao estabelecimento de qual seria o lócus de formação dos profissionais da educação.

De acordo com o Art. 62, apenas duas instituições são autorizadas a promover a qualificação desses profissionais: as universidades e os institutos superiores de educação. A inovação surge, portanto, através da criação dos Institutos Superiores de Educação, os quais foram pensados inicialmente para oferecer a qualificação para docentes de todos os níveis da educação básica, o que foi alterado. Após conflitos e resistências, foram destinados apenas à preparação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, embora não fosse proibido que as instituições de ensino superior criassem Institutos Superiores de Educação para ofertar licenciaturas para os demais níveis e modalidades de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Esse conflito acerca dos espaços para a formação docente levou as instituições de ensino superior a refletir sobre seus modelos de formação de professores e procurar o desenvolvimento de uma “nova cultura institucional para as licenciaturas”, principalmente nas universidades públicas que, em suma, começaram a idealizar a formação do professor como agente de mudança na educação básica. Passou-se a defender a qualificação para o ensino articulada à pesquisa, delineando o tipo de “professor pesquisador” capaz de produzir conhecimento sobre a sua própria prática. Apesar dos modelos anteriores, passava-se a valorizar a atuação do professor nas gestões das organizações escolares (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Em vista disso, é importante salientar que, na década de 1990, momento de promulgação da Lei, os estudos sobre a formação docente voltaram-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais do campo escolar e ao papel de seus agentes. A partir de então, tornou-se perceptível a valorização da prática cotidiana como local de construção de saberes e o reconhecimento da escola como espaço importante para a obtenção de experiência profissional ainda durante a formação inicial para a docência (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Tais debates desaguaram na elaboração das Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas, em 2001, no âmbito do Conselho Nacional de Educação³⁰ (CNE), as

³⁰ O atual CNE foi criado em 1995 com a finalidade de cooperar na criação e consolidação da política nacional de educação assumindo, então, atribuições deliberativas e de assessoramento ao Ministro

quais foram revistas mais recentemente, em 2015, é o que veremos a partir de agora.

No limiar dos anos 2000, o governo federal elaborou a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O movimento para sua criação inicia em 1997, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) lançou edital convidando as entidades a enviar propostas para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Para avaliação das propostas, foram constituídas comissões de especialistas por curso superior. Entretanto, não foi composta uma comissão encarregada das licenciaturas. Em razão disso, os documentos finais dos cursos com dupla habilitação (licenciatura e bacharelado) foram embasados por fundamentações divergentes para a formação docente que ora tratavam a licenciatura como “curso”, “habilitação”, “módulo”, “modalidade” – estes dois últimos mais frequentes, descortinando a centralidade posta para a formação do bacharel. Tais abordagens divergentes denotam, na verdade, dissensos epistemológicos sobre a qualificação dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Segundo o pesquisador, quando a elaboração das diretrizes curriculares nacionais já estava adiantada, foi nomeada pela SESu/MEC um “grupo tarefa”, sem proceder nova consulta às associações educacionais, a fim de elaborar um documento norteador para as diretrizes curriculares das licenciaturas, que, posteriormente, deveria ser encaminhado para grupos de professores de áreas

da Educação, cabendo-lhe primar pela qualidade do ensino, zelar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Seu objetivo principal é a promoção de um diálogo entre todos os sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal. O CNE é formado pela Câmara da Educação Básica e Câmara de Educação Superior. A escolha e nomeação dos conselheiros são de responsabilidade do Presidente da República sob consulta de entidades da sociedade civil relacionadas às duas etapas de ensino, isto é, a Câmara da Educação Básica deverá envolver, necessariamente, instituições de ensino nacionais, públicas e particulares que congreguem seus docentes, dirigentes e Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. É função da Câmara da Educação Básica examinar problemas da educação infantil, ensino fundamental, educação especial, ensino médio e tecnológico, buscando propor ações para solucioná-los. Já a Câmara de Educação Superior deverá contemplar, obrigatoriamente, também entidades nacionais, públicas e particulares através da participação dos reitores de universidades, docentes, estudantes e segmentos representativos das comunidades científicas. Entre as suas competências estão a autorização, credenciamento e credenciamento periódico das instituições de ensino superior com base nas avaliações apresentadas pelo MEC. A junção das duas Câmaras – de Educação Básica e da Educação Superior – dão origem ao Conselho Pleno do CNE.

específicas que seriam responsáveis por integrar as orientações da regulamentação geral às suas diferentes ciências.

O “grupo tarefa” foi constituído por Célia Maria Carolino Pires, Neide Marisa Rodrigues Nogueira, ambas representante da Secretaria de Educação Fundamental, Guiomar Namó de Mello, Maria Beatriz Gomes da Silva, representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins, representantes da Secretaria de Educação Superior sob a coordenação do professor Dr. Ruy Leite Berger Filho, então Secretário de Educação Média e Tecnológica.

Buscamos conhecer quem são esses agentes através do acesso a seus Currículos Lattes e *sites*. Identificamos que a maioria é formada por agentes do campo científico que possuem pesquisas e produções de reflexões (textos, livros, artigos científicos) sobre a formação de professores, currículos, ensino na educação básica, que se movimentaram e ocuparam postos nas burocracias educacionais, como nas instâncias do MEC e atuaram na construção de políticas educacionais intervindo no campo da educação, mais especificamente, na sua subdivisão no que toca à formação de professores no país. São agentes, os quais, como nos ajuda a entender Bourdieu (2004), a fim da conquista de capital científico de espécie temporal ou político³¹ que passam a ocupar posições importantes em instituições científicas, direção de laboratórios, departamentos, pertencimento a comitês de avaliação etc.

Após a elaboração da proposta, foi designada uma comissão formada pelos conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior, tendo como presidente a conselheira Silke Weber e como relatora a conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, que passaram a sua análise. Também participaram das discussões que deram origem ao texto uma variedade de associações educacionais, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Fórum dos Pró-Reitores

³¹ A segunda espécie denominada de capital puro repousa exclusivamente sobre o reconhecimento pouco objetivado e institucionalizado entre o conjunto de especialistas mais consagrados. Este é mais exposto às críticas e advém, principalmente, das contribuições que os cientistas prestam as suas áreas, com novas descobertas, inovações e a propagação de conhecimentos entre os órgãos mais seletivos.

de Graduação, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros, e entidades científicas, como as “sociedades brasileiras” de História, Biologia, Física, Matemática, Geografia etc. (BRASIL, 2002).

Consideramos que essa entrada cada vez mais maciça de entidades da sociedade civil no CNE traz como pano de fundo um padrão de configuração de Estado e segmentos da sociedade civil que passou a ser gestado com a Constituição Federal de 1988, baseado em ideias da gestão democrática, a exemplo da formação cada vez maior de conselhos que se subdividem em muitas frentes de atuação. Tanto é que, no período de 1982 a 1988, foram criadas várias entidades de secretários municipais e estaduais como a citada UNDIME, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação, indicando a ideia de que os municípios e estados pudessem influenciar de maneira organizada os rumos das políticas do MEC e da Carta Magna em formulação (SILVA, 2016).

A partir de então percebe-se que a sociedade civil brasileira torna-se ainda mais complexa. Ocorre um entrave entre diferentes ideologias que entram em conflito buscando sobressair, isto é, concepções de mundo divergentes se confrontam até que uma seja hegemônica, o que corresponde a conquistar o maior número de aliados e alcançar a direção política, econômica e cultural da sociedade. O Estado também vai absorvendo as diferentes demandas dos grupos diversos que ecoam na formulação dos currículos da educação básica e nas orientações para a formação de professores.³²

Desse modo, a despeito das concepções divergentes, a versão final do texto buscava promover mudanças significativas nas licenciaturas incidindo fortemente

³² Segundo Arroyo (2011) os currículos não são apenas territórios de disputas epistemológicas, constituem também campos de competição entre os diferentes grupos sociais que almejam introduzir as suas narrativas, culturas, saberes nos espaços educacionais. Logo, os processos de construções dos currículos não são neutros, haja vista que são permeados por interesses de distintas naturezas, sendo o reconhecimento político um deles. Os currículos estão cada vez mais pressionados pelos coletivos populares que competem para além do acesso à escolarização, mas para além desta conquista, almejam também o alcance ao pertencimento social mais amplo. Assim, o direito à escola torna-se um meio para a entrada e ocupação de outros espaços. Com isto, os grupos minoritários disputam para que os currículos incorporem o resultado de suas lutas, um exemplo disso é A lei nº. 10.639 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana é um exemplo que demonstra a tentativa do movimento negro de incorporar no cotidiano escolares práticas pedagógicas que reconheçam suas experiências sociais e culturais que uma vez presentes nos currículos tornam-se um instrumento de empoderamento destes segmentos sociais marginalizados. Em reflexo a tentativa de incorporação de tais segmentos sociais nos currículos, temos visto o fortalecimento de movimentos reacionários no campo da educação como o projeto Escola sem Partido.

sobre o modelo tradicional 3+1, conforme podemos ver pela passagem a seguir retirada das primeiras páginas do documento:

As questões a serem enfrentadas na formação do professor são históricas. No caso da formação dos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação dos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como opção natural que possibilitaria como apêndice também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como inferior, em meio a complexidade dos conteúdos de área, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2002, p.16).

A mudança mais evidente se dá através do aumento considerável da carga horária de “prática de ensino” nos cursos formadores de docentes. Do envolvimento com a realidade escolar e com as questões práticas, esperava-se que os licenciandos levassem as discussões teóricas. Vislumbra-se a tentativa de acoplar a formação de conteúdos aos práticos como dimensões indissociáveis no preparo para a docência. Se antes a literatura educacional tratou de nomear os arranjos de formação inspirados no modelo 3+1, de racionalidade técnica, agora os modelos passam a guiar-se mais pela ideia de racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Frente a esses novos modelos novamente questionamos: Teria sido superada a formação de professores através de esquemas? Silva (2016) nos auxilia a pensar sobre os impactos da nova regulamentação no campo acadêmico. Segundo a autora, a divulgação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, em 2002, caiu como “uma bomba” nos cursos de licenciatura que tiveram de redesenhar seus currículos.

Elas influenciaram também as concepções e as formas sobre como a formação docente estava sendo encaminhada entre as instituições de ensino superior. A formação aligeirada, a oferta da qualificação para a docência concentrada nos tempos finais dos cursos, prática inspirada no modelo 3+1, e o oferecimento de mais de uma habilitação por meio de um mesmo curso de licenciatura foram dificultados pelas novas regulamentações e reconfigurações postas aos cursos formadores de novos professores.

Estipulou 800 horas de práticas e estágios, dificultando a continuidade do esquema de 3 anos mais 1 para concluir esta habilitação. Os cursos estavam bem acomodados nos 3 anos de conteúdo específicos cursados nas faculdades de área especializadas e 1 ano de matérias pedagógicas cursadas nas faculdades de educação. Com a nova carga horária exigida os cursos deveriam ter práticas de ensino desde o primeiro ano. Como inserilas nos currículos já bastante inchados das disciplinas especializadas? Como oferecer mais de uma habilitação em disciplinas afins como acontecia antes em vários cursos (História, Geografia, Ciências Sociais, Química, Física, Biologia)? (SILVA, 2016, p.8).

Ressaltou a pesquisadora que os percursos para a adequação das licenciaturas às novas formas não foram fáceis. Por um lado, as Faculdades de Educação resistiram às mudanças que fariam com que compartilhassem o preparo para a docência junto às faculdades especializadas. Por outro, algumas faculdades especializadas mantiveram-se indiferentes à formação de professores. Diante disso, há que pontuar que, entre a definição da proposta e a sua efetivação, há um longo e complexo percurso que, como veremos no capítulo seguinte acerca das licenciaturas da UEL, parece ainda não ter sido totalmente trilhado.

Recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³³ foram revisadas alterando significativamente a sua versão formulada em 2001. Entre as principais modificações está o aumento da carga horária, que passa de um mínimo de 2800 horas e duração de três anos para o mínimo de 3200 horas e quatro anos. Observa-se a estratégia de aumentar as horas a fim de buscar resolver os “dilemas”, como pontuou Saviani (2009), que persistem na formação de professores. No entanto, concordamos com Silva (2016), quando coloca que, do ponto de vista epistemológico, as reformas continuam tendo dificuldades de associar conteúdo e forma simultaneamente. Apenas aumentar a carga horária não resolve os problemas dos cursos de licenciatura, cujas instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, permanecem a arrumar modos de “arranjar” tais horas, não alterando a concepção de formação fragmentada.

As dificuldades em articular os conteúdos teóricos e práticos com solidez frente às novas resoluções para os cursos formadores de docentes também foram percebidas na UEL. É o que vimos no acompanhamento do *I Fórum sobre a Reforma Curricular das Licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia no Paraná*, ocorrido em 06 de julho de 2016 e que contou também com a participação de professores da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do

³³ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Oeste do Paraná (UNIOESTE) - *Campus Toledo* e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), esta última pertencente ao setor privado. Nesse momento, foram discutidos os desafios e expectativas frente à implementação da nova resolução.

Entre as falas dos agentes envolvidos/professores universitários foi perceptível o reconhecimento da hierarquização entre o bacharelado e a licenciatura³⁴ em meio aos cursos que possuem as duas habilitações e a tentativa de alguns grupos, entre o corpo docente, de usar da reforma curricular para inclusão de disciplinas que visam ao fortalecimento da formação do bacharel desconsiderando duas das exigências postas pela nova legislação: a tentativa de aproximação da universidade com os sistemas de ensino e da compreensão da prática como componente curricular³⁵.

Isso implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que está presente em todos os momentos de formação, isto é, quando se trabalha na *reflexão* sobre a atividade profissional e durante o estágio supervisionado, quando se exercita a atividade profissional. Delineamos que uma das ideias a ser superada é que o estágio seja o espaço reservado para a prática docente e a sala de aula, o local dedicado às teorias. Diante disso, concordamos com as duas legislações, quando consideraram que o tempo destinado à prática docente, alimentado por uma visão fragmentada do trabalho do professor via as configurações dos estágios supervisionados, é um dos desafios a serem superados pelo campo da formação docente.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente, curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores as escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (BRASIL, 2002, p.25).

³⁴ A este respeito, recomendamos a leitura da tese de doutorado: “Das fronteiras entre Ciência e Educação Escolar: As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002).

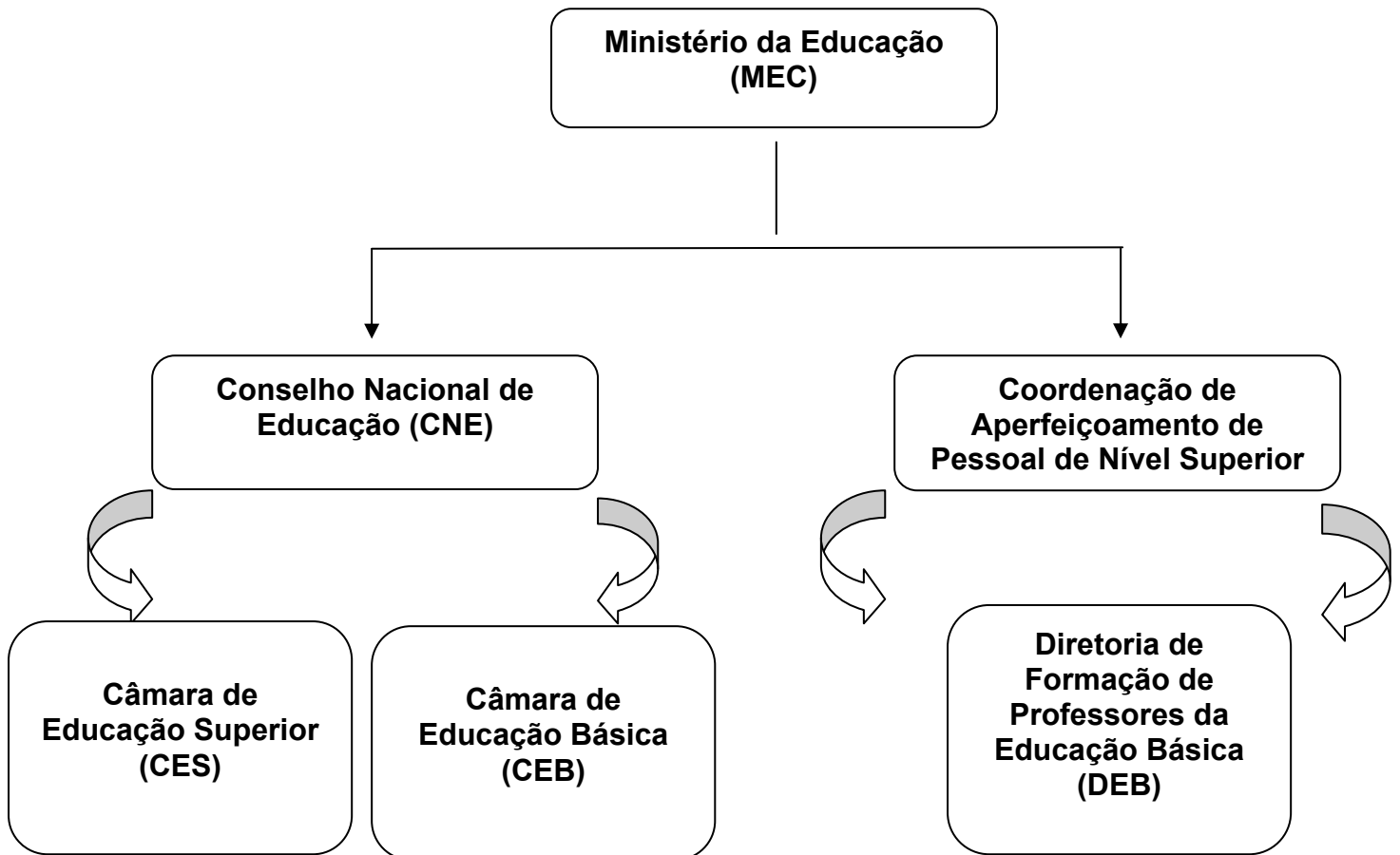
³⁵ De acordo com a referida legislação: Os currículos devem contemplar 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2015, p.11).

Em meados dos anos 2000, novas reestruturações foram feitas no campo da educação. Como pontuado no início de nosso trabalho, a partir de 2007, por meio da Lei nº 11.502³⁶, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência estatal responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) no Brasil também recebeu a atribuição de incentivar e fomentar a formação inicial e continuada de professores para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Esse novo compromisso deu origem à “nova CAPES” e foi consolidado, mais adiante, em 2009, pela instituição³⁷ da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A agência passou a atuar no campo da educação desenvolvendo ações para a formação de professores junto a outras instituições. O organograma a seguir nos auxilia a visualizar as agências estatais em âmbito nacional que têm elaborado as legislações e que têm sido ocupadas por agentes que disputam os sentidos para a formação de professores após a instauração da LDB:

³⁶ Tal marco modificou a Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992.

³⁷ Decreto nº 6.755

Figura 1 – Organograma agências nacionais: formação de professores após instauração da LDB de 1996



Fonte: Autora

Apresentadas algumas das disputas entre os modelos disseminados nas diferentes épocas, fixaremos nossa atenção a partir deste momento de nossa pesquisa à responsabilidade da CAPES na formação de professores, haja vista nossa hipótese de que a agência interferiu nas dinâmicas dos cursos de licenciatura, por meio de programas e fomentos, disponibilizando bolsas e verbas de custeio para docentes das instituições de ensino superior, da educação básica e para estudantes de licenciaturas. Tudo indica que esses programas, sendo o PIBID o mais abrangente, mexeram com os departamentos das áreas específicas.

Para o cumprimento das novas finalidades, a estrutura da instituição foi alterada e, então, duas diretorias passaram a integrá-la: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação à Distância (DED). Ao iniciar as suas atividades, a DEB teve como seu primeiro diretor o professor Dr. Dilvo Ristoff ao lado da professora Dra. Helena de Freitas e do professor Dr. José André Angotti.

Os dois últimos foram responsáveis pela Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc) e Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV), respectivamente.

Em 2009 assumiu a direção da DEB o professor Dr. João Carlos Teatini. Para as duas coordenações gerais foram nomeadas as professoras Alba Rossi (CGDoc) e Carmem Moreira de Castro Neves (CGC). Em 2011 ocorreu nova mudança nos agentes encarregados pelo órgão, a professora Carmem Moreira de Castro Neves tornou-se diretora e os professores doutores Izabel Lima Pessoa e Hélder Eterno da Silveira passaram a ser encarregados pela CGDoc e CGV.

Na trajetória dos diretores e coordenadores gerais da DEB, novamente evidenciamos a ocupação de agentes que são formadores de análises sobre a formação de professores que passam a ocupar cargos nas agências estatais e a atuar na construção de políticas públicas. Destacamos os professores Carmem Moreira de Castro Neves e Hélder Eterno da Silveira, que, em especial, tem sido também produtores de avaliações sobre os resultados do PIBID e, em grande medida, “defensores” da permanência do programa frente o processo de inflexão que passou a ameaçar a continuidade do programa desde o início de 2015³⁸. Isto posto, centraremos nossos olhares na DEB, evidenciada no organograma anterior. A primeira pergunta que fazemos é: qual o sentido que a CAPES confere à formação de professores?

Da análise do Relatório de Gestão da referida diretoria, referente aos anos de 2009-2014, apreendemos que a agência concebe o incentivo à formação de professores para educação básica como um instrumento importante para a conquista da democratização e universalização do ensino de qualidade e para o desenvolvimento humano e social do país. Mas, como promover tal formação? Algumas finalidades foram postas à DEB nessa direção, conforme podemos ver pela passagem a seguir:

I) fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive a pós-graduação, para implementação da política nacional de formação de professores de magistério da educação básica; II) subsidiar a formulação de

³⁸ Tais agentes criaram algumas reflexões sobre o programa como: “O PIBID como política de Estado” de autoria de Carmem Moreira de Castro Neves e “PIBID: a reconstrução das racionalidades a formação docente” do professor Hélder Eterno da Silveira e Lucas Venicio Garcia, ambas identificadas na obra: “Políticas e Contribuições das Práticas do PIBID para a Formação de Professores” EDUFU (2015).

políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; III) apoiar a formação de professores da educação básica mediante a concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; IV) apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério e; V) fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica (BRASIL, 2008).

Mediante tais objetivos aprofundaremos nossas análises, neste primeiro momento, através dos princípios gerais que orientam o conjunto de programas desenvolvidos pela DEB para que, posteriormente, analisemos a concepção de formação para a docência do PIBID. Quais são os programas da CAPES para a formação docente e o que eles propõem? Por que consideramos que eles inovam em relação ao modelo 3+1 e seus engodos? É o que veremos a seguir.

Desde que a CAPES assumiu também a função de formar professores e valorizar o ofício da docência nas redes estaduais e municipais de ensino, algumas ações foram criadas pela associação nacional. Tais iniciativas são classificadas pela agência em quatro linhas interdependentes: formação inicial, formação continuada, formação associada à pesquisa e divulgação científica. A figura 2 apresenta os programas existentes em cada uma das quatro linhas, tendo os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFEs como ação interdisciplinar.

Figura 2 – Programas formação professores CAPES



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.15.

Para compreender a proposta de formação de tais programas fomentados pela agência, recorreremos à análise de seus princípios gerais de trabalho. São cinco dimensões articuladas que orientam as ações da agência para a qualificação de professores: 1) excelência; 2) equidade; 3) integração; 4) compartilhamento; 5) transformação. Passemos ao entendimento de cada uma delas.

De acordo com o referido documento, a noção de excelência parte da reflexão de que a formação de professores nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por crescente complexificação da vida social, vide a intensificação dos conflitos entre os coletivos culturais (étnico-raciais, religiosos, movimentos migratórios), diversas formas de organização das relações de trabalho, fragmentação dos grupos sociais pelas bases econômicas e ideológicas, avanços das tecnologias e suas influências na produção e disseminação da ciência, demanda a preparação de profissionais que estejam hábeis a lidar com a diversificação social das sociedades modernas.

Qual seria, então, a saída para garantir uma formação que contribua para isso? Vimos que a CAPES estipula como um caminho a interlocução dos saberes específicos e pedagógicos, do ensino e a pesquisa. Já a busca pelo desenvolvimento de uma educação equânime visa à extensão dos programas a todos os estados e municípios tendo em vista o respeito aos preceitos democráticos. À guisa desse pressuposto, procuramos compreender como estão distribuídas as propostas da CAPES para a formação docente pelo país.

Das 1.028 parcerias, considerando todos os programas citados anteriormente, a região sudeste é a que concentra o maior número de ações para a formação docente fomentadas pela agência em desenvolvimento, no total de 358. A região norte, porém, é a que possui menos programas em desenvolvimento vinculados a CAPES. Salientamos, ainda, que entre as propostas, o PIBID é o programa que possui maior abrangência no território nacional, conforme veremos mais adiante. A tabela 1 nos permite visualizar a distribuição de cada um dos programas voltados a formação de professores no Brasil.

Tabela 1 – DEB: distribuição de IES e programas por região - 2014

DEB	PARFOR	PIBID	PIBID Diversidade	Observatório da Educação	Competências Socioemocionais	Prodocência	Novos Talentos	LIFE	Projetos Especiais	Total de Parcerias
	IES	Projetos	Projetos	Grupos de Pesquisa	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	
N	17	27	5	11	0	8	7	14	6	95
NE	26	56	12	37	4	24	17	35	13	224
CO	5	21	5	27	1	9	13	11	4	96
SE	25	114	3	113	11	16	26	39	11	358
S	26	65	7	79	7	17	22	27	5	255
Total	99	283	32	267	23	74	85	126	39	1.028

Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.23.

Retomando o conhecimento dos pressupostos que orientam a CAPES quanto à formação de professores, a premissa da integração consiste em buscar a aproximação das instituições de ensino superior, via seus cursos de licenciatura e de pós-graduação, com as escolas públicas da educação básica. Essa ideia, por sua vez, estabelece o quarto objetivo formador que é o compartilhamento, cujo foco é o trabalho colaborativo e a disseminação de saberes entre os cursos formadores de professores, bacharelados, programas de pós-graduação e sistemas de ensino.

A intenção de unir a educação básica às universidades também está presente no Plano Nacional de Pós-Graduação em vigor (2011-2020), que indica a todos os cursos de mestrado e doutorado, independentemente de suas áreas de pesquisa, que tenham alguma inserção direcionada aos níveis educacionais elementares, sendo este um dos itens de avaliação de tais cursos. A proposta do OBEDUC é seguramente a que mais se aproxima da possibilidade de vincular os programas de pós-graduação aos cursos de graduação e escolas.

Por fim, o pressuposto de transformação visa gerar mudanças nos cursos formadores de professores, em seus currículos, no estágio supervisionado, nas relações pesquisa e ensino, nas relações das universidades com os sistemas de ensino da educação básica: “necessidade de reformulação das licenciaturas, inclusive em ações que permitam o redesenho dos currículos e a atualização dos processos que formam professores” (DEB/CAPES, 2013, p.17).

Torna-se nítido que a definição dos cinco princípios de trabalho postos à formação de professores para a educação básica pela CAPES almeja intervir sobre as tensões e problemas que foram se constituindo e permanecendo entre a passagem de um modelo e outro: as dificuldades de articular os conhecimentos

teóricos e práticos, os cursos de licenciatura e bacharelado, a graduação com a pós-graduação e esta última com as questões escolares, as redes municipais e estaduais de educação e as universidades.

Nessa perspectiva, Silva (2016) avaliou a atribuição da CAPES na gestão da formação docente como uma possibilidade de construção de novos sentidos e rearranjos nos modelos formadores de professores que têm orientado os cursos de licenciatura no país. Segundo a autora, a interferência da agência na área da formação docente para a educação básica tem provocado o desenvolvimento de um novo padrão de relacionamento entre as escolas e as universidades. É sob este prisma que analisaremos o modelo de formação docente proposto pelo PIBID.

1.1 “O MAIS IMPORTANTE É O ENCONTRO DA ESCOLA COM A UNIVERSIDADE”: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa federal que visa estimular e valorizar a formação de professores para a atuação na educação básica. A medida surgiu durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) através do lançamento de seu primeiro edital em dezembro de 2007³⁹ pelo MEC, na época dirigido pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a CAPES, esta última presidida pelo professor Jorge Almeida Guimarães, naquele momento. É importante destacar que esse docente também foi responsável pela criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) há mais de vinte anos⁴⁰.

Desse modo, o PIBIC foi inspiração para a elaboração do PIBID, este último com o foco na docência. Em ambos os programas há coordenadores institucionais, professores responsáveis pela coordenação ou orientação na universidade e bolsistas de graduação. Todavia, o PIBID, além de ser voltado especificamente para as licenciaturas, também contempla mais uma modalidade de bolsista, externa à comunidade universitária, que são os professores supervisores da rede pública de ensino. Isto posto, o programa oferece bolsas para alunos dos cursos de

³⁹ Em referência a Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007 que instituiu o PIBID.

⁴⁰ Criado na década de 1990 no âmbito do CNPq, o PIBIC oferta bolsas no valor de R\$ 400,00 mensais pelo período máximo de 36 meses a alunos de cursos de graduação com o objetivo de incentivar o desenvolvimento de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento.

licenciatura, chamados de *bolsistas de iniciação à docência*, a fim de que eles se insiram no dia a dia das escolas públicas e realizem múltiplas atividades pedagógicas que possibilitem articular os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas universidades para as salas de aula do ensino básico.

Com isso, o PIBID enseja contribuir para a formação de novos professores e também promover melhorias na qualidade da educação básica, haja vista que, segundo as orientações normativas estabelecidas pela CAPES, o programa deve, prioritariamente, estar inserido em estabelecimentos de ensino públicos que possuam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional⁴¹.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, com o objetivo principal de elevar a qualidade da formação inicial de professores da educação básica inserindo os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública e promovendo a integração entre teoria e prática e entre educação superior e educação básica (NEVES apud BRASIL, 2015, p.13).

Além dos licenciandos, também integram o programa os *professores supervisores*: os docentes já em exercício profissional que acompanham os bolsistas de iniciação à docência no cotidiano dos ambientes escolares guiando-os no desenvolvimento dos trabalhos. Outros dois segmentos de participantes do PIBID são os *coordenadores de área*, isto é, os professores dos cursos de licenciatura responsáveis pela gestão dos subprojetos nas diversas áreas do conhecimento e pela orientação dos licenciandos juntamente com os professores supervisores.

Os *coordenadores institucionais* são os professores que têm como função dirigir o programa nas universidades, sendo designados pelo acompanhamento e a avaliação de todos os subprojetos desenvolvidos na instituição de ensino superior que representam. A eles cabem, portanto, estabelecer o elo entre a sua universidade, a CAPES e as secretarias de educação municipais e estaduais. O organograma a seguir representa a dinâmica do programa: seus agentes (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, coordenadores de área,

⁴¹ Em 2015 o IDEB relativo ao ensino médio atingiu a marca de 3,7 em uma escala que vai de 0 a 10. Desde 2011 o valor permanece inalterado. A média esperada para esta etapa do ensino era de 4,3. Já no que tange ao ensino fundamental, apenas os anos iniciais (1º ao 5º ano) superou a meta de 4,9 com o resultado de 5,5. Os anos finais (6º ao 9º ano) registraram 4,5, um pouco abaixo da estimativa de 4,7 para este ano.

coordenadores institucionais) e seus campos de atuação (instituições de ensino superior e escolas públicas):

Figura 3 – PIBID: Agentes e campos de atuação



Fonte: Relatório de Gestão DEB (2009-2013), p.67.

Retomando o Relatório de Gestão da Diretoria da Formação de Professores, os princípios pedagógicos do PIBID estão orientados pelos estudos de Nóvoa (2009) acerca da formação e desenvolvimento profissional de professores. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES apud RELATÓRIO DE GESTÃO DEB/CAPES 2009-2014, 2012, p.353).

É intenção do programa reunir diferentes sujeitos na formação dos novos professores. A figura que segue representa o seu desenho pedagógico:

Figura 4 – Desenho Pedagógico PIBID



Fonte: Relatório de Gestão DEB (2009-2014), p.65.

Como podemos ver pelo organograma é pressuposto do programa cooperar para “a construção de uma nova cultura educacional”. E como isso se daria? De acordo com o documento, tal processo está orientado por três noções teórico-metodológicas indissociáveis: articulação teoria-prática, universidade-escola, formadores-formandos. Isso quer dizer que o PIBID está fundamentado pela ideia de que a interação e a troca dos diferentes saberes acerca da docência entre os agentes envolvidos na medida (coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos) podem conferir novos sentidos, ou seja, ressignificar as concepções desses sujeitos sobre a formação e o trabalho docente. É a partir dessa compreensão que interpretamos, portanto, que o modelo de formação de professores delineado pelo PIBID privilegia a aprendizagem para a docência. Isso se dá pela composição de diferentes saberes que, por sua vez, são construídos e reconstruídos a partir da interação entre os agentes envolvidos com a tarefa de preparar tais profissionais e da experiência da profissão no espaço escolar. É o que também perceberam Garcia e Silveira (2015) acerca da concepção formativa do programa:

Em oposição ao modelo predominantemente tecnicista na formação de professores, o PIBID fundamenta-se na ideia de que a escola é eminentemente um lugar privilegiado da construção de saberes para a docência, de que seus sujeitos são agentes ativos no processo de ensino, de que as metodologias e estratégias didático pedagógicas devem ser

ressignificadas no ambiente escolar e por ele transformadas e que o trabalho coletivo colabora para a reflexão e construção de conhecimento. Essas premissas formam e deformam valores enraizados na profissionalização dos docentes e contribui para o estabelecimento de uma nova cultura e nos centros de formação docente (GARCIA; SILVEIRA, 2015, p.36).

Nesse horizonte, Tardif e Raymond (2000) consideraram os saberes docentes como plurais, compósitos e temporais. Isso quer dizer que o autor parte de uma compreensão ampliada acerca dos conhecimentos basais para o ensino. Para ele, os saberes docentes não se limitam aos conhecimentos especializados seja de uma determinada área ou pedagógicos⁴², ambos obtidos durante os cursos de formação inicial e continuada. Vale ressaltar que esse entendimento vem de pesquisas desenvolvidas com professores a partir do final da década de 1990⁴³, para os quais a *experiência* é primordial para a aprendizagem da docência, conforme reitera a passagem a seguir:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido mais amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber ser. **Essa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber fazer, etc. relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho.** Eles falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Saliendam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir uma turma de alunas, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo, enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência de seu “saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND 2000, p.212, grifo do autor).

Desse modo, os pesquisadores propuseram um modelo tipológico de identificação e classificação de conhecimentos dos professores que relaciona os

⁴² “[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. **Eles abrangem uma grande variedade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.** Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.213, grifo nosso).

⁴³ Em referência Gauthier *et al* (1998), Tardif e Lessard (1999).

seus processos de produção com os seus espaços socializadores de formação (família, trajetória escolar, cursos de formação inicial e continuada de professores) e de atuação destes profissionais (sistemas de ensino). Assim, o autor resgata a natureza social dos saberes para a docência. Tal interpretação procura associar a diversidade de saberes do professor às suas experiências pessoais e sociais: “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.215).

Ainda com base no desenho pedagógico do programa, podemos ver que o programa considera que cada modalidade de participante possui saberes próprios sobre a profissão. Os coordenadores de área agregam os conhecimentos de pesquisa, as vivências como formadores de professores. Os docentes supervisores possuem saberes teórico-práticos resultantes das experiências no contexto de trabalho. Já os licenciandos comportam saberes prévios sobre a profissão, fruto de suas trajetórias escolares.

O PIBID, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à **constituição de uma rede formativa** de alto padrão (DEB/CAPES, 2014, p.76, grifo nosso).

Portanto, espera-se que, a partir do diálogo, da socialização e da relação dos conhecimentos, das maneiras de pensar, de agir, reagir à qualificação e ao ofício docente, os participantes sejam “afetados”, ou seja, aguarda-se que, das interações dos indivíduos no programa e de seus saberes, suas concepções sobre a prática do professor, sobre as metodologias de ensino, sobre as escolas sejam modificadas:

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a

ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. 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 instituições de ensino superior). 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 (DEB/CAPEES, 2014, p.66).

O PIBID se insere na em meio à intersecção do campos das universidades, dos cursos de licenciatura e das escolas e mobiliza uma série de agentes que circulam nesses espaços: licenciandos, professores das escolas, docentes formadores das universidades, alunos da educação básica. Seu modelo de formação é muito significativo e também caminha em direção às questões mal resolvidas nas licenciaturas que pontuamos. No entanto, é sabido que entre as propostas dos documentos e a efetivação das ações na realidade social há um caminho complexo. É a vista da avaliação de tal modelo do programa que valoriza a escola como local de produção de conhecimentos, que prima pelo desenvolvimento de atividades de ensino inovadoras e criativas que delineamos por seus princípios pedagógicos que intentamos avaliar os resultados do programa.

Para tanto, partimos do pressuposto de que cada subprojeto assume a forma de um contexto de socialização para todos os agentes que ele envolve visando a formação de professores. É com base nessa hipótese que questionamos quais as disposições que o programa tem desenvolvido. Nessa perspectiva, Lahire (2002) considerou que as disposições dos indivíduos partem de uma heterogeneidade de experiências socializadoras em que são transmitidos elementos estruturadores de seus comportamentos, das formas como apreciam e percebem. Estaria, afinal, o PIBID sendo um desses espaços socializadores que estão moldando os hábitos, gerando novas disposições em seus agentes? É o que buscaremos identificar a partir do próximo capítulo de nossa investigação.

Antes de darmos prosseguimento a essa avaliação, apresentaremos em perspectiva histórica alguns dados que nos permitem compreender o movimento do PIBID pelo Brasil desde sua implementação até os últimos anos. Os números demonstram um crescimento muito expressivo de participantes, ou seja, de agentes

que passaram a ser mobilizados pelos valores do programa e instigados a construir novos trabalhos. A fim de construirmos esta análise, classificamos os avanços do programa por meio de duas ondas, a primeira onda, de consolidação, contempla os cinco primeiros anos do PIBID e a segunda onda, expansionista, iniciada a partir de 2014.

1.2 A PRIMEIRA ONDA DO PIBID PELO BRASIL: DA IMPLEMENTAÇÃO EM 2009 ÀS EXPANSÕES DE 2013

Com o intuito de apresentarmos uma visão histórica do desenvolvimento do PIBID pelo Brasil entre os anos de 2009 a 2013, período que chamamos de *primeira onda*, recorreremos a alguns dados expostos pelo Relatório de Gestão da DEB (2009-2013) acerca do processo de consolidação pelo qual o programa passou nessa primeira temporada. Como sugerido pelo documento, também entendemos que o avanço desses números releva um crescimento muito significativo do contingente de participantes nesses quatro anos, o que, em grande medida, sinaliza o acolhimento do PIBID pelos cursos formadores de professores, seus licenciandos e, tão importante quanto, pelas escolas públicas.

Os dados indicam o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores, na autoestima de seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério na educação básica (BRASIL/CAPES, 2013, p.34).

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2009-2013), o PIBID, lançado em 2007, porém implementado efetivamente a partir de 2009, destinou-se, nesse primeiro momento, às universidades federais e centros de educação tecnológica, priorizando a formação de professores nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Exatas por meio das disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática para o ensino médio. No entanto, ainda em 2009, o programa passou a atender todos os níveis e disciplinas curriculares da educação básica, embora o ensino médio continuasse sendo sua prioridade. Também os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior estaduais passaram a concorrer às suas vagas, além das federais.

O edital de 2009, embora mantivesse a prioridade para projetos que visassem à formação de professores para o ensino médio estendeu-se as demais áreas de Filosofia, Sociologia e Letras-Português, inserindo no segundo bloco de prioridades as licenciaturas em Pedagogia. Passa, assim, a atender toda a educação básica [...] Somente em 2009, foi lançado o segundo edital que, ampliando a possibilidade de adesão, passou a aceitar inscrições de projetos não só de instituições públicas de educação superior no âmbito federal, mas também de instituições estaduais que mantivessem cursos de licenciatura plena (CARVALHO *et al*, 2015, p.20).

O programa possui alguns objetivos gerais que expressam preocupações, além do estímulo à formação de professores. São elas:

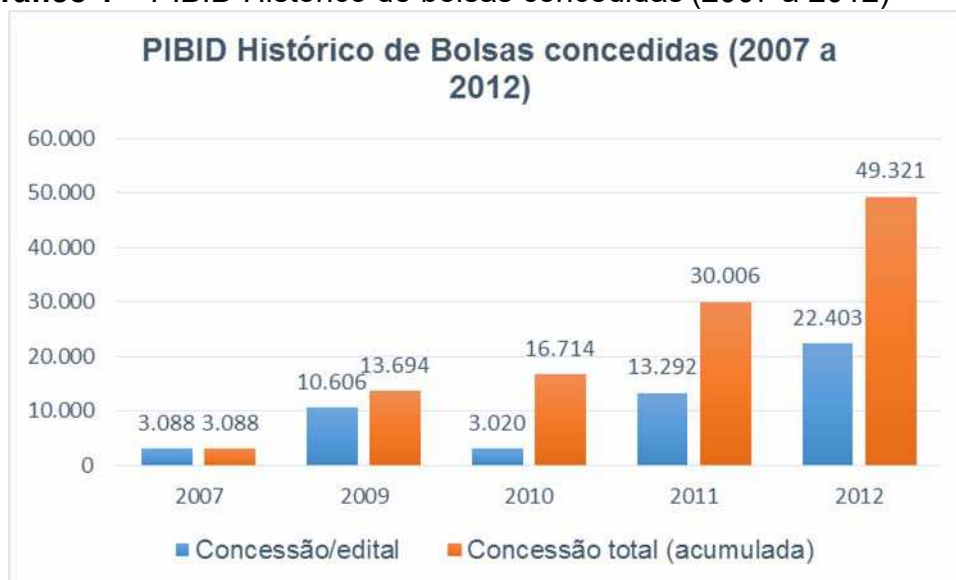
I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - Contribuir para a valorização do magistério; III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

A Portaria 96 de 18 de julho de 2013, que surgiu devido à necessidade de atualizar as normas do PIBID, também nos traz algumas explicações sobre como ocorre o ingresso das universidades na iniciativa. Segundo as suas orientações, para que as instituições de ensino superior concorram às vagas do PIBID, é necessário que cada uma submeta à CAPES um projeto institucional que integre um ou mais subprojetos de diferentes áreas do conhecimento. Ademais, é preciso também que detenham avaliação satisfatória de seus cursos de licenciatura entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tenham convênios firmados com as escolas das redes municipais e estaduais de ensino.

Além das intervenções nas escolas, as universidades também devem realizar eventos que visem identificar e disseminar as práticas bem sucedidas nesses universos escolares, as dificuldades para a realização dos trabalhos e os impactos percebidos por seus participantes. Isso posto, o gráfico a seguir demonstra a evolução do número de bolsas cedidas entre as modalidades de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área nesses cinco anos

iniciais do programa (2009-2013) anunciando o salto de 3.088 para 49.321 bolsistas nesse período. A seguinte representação nos permite visualizar o crescimento da quantidade de participantes em cada um desses anos⁴⁴:

Gráfico 1 – PIBID Histórico de bolsas concedidas (2007 a 2012)



Fonte: Relatório Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p. 75.

Informamos que, do total de 49.321 bolsas acumuladas em 2013, 40.070 eram de iniciação à docência, 3.002 de professores supervisores e 6.249 de coordenadores de área, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras, como nos esclarece a tabela 2:

Tabela 2 – PIBID: Número de bolsistas por região e modalidade - 2013

	Iniciação à Docência	Supervisores	
N	4.408	1.000	5.408
NE	11.789	2.489	14.278
CO	3.565	906	4.471
SE	10.931	2.569	13.500
S	9.399	2.265	11.664
Total	40.092	9.229	49.321

Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2013), p.76.

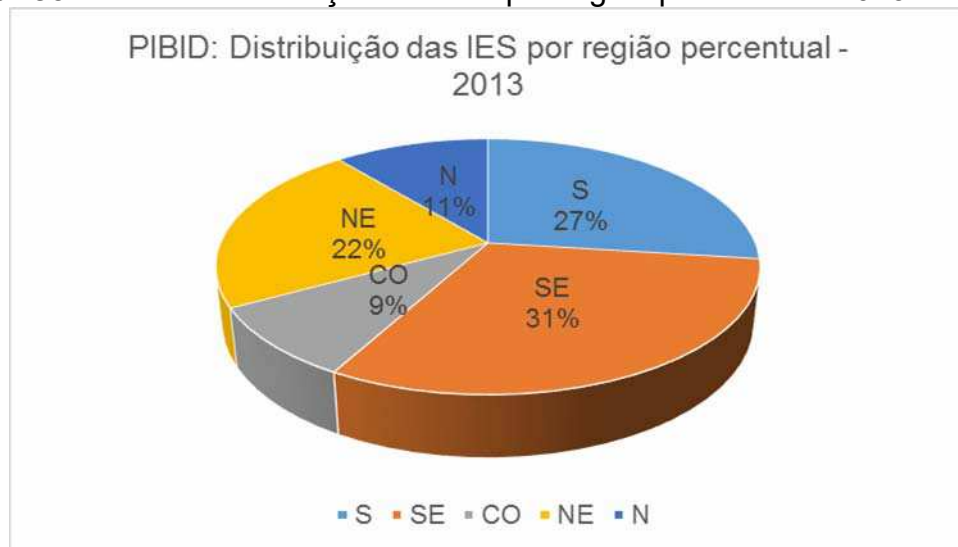
⁴⁴ Informamos que as bolsas concedidas em 2012 vigoraram até dezembro de 2013.

Observamos que nessa primeira onda do PIBID pelo Brasil, a região que registrou maior quantidade de bolsistas foi a Nordeste, com o indicador de 14.278 iniciantes à docência, enquanto a Centro Oeste foi a que contou com o menor número, cerca de 4.471 licenciandos. As demais localidades apresentaram os seguintes índices nesse mesmo período: 5.408 bolsistas de iniciação à docência no Norte, 13.500 no Sudeste e 11.664 no Sul.

Ainda conhecendo um pouco mais dos números do programa pelo país, de 2009 a 2013 a iniciativa passou do total de 43 para 195 instituições de ensino superior participantes, distribuídas do seguinte modo: 17 delas na região Centro-Oeste, seguidas de 21 universidades no Norte do país, 44 localizadas no Nordeste, 52 no Sul e 61 no Sudeste. Entretanto, salientamos que, embora o Nordeste obtivesse em 2013 o maior contingente de bolsistas do PIBID, o Sudeste era superior a todas as demais regiões no que tange à quantidade de universidades associadas ao programa.

Deduzimos que esse dado pode ser compreendido por causa de o Sudeste ser a região brasileira que concentra o maior número de instituições de ensino superior no Brasil. Não obstante, o estado de São Paulo foi o que deteve a maior quantidade de instituições de ensino superior integrada à iniciativa federal, atingindo a marca de 27 universidades, seguido do Rio Grande do Sul, que totalizou 25 universidades envolvidas.

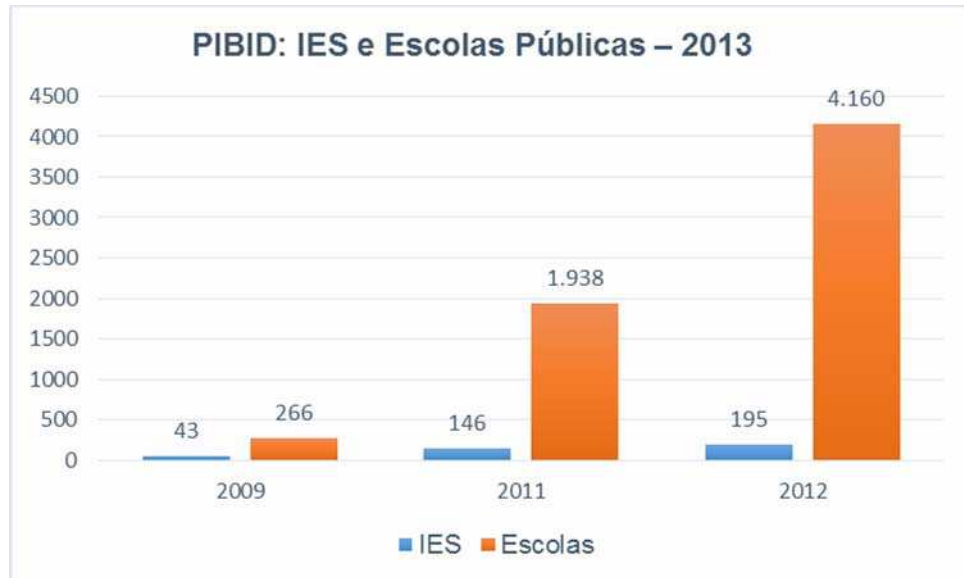
Gráfico 2. PIBID: distribuição das IES por região percentual - 2013



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES, (2009-2013), p.78.

Conseqüentemente à ampliação da quantidade de instituições de ensino superior e de bolsistas, o número de instituições escolares associadas ao programa também aumentou expressivamente, passando de 266 em 2009 para 1.938 em 2011 e alcançando o registro de 4.160 escolas espalhadas por todo o Brasil em 2013, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – PIBID: IES e Escolas Públicas – 2013



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.79.

Ressaltamos, ainda, que, entre as 195 instituições de ensino superior contempladas até 2013, a maioria era formada por centros federais, com o total de 91 universidades ao passo que os estabelecimentos de ensino municipais foram os que menos tiveram projetos institucionais aprovados e, portanto, registraram apenas 13 instituições formadoras vinculadas ao PIBID por todo o país.

1.3 A SEGUNDA ONDA

A partir de 2014, os números do PIBID mudaram novamente, dando início ao que chamamos de *segunda onda* de ampliação do programa pelo Brasil. Isso porque, ainda em 2013⁴⁵, dois novos editais foram lançados, o primeiro⁴⁶ em agosto, com caráter universal. Destacou-se por sua abrangência, uma vez que selecionou novas parcerias com instituições de ensino superior públicas, privadas sem fins

⁴⁵ Embora os editais tenham sido lançados em 2013 as bolsas concedidas por eles entraram em vigência a partir de 2014.

⁴⁶ Edital nº 061.

lucrativos e, ainda, agregou alunos de estabelecimentos de ensino particulares beneficiados pelo ProUni.

O segundo⁴⁷ edital divulgado voltou-se especificamente para três licenciaturas, a saber: intercultural, indígena e do campo, dando origem à proposta do *PIBID Diversidade*. Tendo em vista as novas bolsas aprovadas por mais essas duas seleções, o programa evoluiu da marca de 49.321 participantes em 2013 para o total de 90.254 bolsistas em 2014.

Com isso, chamamos a atenção para o fato de que, desde a sua implementação, o número de licenciandos participantes do PIBID cresceu rapidamente e em grandes proporções, ou seja, em seis anos de vigência, o programa ultrapassou o primeiro registro de 2.326 bolsistas de iniciação à docência para 72.740 professores em formação. A tabela a seguir expressa o crescimento do número de bolsas conferidas a todos os agentes do programa desde seu lançamento:

⁴⁷ Edital de número 066.

Tabela 3 – Concessão de bolsas PIBID por edital (2007 a 2013)

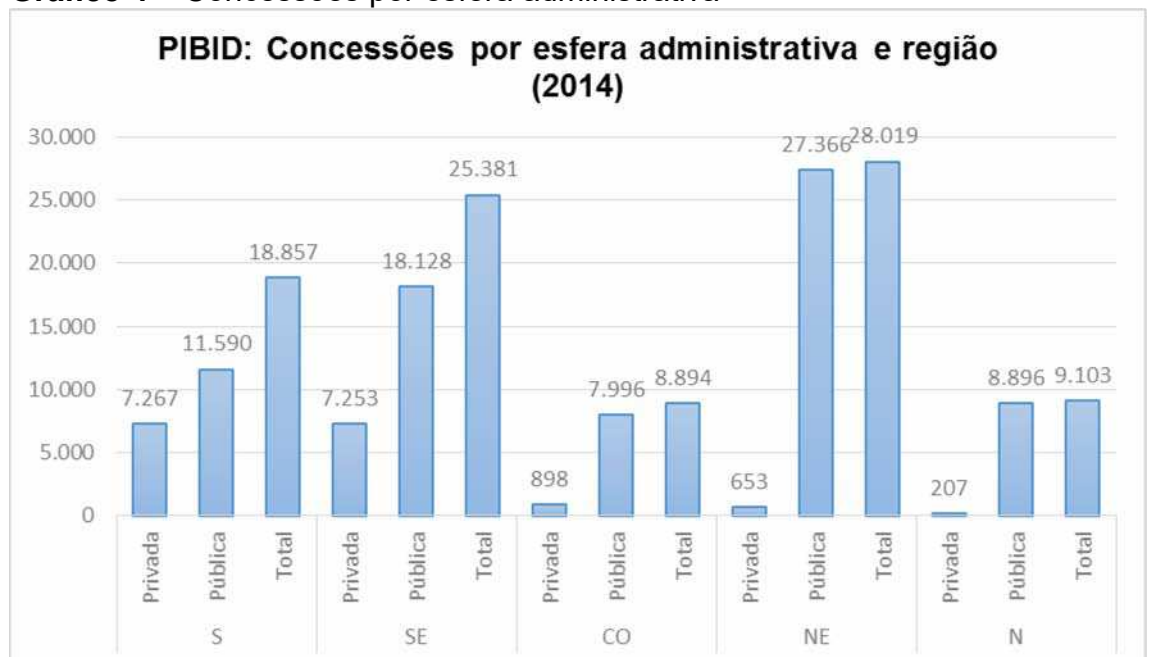
Ano	Bolsas concedidas	Iniciação à Docência	Coordenador	Supervisor	Total
2007	Edital 2007. As concessões iniciaram em 2009	2.326	259	503	3.088
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2008	Não foi lançado edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2009	Edital 2009	8.882	557	1.167	10.606
	Vigentes no ano	11.208	816	1.670	13.694
2010	Edital 2010	2.441	165	414	3.020
	Vigentes no ano	13.649	981	2.084	16.714
2011	Edital 2011	10.526	1.039	1.727	13.292
	Vigentes no ano	24.175	2.020	3.811	30.006
2012	Edital 2012	18.221	1.241	2.941	22.403
	Vigentes no ano (Exceto 3.088, encerradas do Edital 2007)	40.070	3.002	6.249	49.321
2013	Edital 2013.As concessões iniciaram em 2014	72.845	5.692	11.717	90.254
	Vigentes no ano	40.070	3.002	6.249	49.321
2014	Não foi lançado Edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano (Exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado)	72.840	5.691	11.716	90.247

Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.82.

Assim, a marca de universidades vinculadas também foi alterada, passando de 195 para 284 instituições de ensino superior participantes do PIBID pelo Brasil. Já o contingente de escolas públicas contempladas com a iniciativa alcançou o

indicador de 5.398⁴⁸. Todavia, no que se refere à distribuição das bolsas pelas regiões brasileiras, o quadro anterior não foi modificado substancialmente. Dessa forma, o Nordeste continuou sendo o local que mais possui participantes do programa, chegando, assim, ao indicador de 28.019 bolsistas, já o Centro-Oeste permaneceu sendo o lugar onde menos há bolsistas PIBID, atingindo a vigência de 8.894 bolsas. O gráfico 4 nos permite conhecer o número de bolsistas por esferas administrativas entre as cinco regiões.

Gráfico 4 – Concessões por esfera administrativa



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.73.

As universidades federais também continuaram representando a maioria entre as instituições participantes. Os estabelecimentos de ensino superior públicos representam 82% da totalidade de universidades associadas. Esse contingente é complementado por 18% de centros de ensino privados. As instituições formadoras municipais permaneceram sendo a minoria nesse novo cenário. O mapa a seguir possibilita enxergarmos a distribuição do PIBID pelos estados brasileiros:

⁴⁸ Neste número não está incluída a quantidade de escolas que foram integradas ao programa por meio do PIBID Diversidade.

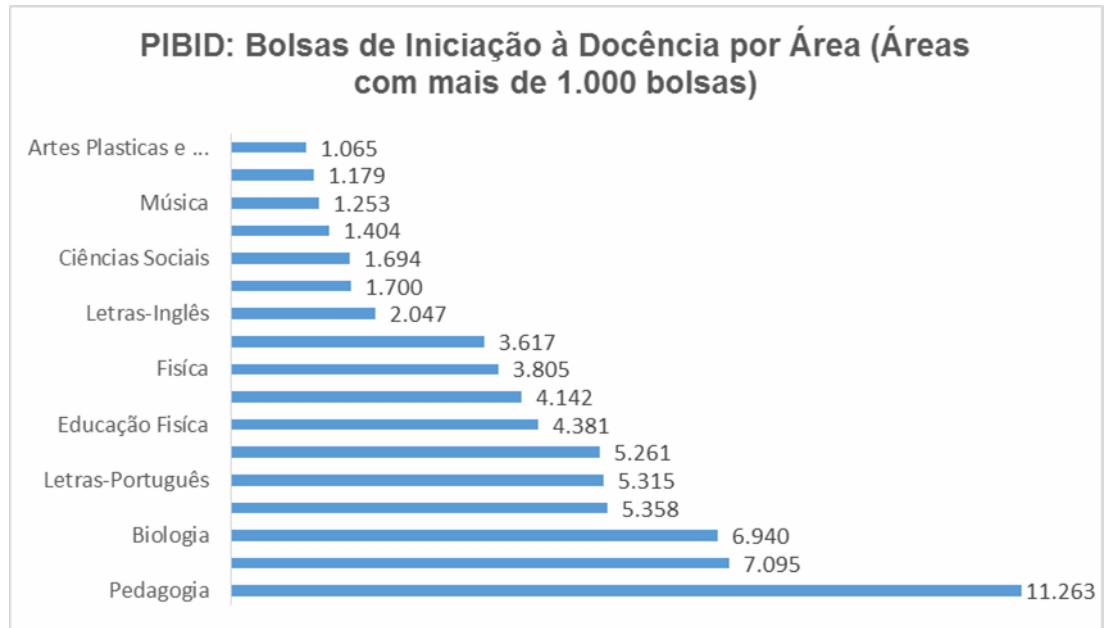
Figura 5 – Mapa dos *campi* PIBID (2013-2014)



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.75.

São Paulo continua sendo o ente federativo que mais tem subprojetos em andamento, 359 no total, enquanto o Amapá é o estado com menos subprojetos em vigor. Acerca da divisão de bolsas entre as diferentes áreas do conhecimento, com base nesses novos números, a CAPES as classificou entre aquelas ciências que possuem mais de 1.000 bolsistas de iniciação à docência e outras que detêm menos de 1.000 bolsas em vigência para seus licenciandos. As licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Biologia mantiveram-se preponderantes, já os cursos de Educação do Campo, Letras – Alemão e Letras – Italiano possuem as menores quantidades de bolsistas ID, com 44, 31 e 23 alunos, respectivamente.

Gráfico 5 – PIBID: bolsas de iniciação à docência por área (áreas com mais de 1.000 bolsas)



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.79.

Gráfico 6 – PIBID: Bolsas de iniciação à docência por área (áreas com menos de 1.000 bolsas)



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.80.

Dessa forma, atualmente o PIBID é o programa da CAPES com o maior número de bolsistas no país. Portanto, está à frente do Programa de Demanda Social, responsável pela oferta de bolsas de mestrado e doutorado, revelando uma nova redistribuição de capital econômico entre as atividades de pesquisa ensino, como podemos acompanhar pela tabela abaixo:

Tabela 4 – Programas CAPES – bolsistas por CPF/ano

PROGRAMAS CAPES		BOLSISTAS POR CPF/ANO
1	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID	115.642
2	Programa de Demanda Social	75.665
3	UAB	38.795
4	Programa Ciência sem Fronteiras	30.641
5	Programa de Excelência Acadêmica	14.440
6	Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR	14.188
7	Programa Jovens Talentos para a Ciência- 2013	9.739
8	Reestruturação e Expansão das IES	4.114
9	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino particulares (módulo bolsas)	3.812
10	Observatório da Educação- OBEDUC	3.443

Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2009-2014), p.24.

Contudo, ao cotejarmos esse conjunto de dados com os concernentes à evolução do PIBID, chamamos a atenção que, se por um lado a maior parcela de professores formados no Brasil advém da iniciativa privada, por outro lado, as instituições de ensino superior particulares expressam apenas 18% do total de universidades integradas ao PIBID. Essas constatações nos permitem vislumbrar que o programa está longe de atingir a totalidade de estudantes que optam pela docência, mesmo que ele tenha avançado exponencialmente em seu alcance entre os anos de 2009 a 2014.

Conhecidos alguns dos modelos disseminados no subcampo da formação de professores, as disputas por suas definições e os redirecionamentos dados pelas agências estatais a esses modelos após o estabelecimento da LDB e as sucessoras reformas curriculares nas licenciaturas (a última delas ainda em curso), bem como a entrada da CAPES nesse espaço, passaremos, no próximo capítulo de nossa pesquisa, a entender quais significados o PIBID adquire nessas disputas em cenário local, isto é, entre as licenciaturas da UEL e quais as disposições que ele tem desenvolvido em seus agentes da universidade.

2 O PIBID NA UEL

O envolvimento dos professores supervisores e alunos das licenciaturas é muito grande, as trocas são muito intensas e isto tem gerado também pesquisas nos cursos de especializações e mestrados (Coordenador de Área Geografia).

Nossas intencionalidades neste capítulo são entender quando o PIBID surgiu na UEL e como vem se desenvolvendo desde então: Quais agentes mobilizaram-se para a implementação do programa na universidade, nas diferentes licenciaturas? Em que cenário institucional ele aparece nesses cursos? O que levou os agentes a participar do PIBID? Quais atividades estão sendo desenvolvidas pelos subprojetos? Como eles se organizam? Quais as funções que cada um dos agentes assume dentro dos subprojetos?

Consideramos o conhecimento de tais questões fundamental para que possamos compreender como se deram os processos de iniciação e consolidação da iniciativa da universidade, quais ações para a formação de professores ele se junta e quais experiências socializadoras têm sido propiciadas para os formadores de professores, docentes supervisores e iniciantes à docência nas situações dos subprojetos no contexto da UEL. É com base nessas vivências propiciadas pelo programa nas licenciaturas que passaremos a analisar as disposições que o programa desenvolve com tais agentes e como elas interagem com todas as fontes de disposições disponíveis para a formação de professores.

Os caminhos escolhidos para responder as perguntas foram a análise documental do projeto institucional PIBID UEL⁴⁹ em vigor e a análise do conteúdo dos depoimentos dos agentes do programa. Para as finalidades deste capítulo faz-se necessário, realizar uma breve incursão histórica a fim de compreender em qual cenário delineado para as licenciaturas surge o PIBID na UEL. Para tanto, continuamos pensando de acordo com a concepção de campo. Por meio dele concebemos a universidade como um espaço de confrontos e interesses

⁴⁹ O acesso ao documento ocorreu via e-mail e foi enviado pelo coordenador institucional do programa. Desta forma, com base nas reflexões de Tim May (2004) o classificamos com uma fonte de pesquisa documental solicitada e privada. As informações apresentadas referem-se ao Edital nº 61/2013 e que, embora, vigore na UEL desde 2013 traz os percursos percorridos pelo programa na universidade desde sua implementação.

antagônicos, dos quais surgem uma multiplicidade de conflitos simbólicos⁵⁰. Nas palavras de Bourdieu:

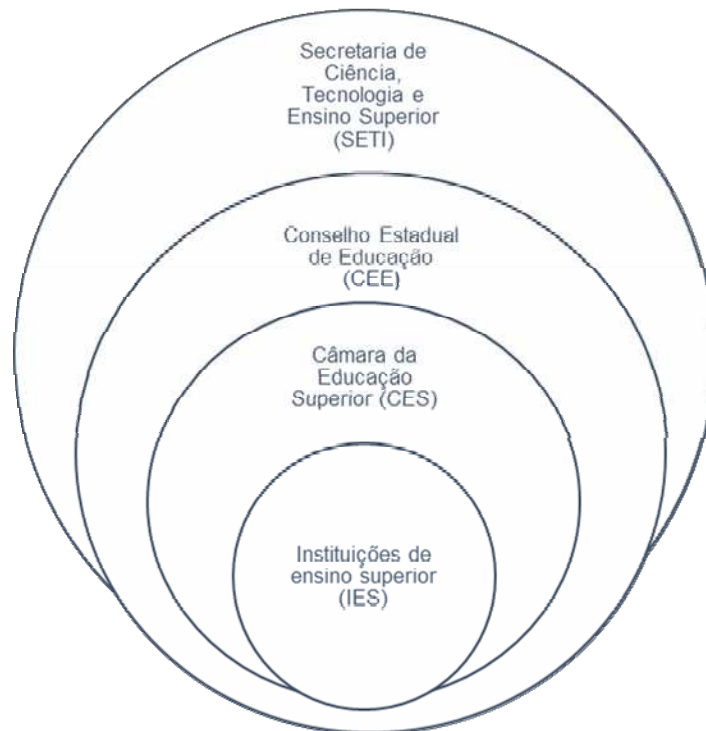
[...] a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU apud DINIZ-PEREIRA, 2000).

A UEL, juntamente com a UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UENP, integra o conjunto de universidades estaduais do Paraná⁵¹. Pelo próximo organograma podemos visualizar as agências que são responsáveis no Estado pela organização e oferta do ensino superior – e particularmente dos cursos de licenciatura:

⁵⁰ O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer: “uma concepção homogênea do tempo, espaço, do número, da causa que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p.9).

⁵¹ Lembramos que além das universidades estaduais Há também três universidades federais, quais sejam: UFPR, UTFPR e UNILA, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), bem como, por faculdades e centros universitários do setor privado, ambos responsáveis pela oferta de cursos de graduação nas habilitações de bacharelado, licenciatura e tecnólogos e cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em diversas áreas do conhecimento e nas modalidades de ensino presencial e à distância.

Figura 6 – Agências estaduais Paraná: formação docente



Fonte: Autora

De acordo com informações do Censo da Educação Superior em 2013 os cursos de bacharelado são os que demonstram maior atratividade entre os estudantes. Destacamos, ainda, que as licenciaturas concentram, majoritariamente, o número de matrículas na esfera privada, com 47.742 alunos, do total de 83.554 que essa habilitação possui no Paraná, o que, por sua vez, corresponde a aproximadamente 58%. Já as universidades e faculdades estaduais registraram o índice de 27.315 alunos nos cursos formadores de professores; as federais, 7.976 e as municipais, 512.

Como vimos, no caso das licenciaturas, a maior parte dos alunos está vinculada às instituições de ensino superior privadas. Na verdade, entre as três habilitações (bacharelado, licenciatura e tecnólogos), é o ensino superior privado que concentra o maior número de matrículas no Paraná. Segundo informações coletadas no *site* de sua Pró-Reitoria de Planejamento, a UEL foi criada em 1970 a partir da junção de cinco faculdades: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, Faculdade Estadual de Direito de Londrina, Faculdade de Odontologia de Londrina, Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina. Percebamos que a

universidade surgiu sob os padrões da Reforma Universitária de 1968, que, como já pontuamos, foram responsáveis por profundas transformações nos cursos de licenciatura⁵².

Seu projeto inicial reuniu em departamentos afins os cursos ofertados na época (Letras Anglo-Portuguesas, Letras Franco-Portuguesas, História, Geografia, Pedagogia, Licenciatura em Ciências, Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração). Tais departamentos afins, por sua vez, foram reunidos em Centros de Estudos. Com isso, segundo Silva (2006), ficou a cargo do Centro de Estudos de Educação ofertar as disciplinas de fundamentos da educação (Didática, Psicologia Educacional, Organização dos sistemas de ensino, etc.) e também as disciplinas de prática pedagógica (Metodologias de Ensino, Estágio Supervisionado etc.) para os cursos de licenciatura da Universidade.

Esse molde de formação para docência vigorou na UEL até 1980, quando a responsabilidade pela oferta das disciplinas de prática pedagógica foi transferida para os departamentos de origem das licenciaturas. Entretanto, as disciplinas teóricas (Estruturação da educação no Brasil, Políticas Educacionais etc.) permaneceram e estão mantidas até hoje sob a égide do atual Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Ainda é preciso ressaltar que a transição do estágio supervisionado para os departamentos não significou o total reconhecimento das licenciaturas nesses espaços, nem mesmo levou ao rompimento do modelo fragmentado de formação para a docência, cujas disciplinas pedagógicas continuam localizadas nos períodos finais dos cursos.

Nesse ínterim, surgiram na UEL, em 1970 e 1973, os cursos de licenciatura em Matemática e em Ciências Sociais, respectivamente, os quais escolhemos para aprofundar nossas análises sobre os resultados do programa. De acordo com informações coletadas no *sítio* da UEL, a licenciatura em Matemática foi criada em 1970 oferecendo as disciplinas específicas ao curso e as relacionadas à área de Física. Nesse primeiro momento, o curso era seriado e ofertado no período noturno. Em 1971, a UEL reconheceu a criação do departamento de Matemática, Estatística e Computação.

⁵² Ver capítulo 1.

A partir de 1972, o curso passou a ser oferecido também no turno vespertino. Já em 1973 era ofertado nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Desde 1977, ele sem sendo ofertado apenas à noite. Em 1983, o departamento foi dividido em departamento de Matemática e departamento de Matemática Aplicada. Em 1994 começou a oferta do curso de bacharelado. O depoimento a seguir, da professora supervisora do PIBID de Matemática, licenciada entre 1988 e 1992 e especialista em Educação Matemática (2000), fornece um vislumbre de como as relações entre o ensino e a pesquisa estavam estabelecidas naquele período:

Quando eu fiz Matemática na UEL, eu entrei em 1988 e saí em 1992 da graduação. Na época só tinha licenciatura. Mas depois eu voltei para fazer especialização em Educação Matemática em 2000, aí já tinha o bacharelado. Mas, antes mesmo disso, o departamento já era dividido em Matemática e Matemática Aplicada. E tinha uma diferença entre os dois. Nos corredores sempre tinha essas conversas entre os alunos e professores. Era como se, assim, a licenciatura, o ensino fosse menos matemática, sabe?! Já o pessoal que fazia pesquisa era os chamados matemáticos puros (Professor Supervisor G).

A professora veterana de Matemática, licenciada em 1982, dizia que havia hierarquização entre as atividades de ensino e pesquisa no departamento e que na época não havia projetos com vínculos na educação básica. É possível percebermos pelas falas das docentes que o valor simbólico conferido à formação de professores no curso de Matemática da UEL foi menor do que o atribuído à atividade científica, ou seja, o lugar do ensino foi se configurando subjugado aos espaços das pesquisas no referido departamento. A expressão “matemáticos puros” é muito expressiva nessa direção.

O curso de Ciências Sociais na UEL teve início em 1973, sendo, então, uma das primeiras graduações iniciadas no *campus*. Seu projeto curricular inicial era exclusivamente voltado para a licenciatura e para o período noturno. No início da década de 1980, iniciaram-se os primeiros movimentos para a criação do curso no período matutino. A oferta do bacharelado foi iniciada também nesse ano (1980), após a regulamentação da profissão de sociólogo, primeiramente para as turmas do noturno e em seguida para os alunos da manhã. Atualmente o departamento de

Ciências Sociais integra quatro áreas⁵³, embora tenha sido aprovada a sua separação em 2016.

Além disso, o curso de Ciências Sociais possui entrada comum no vestibular, ou seja, é classificado como curso de entrada “B1”⁵⁴, já o curso de Matemática possui processos seletivos separados para as duas habilitações⁵⁵. Os depoimentos dos professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais, todos graduados pela UEL, entre 1988 (Professor Supervisor C) e 2002 (Professor Supervisor A), também são esclarecedores quanto a como estavam relacionadas os graus de licenciatura e bacharelado nesse interstício (1988-2002):

Professor Supervisor A: Eu acho que na época [2001-2004], existia uma valorização maior do bacharelado [...] como não tinha muito campo, então as pessoas que faziam a licenciatura não tinham muita viabilidade de trabalho. Então, valorizava-se mais a área da pesquisa e seguir a carreira acadêmica mesmo. Então, na minha turma, alguns não conseguiam levar os dois juntos, e olha que na época, na verdade, a carga horária de estágio era bem menor. Não era tão difícil, lógico que para quem não trabalhava. Eu estudava de manhã e eu e a maioria dos meus colegas não trabalhavam. Eu conseguia levar os dois juntos. Mas alguns não fizeram isso e acabaram optando só por fazer o bacharelado. **Professor Supervisor D:** Apesar disso, quando eu prestei, passei e comecei a cursar [1997-2003], eu sempre deslumbrei ser professor e dar aula. Aí eu tive que optar em um determinado momento: e agora vou para o bacharel ou vou para a licenciatura? E aí eu optei pela licenciatura, correndo o risco de não ter onde trabalhar, mas a vontade de dar aula era tão grande e sempre fez parte da minha vida. **Professor Supervisor A:** Então, mas o curso na época de vocês, podia, porque mesmo que não tivesse a Sociologia, vocês conseguiam aula na História. Na minha turma já não podia mais. Então, todo mundo ficou desesperado naquele momento. Nós pensamos: não vamos fazer licenciatura, porque vamos para onde? Que campo de estágio? E aí acabou que muita gente foi indo para o bacharel no terceiro ano. Aí chegou no quarto ano foi quando teve concurso. Aí todo mundo ficou sem saber o que estava acontecendo e quem não tinha feito a licenciatura ficou meio desesperado na época. **Professor Supervisor E:** Quando eu entrei em Ciências Sociais [1996-2000] eu entrei meio perdida, tanto que eu lembro que uma das primeiras aulas a professora perguntou porque eu

⁵³ No departamento de Ciências Sociais da UEL além das três grandes e clássicas áreas: Sociologia, Antropologia e Ciência Política, também a área de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais desde 1999.

⁵⁴ Informamos que entre os quinze cursos de licenciatura da UEL, os das áreas de Artes Visuais, Filosofia, História, Música, Letras Espanhol, Letras Inglês, Pedagogia oferecem apenas esta habilitação. Já os demais: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, Letras Português, Matemática, Química ofertam também o bacharelado. Ademais, os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Geografia são considerados cursos “B1”, o que significa que possuem entrada única no vestibular, propiciam uma formação comum ao graduando que poderá escolher, após o ingresso, se irá licenciar-se, cursar o bacharel ou as duas habilitações.

⁵⁵ No vestibular para ingresso em 2017, que está em andamento, o curso apresentou 100 candidatos inscritos na habilitação bacharelado (considerados os candidatos de sistema universal, cotas – instituição pública, cotas – instituição pública (negros) e treineiros e 177 candidatos inscritos na habilitação licenciatura, com base nas mesmas modalidades de inscritos.

tinha escolhido o curso e eu encolhi na cadeira e pensei: meu Deus do céu, eu vou ter que responder isso? Porque, assim, eu achava que a universidade era uma coisa tão longe, que eu nunca ia participar [...] Mas quando foi para fazer, eu fiz Ciências Sociais, passei e falei: olha, que legal. Então naquele exato momento, eu estava a passeio nas Ciências Sociais, descobrindo o que era, na verdade. Mas, assim, a descoberta para a licenciatura, apesar do tempo todo o curso sempre chamou, sempre formou, sempre direcionou para a pesquisa. A abertura para licenciatura nós fomos conhecer [...] eu fui conhecer com Lesi Correa e Benilde Bishop que aí, sim, tinha técnicas de como preparar Sociologia para lecionar no ensino médio. Era até engraçado que a gente tinha que cortar as letrinhas para montar álbum seriado. Eu tenho até hoje o *kit*, eu guardo aquilo com todo carinho do mundo. E aí eu lembro que, primeiro, assim, elas preparavam como ia ser o primeiro contato com a escola, como a gente tinha que ficar, a postura em sala de aula, para depois a gente ir para a escola. Então, primeiro eles gravavam as micro aulas, inclusive, o laboratório de ensino era aqui nesse prédio, corrigiam os erros, os “nés”, “os então tá”. Você ouvia o que você falava, aí a gente preparava uma nova aula e aí sim a gente ia para as escolas. A minha sala tinha dezessete pessoas em licenciatura e aí a gente fez as aulas em dupla. Quando eu fiz terceiro ano e tive didática, quem deu aula para mim foi a Lucinea Rezende [professora do departamento de Educação], e ela tinha uma compreensão muito grande do ensino de Sociologia, então eu falo que eu me descobri professora de Sociologia com ela, e aí depois no contato com a Benilde Bishop e com a Lesi Correa que eu fui me aprimorando em como trabalhar na escola, com os toques delas, mas foi ela [Lucinea Rezende] que me sensibilizou, não foi ninguém do departamento de Ciências Sociais. A gente tinha grandes nomes que davam aula para nós, tinha a Kimiye Tommasino, o Pedro Roberto de Ciência Política, a Ana Maria Chiarotti tinha essa preocupação, ela falava: “olha, gente, quando vocês terminarem, muitos de vocês vão para a docência, então têm materiais que é bom vocês não jogarem fora”. Ela orientava a gente não jogar os textos fora porque a gente poderia utilizar isso depois na licenciatura. Então que eu lembro, assim, os professores que davam uma ênfase na licenciatura, na graduação, ali primeiro, segundo, terceiro ano, era a Ana Maria, que dava essa valorizada, mas os demais nem mencionavam. Era só a questão da pesquisa e quando eu fiz o primeiro concurso para trabalhar com pesquisa, foi um do IPARDES, eu falei: gente o que eu estou fazendo na UEL? Não sei se alguém lembra, se alguém tentou esse concurso [...]

Professor Supervisor B: Eu tentei!

Professor Supervisor E: Não tinha nada do que a gente tinha visto, não tinha nada e aí eu descobri o quanto estatística fazia falta e nós não tínhamos um professor bacana que trabalhava isso.

Professor Supervisor A: Esse campo da pesquisa quantitativa, de análise de dados sempre foi uma área fraca, muito defasada.

Professor Supervisor C: Verdade, é fraco mesmo! Mas, então, essa questão que você colocou da licenciatura e do bacharelado, sempre teve a questão do campo de trabalho. Quando a gente estava na escola tinha uma certa predisposição em fazer licenciatura para dar aula porque a gente podia dar aulas em cursos técnicos, em faculdades particulares e eles sempre davam prioridade para quem tinha a formação em licenciatura. Mas não existia no departamento, olha gente, estou falando isso na década de 80, o cuidado com essa formação. Todas as disciplinas eram dadas por professores de outros departamentos. Às vezes vinham professores de Pedagogia que não tinham a menor ideia do que era dar uma aula de Sociologia. Tinha um ou outro professor [do departamento de Ciências Sociais] que acompanhava o estágio. Na minha turma, por exemplo, formou nove pessoas. Poucas pessoas, teve grande possibilidade de fechar o curso, tinha tudo isso [...] então, quem era supervisor de estágio naquela época era uma professora que veio para o departamento de Ciências Sociais na extinção da disciplina de EPB, tipo OSPB, aquele negócio todo, certo? Então teve professores que vieram para o

departamento oriundos disso aí, se eu não me engano, o Tomazi veio nessa leva. Um pessoal que entrava pela universidade direto pela reitoria e aí acabou a disciplina, eles foram espalhados, distribuídos onde eles se encaixavam. Então na época era isso. Tinha na época também e eu senti isso depois, em 2007, quando eu fiz PDE, e fiz disciplina da especialização e era muito claro que a licenciatura é uma formação menor, primeira categoria é o bacharelado, a segunda categoria é a licenciatura. Eu sempre considerei isso uma grande sacanagem, porque desmotivava a formação de grande parte dos alunos para a docência, sendo que o mercado de trabalho quando você faz Ciências Sociais, o que tem mais para você trabalhar, é dar aula, mesmo que seja na universidade [...] e depois veio pessoas preocupadas com o ensino da Sociologia, não tinha isso quando eu cursei, em pensar o currículo da Sociologia, a formação do professor de Sociologia, mas o departamento de Ciências Sociais pensa e passa isso para os alunos, os meninos que eu recebia de estagiários, eu via neles esta visão que aquele que faz bacharelado, que faz pesquisa que é o bom!

Também pelos depoimentos dos professores supervisores de Ciências Sociais, observamos que os relacionamentos entre o bacharelado e a licenciatura, o ensino e a pesquisa, a formação do pesquisador e do professor, o campo escolar e o campo acadêmico foram se configurando pela definição de “fronteiras”, tal como foi indicado pela pesquisa de Silva (2006):

A falta de diálogo efetivo entre educação e ciência, entre ensino e pesquisa, ainda, entre bacharelado e licenciatura, entre professores de conteúdos específicos e os de formação pedagógica, evidencia a tese sobre fronteiras entre a educação escolar e as ciências como o principal sentido que configurou o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná (SILVA, 2006, p.258).

Com efeito, um dos resultados das disputas entre o ensino e a pesquisa é que, historicamente, a cultura universitária dominante tem tratado a formação de professores como atividade de menor importância. Conseqüentemente, as licenciaturas têm ocupado posição inferior no campo acadêmico quando comparada aos cursos que formam bacharéis: “não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação pelo aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.150).

Ao que parece, a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados não era especificidade apenas das áreas de Matemática e Ciências Sociais na UEL nas primeiras duas décadas de existência da Universidade, é o que percebemos pelo trecho a seguir:

[...] a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados, resultando numa visão equivocada do curso por parte do aluno. Esta nítida desarticulação entre bacharelado e licenciatura permite tanto uma compreensão dissociada entre formação do pesquisador e a do professor, como também a ideia distorcida de inferioridade da licenciatura em relação ao bacharelado (UEL apud LIMA e SILVA, 2013, p.226).

À vista disso, segundo Lima e Silva (2013), a primeira movimentação mais organizada das licenciaturas na UEL aconteceu em 1995, ano em que foi criado o Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura (FOPE), que surgiu em decorrência do fim do Programa Institucional de Licenciatura (PROLICEN – 95). O FOPE⁵⁶ tem como objetivos principais organizar discussões que promovam o aperfeiçoamento dos cursos formadores de professores, articular ações que visem a trocas de experiências com as licenciaturas das demais instituições de ensino superior e representar a Universidade em eventos relativos à qualificação docente.

Mais adiante, em meados dos anos 2000, a partir da instauração da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, como vimos, disciplinou a CAPES como agência fomentadora da formação docente, novos programas de apoio às licenciaturas foram implementados na UEL, como o PARFOR, o PRODOCÊNCIA e o PIBID. Assim, o PIBID na UEL iniciou-se no ano de 2010 contemplando, inicialmente, os cursos formadores de professores das áreas de Ciências Exatas e Naturais. Com isso, apreendemos que a entrada da Universidade no programa se deu durante a *primeira onda* de implementação do PIBID pelo Brasil, conforme analisamos anteriormente.

A partir de 2011 passaram a integrar a iniciativa todos os quinze cursos de licenciatura existentes na Universidade. Além desses, está em desenvolvimento também um subprojeto interdisciplinar formado pelos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Música e Pedagogia de modo que, ao todo, estão em vigência dezesseis subprojetos do PIBID na UEL.

Também nesse período de consolidação, o PIBID-UEL passou por uma alteração em sua coordenação institucional, haja vista que, no período de 2010 a 2013, o responsável pelo acompanhamento e supervisão dos subprojetos foi o professor do departamento de Física, Sérgio de Mello Arruda, porém, desde 2014,

⁵⁶ Com base nas informações apresentadas por Cesário e Albertuni (2013) o FOPE é constituído por coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura, membros indicados pelos departamentos das licenciaturas e convidados externos interessados com as questões concernentes a formação de professores, como representantes de outros programas vinculados as licenciaturas: PARFOR, Novos Talentos, Prodocência e PIBID.

quem assumiu essa função foi o professor do curso de Filosofia, Carlos Alberto Albertuni. Diante disso, é importante destacarmos a atuação desse primeiro agente para a implementação do PIBID na universidade. O professor Sérgio de Mello Arruda é bacharel em Física pela Universidade de São Paulo (1976), mestre em Ensino de Ciências (1994) e doutor em Educação (2001), ambos cursados na mesma instituição de ensino superior.

Tem vasta produção científica sobre o ensino de Ciências e formação de professores. Inclusive, foi orientador das primeiras pesquisas realizadas sobre o PIBID na UEL pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Identificamos sete trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas desde 2013 sob sua supervisão. Antes de ser coordenador do primeiro projeto institucional do PIBID na UEL, o professor já havia dirigido diversos outros projetos de pesquisa, ensino e extensão na área da educação, como: Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná (RENOP), entre os anos de 1994 e 1997, o PRÓ-CIÊNCIAS, entre os anos de 1997 e 2000, os dois vinculados à CAPES.

Mediante o exposto, consideramos que a entrada do PIBID na UEL aconteceu, em grande medida, devido à ação desse professor que já vinha se dedicando ao fortalecimento das iniciativas voltadas à formação de professores na UEL. Assim, o agente, além de capital científico puro (alta produção bibliográfica, orientações, participação em bancas, composição de comissão editoriais de periódicos etc.), também possui capital político (ocupação de cargos de gestão de programas, grupos de pesquisa, órgãos internos da UEL etc.) na área, vindo a mobilizar outros agentes para o desenvolvimento do programa na Universidade. Os depoimentos abaixo corroboram essa hipótese:

O projeto PIBID UEL, inicialmente, não contemplava todos os cursos de licenciatura, com isso a coordenação institucional, na época o prof. Sérgio Arruda (Física), viu a importância de todos os cursos se envolverem. A partir desse contexto, os cursos que não participavam foram contatados (Coordenador de Área Educação Física).

Na realidade, o curso de licenciatura em Física foi um caso à parte no processo de inclusão no PIBID. Isso porque, em 2009, quando o professor Sérgio de Mello Arruda (na época era professor do departamento de Física, hoje aposentado) verificou a existência do edital do PIBID na CAPES, de imediato começou a mobilização para participar do edital. Na época, os professores do departamento que tiveram conhecimento da intenção em participar do edital e possivelmente do programa, com certeza apoiaram a ideia [...] o coordenador institucional participava dessas reuniões, pois era o

idealizador do projeto na UEL e tinha a intenção clara de fazer uma articulação entre o PIBID, o estágio e os grupos de professores da educação básica que, com a implementação do PIBID, passariam a ser designados como supervisores (Coordenador de Área Física A).

A tabela a seguir apresenta os números da evolução do programa na UEL desde a sua implementação:

Tabela 5 – Evolução PIBID UEL

PIBID/UEL	2010	2011	2012
Licenciaturas	6	10	15
Subprojetos	6	16	30
Bolsistas de iniciação	122	232	720
Supervisores	14	36	90
Escolas	4	14	36

Fonte: ARRUDA; BUENO, 2014, p.54.

Em 2012, o PIBID-UEL era o grupo com o maior número de bolsistas (considerados todas as modalidades) do estado do Paraná, seguido pela UNESPAR e a UFPR, conforme apresenta a próxima tabela:

Tabela 6 – Bolsas do PIBID por Instituição Paranaense

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ	Total de bolsas (2012)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	844
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	720
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	544
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	396
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	368
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	327
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	321
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	278
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	256
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	171
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	114
Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion (ISE-SION)	27
Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA)	23
Total	4133

Fonte: JUSTINA, RIBEIRO E CASTELA, 2014, p.16.

Em 2015, participavam da iniciativa 788 bolsistas de iniciação à docência, 121 professores supervisores e 41 coordenadores de área distribuídos entre 49 escolas da educação básica na cidade de Londrina-PR e região metropolitana, sendo 38 estaduais e 11 municipais e envolvendo, assim, cerca de 20 mil alunos entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio regular, profissional e também na modalidade de educação de jovens e adultos.

Chamamos a atenção para o fato de que, segundo informações coletadas no *site* do projeto institucional, as três escolas que concentram o maior número de subprojetos associados estão localizadas na região central da cidade de Londrina. Duas delas estão com marcas no IDEB – 2015 superiores à média nacional, ao menos nos anos finais do ensino fundamental. Com o conhecimento de tais dados, uma inquietação foi inevitável: Como se dá a escolha das escolas participantes? A esse respeito, temos as seguintes informações:

A seleção de bolsistas de iniciação e dos supervisores será realizada, como vem sendo desde o início do PIBID na UEL, por meio do lançamento de editais públicos disponibilizados no site da UEL, onde se informa o número de vagas disponíveis por licenciatura, os colégios vinculados (no caso dos supervisores), as datas e locais de inscrição e de seleção, bem como os critérios de seleção (UEL, 2013, p.6).

Ademais, a nossa análise do PIBID na UEL se dará a partir dos onze subprojetos⁵⁷ apresentados na tabela a seguir:

Tabela 7 – Subprojetos PIBID – UEL

SUBPROJETO	ANO DE INÍCIO	TOTAL DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	TOTAL DE ESCOLAS ENVOLVIDAS
Artes Visuais	2012	80	11
Ciências Biológicas	2010	20	8
Ciências Sociais	2011	56	9
Educação Física	2013	59	9
Filosofia	2012	42	6
Física	2010	30	5
Geografia	2014	15	3
Letras Português	2010	50	5
Matemática	2010	38	3
Música	2011	19	4
Química	2010	16	3

Fonte: Projeto Institucional PIBID UEL, 2013 – elaborado pela autora.

De acordo com o projeto institucional, em 2013, o PIBID de Artes Visuais possuía 80 bolsistas de iniciação à docência, 14 professores supervisores, 4 coordenadores de área, atuava em 11 escolas de ensino fundamental e ensino médio. Entre as atividades do grupo, foi identificado o desenvolvimento de oficinas. O PIBID de Ciências Biológicas, atualmente, possui 60 “pibidianos” distribuídos em oito escolas e três coordenadores de área. Entre as principais atividades realizadas pelos egressos estão:

Fizemos um projeto sobre sexualidade que durou um semestre inteiro, trabalhamos com alunos de três turmas de oitavo e nono anos, assuntos desde o conhecimento biológico sobre os órgãos genitais, gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, gênero [...] as aulas eram desenvolvidas no laboratório e era bem mista entre

⁵⁷ Esclarecemos que contatamos egressos e coordenadores de área de todos os subprojetos do PIBID –UEL, no entanto, alguns não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

dinâmicas, aulas utilizando o quadro, confecção de cartazes, atividades em grupo, filmes e músicas. No meu quarto ano, em 2012, fizemos um projeto sobre hortas e herbários, trabalhamos com alunos de sexto e sétimo anos com assuntos sobre Biologia das plantas, parte das plantas, o que são herbários e como funcionam (montamos exsicatas com os alunos e eles apresentaram para outras turmas no colégio e puderam levar para casa) e os alunos montaram uma horta em garrafa pet, com plantas medicinais e temperos para serem utilizados pela própria escola (Egresso Ciências Biológicas B).

O PIBID de Ciências Sociais começou em 2011 com onze bolsistas de iniciação à docência divididos em duas escolas. Em 2012 passou por sua primeira expansão, chegando a 48 licenciandos. Em 2014, o subprojeto passou por novo crescimento, atingindo 60 professores em formação. Entre 2015 e 2016, o subprojeto foi afetado pela redução de bolsas operada pelo governo federal e passou a ter 56 bolsistas de iniciação à docência que estão vinculados a nove escolas. Os dois egressos participantes da pesquisa deram ênfase à realização das seguintes atividades:

A produção de oficinas. Contribuíram na minha formação por serem a coisa mais próxima que eu já havia feito de uma preparação de aula, e porque ministrar as oficinas foi meu primeiro contato com o papel de professora (Egresso Ciências Sociais A).

Enquanto bolsista fiz uma observação da sala de aula e da escola, freqüentando a escola por períodos inteiros, diferentes dias da semana e acompanhando a professora supervisora. Depois de observar o dia a dia escolar, participávamos das aulas da supervisora, ora assessorando ora atuando de forma mais contundente (preparando atividades para as aulas, separando material complementar, desenvolvendo aulas/conteúdos). Desenvolvemos oficinas em sala de aula relacionando o conteúdo sociológico com a realidade que os alunos vivenciavam na escola, auxiliamos na organização de uma semana de humanidades que traziam diversidade de conteúdos para os alunos, possibilitando uma amplitude de conhecimento e uma aproximação universidade-escola. Durante todos esses acontecimentos tínhamos reuniões e leituras de textos na universidade com a professora coordenadora, o que nos permitia basear as nossas ações e nos direcionar às nossas dificuldades, para que tivéssemos embasamento teórico. Todas essas ações foram de fundamental importância, pois permitiram que a minha formação tivesse profundidade e total conhecimento de uma realidade, o que possibilitou uma postura mais condizente com a realidade que me esperava e que encontraria depois de formada (Egresso Ciências Sociais B).

O PIBID de Filosofia teve início em 2012 com 48 bolsistas de iniciação à docência. Durante os cortes financeiros do programa em 2015, foram perdidas duas bolsas e outras duas foram repassadas ao subprojeto de Música, de modo que, atualmente, o curso tem 44 licenciandos participantes e contempla seis escolas.

Entre as principais atividades do subprojeto estão oficinas, monitorias, reuniões entre os bolsistas e cafés filosóficos.

O subprojeto de Física possui trinta bolsistas de iniciação à docência, esse número já chegou a ser de quarenta licenciandos, porém com os cortes realizados pela CAPES, houve a redução para o quantitativo atual. São cinco escolas que estão envolvidas pelo subprojeto e o relato de seu egresso permite visualizarmos as principais atividades desenvolvidas:

Desenvolvíamos atividades no período vespertino, onde todos os alunos eram convidados a participar, se tratava de uma aula de reforço de Física, lá eram resolvidos exercícios e tiradas dúvidas sobre o conteúdo trabalhado com os alunos no período regular das aulas. Também foram desenvolvidas atividades no período matutino, com a pesquisa e o desenvolvimento de experiências sobre os conteúdos de Física trabalhados em sala, após a construção desses experimentos, nós aplicávamos com todos os alunos. Hoje eu utilizo essas práticas no meu dia a dia escolar, aplicando sempre que possível experimentos com meus alunos (Egresso Física).

O PIBID de Geografia iniciou-se na UEL em 2011, chegou a ter sessenta bolsistas de iniciação à docência e três professores supervisores, tendo sofrido o corte de cinco bolsas no mês de setembro. Seu egresso deu destaque às seguintes atividades desenvolvidas:

Fizemos oficinas sobre reaproveitamento alimentar, sobre sistema para captar água da chuva, criação de uma composteira escolar, grafiteagem nos muros da escola, projetos de sensibilização com o tema da água e energia (Egresso Geografia).

O PIBID de Letras Português teve sua primeira turma em 2011. Tem cinquenta bolsistas de iniciação à docência e cinco escolas participantes. O PIBID de Matemática começou em 2010 com vinte professores em formação, em 2011 atingiu o número de quarenta bolsistas de iniciação à docência. Atualmente são 38 licenciandos participantes em seis escolas de ensino fundamental e médio. Entre as atividades destacadas por seu egresso encontramos:

Elaboração de plano de aula, regências, discussão com o professor sobre conteúdos matemáticos e as suas partes metodológicas, confecção de jogos matemáticos como técnica de ensino (Egresso Matemática).

O PIBID de Música conta com dezenove “pibidianos”, marca que já foi de trinta licenciandos e possui quatro escolas envolvidas. O PIBID de Química iniciou

em 2010. Há dezesseis bolsistas de iniciação à docência e congrega seis escolas da educação básica. Notamos que no PIBID de Química há o estímulo ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Entre todos os subprojetos analisados, essa é a área onde esse princípio mais fica evidente. Observemos o relato de seu egresso:

A atividade que considero mais relevante foi a desenvolvida com uma turma de 1º ano do Ensino Médio de um colégio Estadual de Londrina/PR, Vicente Rijo. O Projeto multidisciplinar envolveu as áreas de conhecimentos de Geografia, Matemática, Química e Sociologia. Os recursos metodológicos fundamentaram-se em pesquisas bibliográficas e de campo, estudo em equipe, exposição de vídeos, aulas e debates. Realizamos uma visita na Reserva Apucarantina/PR para conhecer os costumes culturais e históricos dos índios Kaingang. Foram abordados temas sobre artesanato, moradia, medicina, rituais, colonização e os corantes utilizados para pintura do corpo. Uma outra atividade interessante foi o desenvolvimento de uma oficina temática sobre o álcool. A proposta da oficina sobre o Álcool foi oferecer um conhecimento científico e reflexivo para os alunos do ensino médio a respeito do processo de obtenção do álcool e seu impacto na sociedade. A oficina foi desenvolvida em uma turma do segundo ano do ensino médio de um colégio estadual de Londrina. As estratégias didáticas utilizadas envolveram recursos de data show, experimentação demonstrativa - "O teor do álcool na gasolina" e uma dinâmica em grupo com frascos vazios de bebidas alcoólicas. A problematização inicial se baseou em questões referentes ao tema, seguido da apresentação da história do álcool no Brasil e a sua utilização, seja como combustível, na composição de bebidas, como material de limpeza, na indústria de modo geral e também seus impactos na sociedade. As propostas permitiram intensa participação nas diversas etapas de organização das denominadas FAD (Ficha de Aula Dialogada). Acredito que foi possível perceber o valor do estudo de novas culturas e da abordagem multidisciplinar, capaz de facilitar a inter-relação de um campo de conhecimento e outro, gerando novos conhecimentos necessários à responsabilidade social e formação da cidadania. Também, o uso de estratégias didáticas diferenciadas e a abordagem de temas sociais contribuíram para uma melhor compreensão e construção de conhecimentos. Essas percepções muito enriqueceram minha formação docente. Além das atividades em sala de aula, as participações em grupos de estudos e em eventos foram fundamentais para a atualização das novas tendências de ensino, a experiência e a satisfação em poder contribuir com as pesquisas (Egresso Química).

Acerca do processo de inclusão do PIBID nas onze licenciaturas pesquisadas, seus coordenadores de área, com exceção dos cursos de Geografia, Letras Português e Música, consideraram que houve apoio de todo o corpo docente. Vale ressaltar que uma das coordenadoras de área do PIBID de Ciências Sociais avaliou que não houve oposição, mas o apoio ao programa ficou restrito a alguns professores.

Contudo, percebemos que, dos onze subprojetos, cinco deles relatam diminuição do número de participantes devido a cortes realizados pelo governo

federal. Arruda e Bueno (2014) com base nos relatórios de todos os subprojetos do PIBID-UEL classificaram as atividades realizadas em três grupos⁵⁸. São eles: a) atividades formativas complementares, como reuniões de estudo, cursos e seminários temáticos, artigos científicos, eventos acadêmicos locais, estaduais, regionais e nacionais; b) atividades nas escolas, como observação e preparação de aulas, criação e aplicação de oficinas pedagógicas, mostras fotográficas, grafiteagem, jornadas de humanidades, semanas culturais, torneios esportivos, aulas extras para reforço escolar, monitorias, práticas de ensino em formato diferenciado em contraturnos, participação em reuniões pedagógicas; c) produção de materiais pedagógicos diversos, como textos didáticos, *banners*, experimentos, *blogs* e jogos.

2.1 OS AGENTES DA PESQUISA

A partir deste momento de nossa investigação, apresentaremos os perfis dos agentes que compuseram nossa pesquisa. Para o recolhimento de tais informações, aplicamos questionários *online* com doze coordenadores de área e dez egressos do PIBID – UEL. Realizamos também entrevistas semiestruturadas com duas professoras do PIBID de Matemática. Ainda desenvolvemos um grupo focal realizado em 13 de Julho de 2016, nas dependências do Laboratório de Ensino 02, localizado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da UEL, com cinco professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais.

Informamos que entre esses participantes havia dois docentes que atualmente integram o quadro de bolsistas do programa e outros três que não estão mais envolvidos com o subprojeto. Desses últimos, um deles participou da medida no período de 2011 até o final de 2013, sendo, portanto, um dos professores supervisores que formaram a primeira turma do PIBID no curso. Os outros dois compuseram a iniciativa entre 2012 e 2014. Entraram durante a primeira expansão do programa. O grupo focal contou também com um observador e um moderador.

⁵⁸ De acordo com as diretrizes do programa as produções do subprojetos podem ser entendidas em cinco categorias: produção didático-pedagógica, produção bibliográfica, produção artístico cultural, produção lúdica e para a manutenção da estrutura escolar. Deste modo: “com relação aos resultados quantitativos, no ano de 2012 foram produzidos: 1.051 itens em produção didático-pedagógica blog/site, banners, textos em ppt/pdf/doc, relatórios, cursos e atividades formativas, atividades didático-pedagógicas, materiais instrucionais diversos, disseminações, participações e realizações de eventos etc.); 194 itens em produção bibliográfica (artigos em periódicos, capítulos de livros, trabalhos em eventos, dissertações e teses etc.); 56 itens em produção artística e cultural; 18 itens em produção desportiva e lúdica; 04 itens de produção técnica; tendo sido atendidos 19.417 estudantes, das 36 escolas envolvidas” (ARRUDA; BUENO, 2014, p.55).

Iniciou-se às 14h e 50 min e foi encerrado às 17h e 15 min, gerando, assim, 2h e 25 min de gravação. Capturamos os áudios e imagens⁵⁹.

⁵⁹ Informamos que os docentes supervisores do PIBID de Matemática foram convidados a participar do grupo focal, no entanto, devido à incompatibilidade dos horários de trabalho dos professores, não foi possível a participação nesse momento de nossa pesquisa. Diante disso, nossa estratégia foi o desenvolvimento de entrevistas.

Tabela 8 – Perfis Agentes (Egressos)

AGENTE	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO (LOCAL – ANO)	PÓS-GRADUAÇÃO (LOCAL – ANO)	ANOS DE INGRESSO E SAÍDA DO PIBID
Egresso Artes Visuais	F	25 anos	Licenciatura em Artes Visuais (UEL – 2012)	Mestrado em Educação (UEL – 2016 – em andamento)	2012
Egresso Ciências Biológicas A	F	26 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UEL – 2012) Nutrição (UNIFIL – em andamento)	Mestrado em Ensino de Ciências (UEL -2014)	2011
Egresso Ciências Biológicas B	F	27 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UEL – 2013)	Mestrado em Ciências Biológicas (UEL - em andamento)	2011 – 2012
Egresso Ciências Sociais A	F	24 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UEL - 2014)	Mestrado em Sociologia Política (UFSC - em andamento)	2011 – 2013
Egresso Ciências Sociais B	F	27 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UEL – 2013)	Especialização em Ensino de Sociologia (UEL – 2014)	2011 – 2012
Professora Iniciante Sociologia	F	23 anos	Licenciatura em Ciências Sociais (UEL-2014)	Especialização em Ensino de Sociologia (UEL – em andamento)	2012-2014
Egresso Física	M	26 anos	Licenciatura em Física (UEL – 2014)	Especialização em Ensino de Física (UEL – 2015)	2011 – 2014
Egresso Geografia	F	24 anos	Licenciatura em Geografia (UEL – 2014)	Mestrado em Geografia (UEL – em andamento)	2012 – 2014
Professora Iniciante Matemática	F	23 anos	Licenciatura em Matemática (UEL – 2014)	_____	2011– 2014
Egresso Química	F	35 anos	Bacharelado em Química (UEL - 2007) Licenciatura em Química (UEL - 2013)	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza (UTFPR em andamento)	2012 – 2014

Fonte: Autora

Tabela 9 – Ingresso na docência (Egressos)

AGENTE	Atualmente está lecionando?	Qual (is) disciplina(s)	Rede de Ensino	Vínculo Empregatício	Cidade
Egresso Artes Visuais	Não	Artes	_____	_____	_____
Egresso Ciências Biológicas A	Sim	Biologia e Ciências	Estadual	Efetivo	Londrina-PR
Egresso Ciências Biológicas B	Sim	Biologia e Ciências	Privada	Trabalho Informal	Londrina -PR
Egresso Ciências Sociais A	Não	_____	_____	_____	_____
Egresso Ciências Sociais B	Sim	Sociologia, História e Filosofia	Estadual	Efetivo	Catanduva-SP
Professora Iniciante Sociologia	Sim	Sociologia	Estadual	Efetivo	Londrina-PR
Egresso Física	Sim	Física, Matemática e Ciências	Estadual e Privada	PSS e Trabalho Formal	Londrina-PR
Egresso Geografia	Sim	Geografia	Privada	Trabalho Formal	Londrina-PR
Egresso Química	Sim	Química	Estadual	Efetivo	Londrina-PR

Fonte: Autora

A faixa etária dos egressos do PIBID-UEL varia de 23 a 35 anos. Já o tempo de participação no programa compreende a, no mínimo, seis meses e, no máximo, três anos. Nove deles são mulheres e apenas um é homem. Essa constatação acorda com dados de estudos realizados em escala nacional que apontaram o predomínio de mulheres no exercício da profissão docente na educação básica⁶⁰. Tendo em vista a preservação das identidades dos participantes, eles serão chamados por egresso + curso de licenciatura. Nos casos dos subprojetos em que contamos com a colaboração de mais de um licenciado (Ciências Biológicas e Ciências Sociais), eles serão diferenciados por letras. Isso posto, os quadros a seguir expõem os perfis dos egressos. Para diferenciar os egressos, cujas aulas acompanhamos, nós os chamaremos de professores iniciantes. O primeiro quadro apresentará a idade, formação e o tempo de participação no programa. O segundo quadro mostrará informações sobre o início de carreira.

O egresso de Artes Visuais ingressou na UEL em 2009 e terminou a licenciatura em 2012. Atualmente está cursando especialização em Ensino e Tecnologia pela UFTPR e mestrado em Educação pela UEL. Suas pesquisas estão concentradas na área de ensino de Artes e uso de tecnologias de informação e

⁶⁰ Segundo dados divulgados pelo INEP em 2009, do total de 1.977.978 professores da educação básica no país, 1.612.583 eram do sexo feminino e 365.395 do sexo masculino. No fim de 2010, entre os quase dois milhões de professores, mais de 1,6 milhões eram mulheres. Já em 2011, de acordo com o MEC, oito em cada dez professores da educação básica eram mulheres.

comunicação (TICs) na educação. Entrou no PIBID em 2012, quando estava no último semestre do curso de graduação, tendo participado do programa durante seis meses. Atualmente não está lecionando, mas após formada já trabalhou como PSS por seis meses. O egresso de Ciências Biológicas A possui formação em licenciatura e bacharelado. Ingressou na UEL em 2008, concluiu primeiramente a habilitação em licenciatura, em 2011, e no ano seguinte, 2012, terminou o bacharelado. Coursou mestrado em Ensino de Ciências também pela UEL (2012-2014). Participou do PIBID no período de um ano (2011), quando estava no 4º ano da licenciatura. Atualmente está cursando nova graduação em Nutrição em uma instituição privada de ensino superior da cidade e leciona em duas escolas estaduais.

O egresso de Ciências Biológicas B também é licenciada e bacharel. Coursou a primeira habilitação (licenciatura) no período de 2009 a 2012 e concluiu o bacharelado no ano posterior (2013). Possui especialização em Ensino de Ciências Biológicas pela UEL (2014) e atualmente cursa mestrado na área de Ciências Biológicas na universidade. Participou do PIBID durante dois anos (2011-2012). Entrou no programa quando estava no 3º ano da graduação. Já trabalhou como PSS em duas escolas públicas e atualmente é professora de uma escola de aulas particulares sem vínculo empregatício formal.

O egresso de Ciências Sociais A iniciou o curso em 2010, terminou primeiro a licenciatura (2010-2013) e em seguida o bacharelado (2010-2014). Atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política pela UFSC. Entrou no PIBID quando estava no 3º semestre da graduação e participou por dois anos (2011-2013). Saiu do programa para iniciar um projeto de iniciação científica. Esse agente atualmente não está dando aula, mas trabalhou por um ano como docente de uma escola pública da cidade com o vínculo de professor efetivo. Todavia, exonerou-se do cargo para cursar o mestrado.

O egresso de Ciências Sociais B também é licenciada (2009 – 2012) e bacharel (2009 – 2013). Possui especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade (2014). Começou a participar do PIBID quando estava cursando o 5º semestre da graduação e permaneceu no programa por um ano (2011-2012). O egresso de Ciências Sociais B afirmou que optou pelo curso de Ciências Sociais já vislumbrando ser professora, mas considerou que “não foi uma decisão fácil mediante a pressão de tantas pessoas (próximas e apenas conhecidas) que acreditavam que eu não deveria optar por uma licenciatura pelo fato da

desvalorização da profissão, principalmente a questão salarial”. Está lecionando no interior do estado de São Paulo.

A professora iniciante de Sociologia cursou a licenciatura entre os anos de 2011 e 2014. Atualmente é aluna do curso de especialização em Ensino de Sociologia na UEL. Foi bolsista de iniciação à docência durante dois anos (2012-2014) e ingressou no programa quando estava cursando o 3º semestre. O egresso de Física iniciou o bacharelado em 2008, mas não chegou a concluí-lo. Mudou para a licenciatura em 2010 e a terminou em 2014. Entre as causas para a troca de habilitação indicou: “um dos motivos que me fez iniciar o curso de licenciatura em Física foi o gosto pela prática docente como também pela ciência” (Egresso Física).

Também cursou especialização em Ensino de Física pela UEL (2015) e entrou no PIBID quando estava cursando o 5º semestre da graduação tendo participado no intervalo de 2011 a 2014. Está lecionando em escolas públicas e privadas. O egresso de Geografia licenciou-se entre os anos de 2011 e 2014. Atualmente cursa mestrado em Geografia também na UEL. Ingressou no PIBID durante o 2º ano do curso e participou por dois anos (2012-2014). Declarou ter escolhido o curso de Geografia pelo interesse na disciplina e o desejo em seguir a carreira docente. Trabalha em uma escola particular da cidade.

A professora iniciante de Matemática cursou licenciatura de 2010 a 2014, participou do programa por três anos (2011-2014). Ingressou quando cursava no 2º ano da graduação. Informou ter optado pelo curso de Matemática pela afinidade com a área e a vontade de lecionar. Está trabalhando como PSS. O egresso de Química formou-se no bacharelado primeiramente (2002-2007). Na sequência, cursou especialização em Bioquímica também pela UEL (2009). Posteriormente regressou para a universidade como portadora de diploma de ensino superior e concluiu a licenciatura em dois anos (2012-2013), sendo bolsista de iniciação à docência durante um ano. Atualmente está cursando mestrado profissional em Ensino de Ciências da Natureza pela UFTPR e especialização em Neurociências pela Faculdade Campus Elísios e leciona em uma escola estadual.

Observamos também que nove deles já concluíram ou estão cursando pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*) ou mestrado (*stricto sensu*), entre esses nove, cinco possuem seus estudos concentrados na área de educação, dois

deles sobre o PIBID⁶¹. Além do egresso em Ciências Biológicas B, evidenciamos também os relatos dos egressos de Ciências Biológicas A e o de Química, para os quais, o percurso para a pós-graduação na área de educação também foi estimulado pelo PIBID. Vejamos:

Fiz mestrado em Ensino de Ciências na UEL mesmo sobre a aprendizagem da docência no PIBID Biologia por incentivo de minha orientadora de TCC e coordenadora de área do PIBID (Egresso Ciências Biológicas A).

Cursei uma pós-graduação em Bioquímica, pois trabalhava em uma indústria. No entanto, após me aproximar da área da docência, por meio da licenciatura, aprofundado pelo contato com o PIBID, me interessei pelo mestrado em ensino. Como já conhecia as dificuldades em sala de aula na educação básica do estado, surgiu o interesse de desenvolver pesquisas que pudessem tentar solucionar alguns problemas vivenciados com os estudantes. Portanto, fiz a escolha por um mestrado profissional ao invés de um mestrado acadêmico (Egresso Química).

Tal consideração é ratificada pelo depoimento do coordenador de área de Geografia:

O envolvimento dos professores supervisores e alunos das licenciaturas é muito grande, as trocas são muito intensas e isto tem gerado também pesquisas nos cursos de especializações e mestrados (Coordenador de Área Geografia).

Percebemos que tais subprojetos acionaram disposições para o ofício da pesquisa, as atividades de ensino passam a ser objetos de pesquisa. Em termos de mudanças no campo, esse efeito do PIBID é muito importante, haja vista que incide sobre as relações conflituosas entre ensino e pesquisa, assuntos educacionais e os programas de pós-graduação, que foram se delineando nas configurações de formação de professores. Informamos, ainda, que entre os dez licenciados pesquisados os motivos mais frequentes que os levaram a querer participar do programa foram: o recebimento da bolsa, desejo de ter maior contato com as escolas da educação básica, seguidos da vontade de aproximar-se da área da educação (com destaque para os cursos que oferecem as habilitações de licenciatura e bacharelado, como o de Ciências Biológicas) e anseio por adquirir experiência em sala de aula e criar disposições para o trabalho docente. É o que pode ser observado nos relatos a seguir:

⁶¹ Uma monografia de especialização em Ensino de Sociologia e uma dissertação de mestrado em Ensino de Ciências.

O que me motivou a participar da seleção do PIBID foi o meu interesse na área da educação e a bolsa. Quando ocorreu a seleção para o PIBID em Ciências Sociais eu já conhecia o programa por meio de amigos de outros cursos que já participavam e eles já tinham uma vivência muito profunda e esclarecedora de como era a sala de aula. Isso me motivou muito, a querer começar efetivamente a participar da realidade escolar e conhecê-la melhor. Logicamente que a bolsa também era uma necessidade e um motivo a mais, já que era um valor de importância, comparando até mesmo com a bolsa de iniciação científica (Egresso Ciências Sociais B).

Conhecer uma área diferente da pesquisa (Egresso Ciências Biológicas A).

A princípio obtive informações acerca do programa com outros bolsistas [de iniciação à docência] e professores [coordenadores de área]. Me interessei pelos grupos de estudos e principalmente pela oportunidade de aproximação entre a escola e a universidade (Egresso Química).

A possibilidade de conseguir uma bolsa e de enfrentar algo que era extremamente problemático para mim na época: a segurança de exercer a prática docente (Egresso Ciências Sociais A).

Mas, quais disposições? É o que intentaremos demonstrar nos capítulos que seguem. Ademais, é possível observar que entre os egressos que declararam o interesse pela bolsa, não o condicionaram como a única motivação. Seus depoimentos veem acompanhados de outros fatores que associam o recebimento da bolsa como possibilidade de maior dedicação ao curso, de participação em atividades complementares na universidade e deslocamento para as escolas.

A bolsa foi de fundamental importância para mim, com certeza sem ela eu teria que encontrar uma outra atividade para poder me manter. Sei que a bolsa não foi importante só para mim, mas para todos os outros bolsistas participantes do projeto (Egresso Física).

Através da bolsa é que foi possível participar tão cotidianamente da escola, já que precisava me locomover até o local, por exemplo” (Egresso Ciências Sociais B).

Nesse caso, o egresso de Geografia entrou no programa por interesse na bolsa, mas percebeu que houve outros “ganhos” para a formação. Vejamos:

A princípio a bolsa foi o que me motivou. No entanto, após o ingresso no programa vi o quanto cresci academicamente, pois minhas primeiras publicações em congressos, eventos, apresentação de trabalhos, atuação na escola, técnicas e metodologias de ensino vieram graças ao PIBID (Egresso Geografia).

Apenas dois dos egressos disseram que, sem o recebimento da bolsa, poderiam ter concluído o curso sem dificuldades financeiras. Não obstante, as

professoras Rosângela Duarte Pimenta e Diocleide Lima Ferreira, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) *campus* de Sobral – CE, apontaram a contribuição do suporte financeiro do PIBID para a permanência de muitos alunos na universidade, majoritariamente, oriundos de classes populares (com renda familiar de até dois salários mínimos), de baixo capital escolar, alguns com pais analfabetos e muitos dos quais constituindo a primeira geração de universitários de suas famílias. Entretanto, ressaltamos que, embora os egressos tenham considerado a bolsa como um recurso importante, a maioria avaliou o seu valor como baixo sobretudo para aqueles licenciandos que dependem dela para se manter na universidade⁶².

A bolsa do programa, ainda que seja uma ajuda, não é suficiente para quem de fato precisa se manter na universidade sem outros auxílios (Egresso Ciências Sociais A).

Observamos também que a Professora Iniciante de Matemática e o Egresso de Física do PIBID UEL apontaram o contato com as escolas, os professores supervisores e o desejo por melhorar a prática docente como seus interesses para ingressar no programa.

A bolsa, o contato com a minha área de atuação (escolas) e a oportunidade de aprender com os professores da rede estadual de ensino (Professora Iniciante de Matemática).

Um dos principais motivos que me levou a participar do programa foi obter um melhor preparo para o desenvolvimento da minha prática docente, contando com a ajuda de professores já preparados (Egresso Física).

Torna-se perceptível que tais agentes valorizaram a oportunidade de adquirir experiência nas escolas assim como reconhecem as vivências dos professores supervisores construídas nesses espaços como fonte de conhecimento acerca do trabalho docente. Voltaremos a essa questão mais adiante.

⁶² Pontuamos que a UEL oferece como programas de auxílio à permanência: vaga na moradia estudantil, bolsa permanência, refeição com subsídio ampliado para o restaurante universitário, *kits* de instrumentos odontológicos (específicos para o curso de Odontologia), bolsa do Programa de Atividades Físicas (NAFI) e apoio pedagógico. No entanto, esses serviços têm se mostrado insuficientes, a exemplo da moradia estudantil que tem oferecido 82 vagas anuais para os graduandos enquanto o vestibular tem ofertado cerca de 2.840 vagas, ou seja, é capaz de contemplar apenas 2,8% desses alunos.

2.1.1 Coordenadores de Área

Pelo que podemos acompanhar no quadro a seguir, todos os coordenadores de área dos onze subprojetos possuem formação inicial em sua área de atuação, tendo a maior parte deles cursado pós-graduação (doutorado) em educação ou em programas específicos de suas áreas que possuem relação com o ensino. O tempo de participação no programa de tais agentes oscila de um a cinco anos.

Tabela 10 – Perfis agentes (coordenadores de área)

AGENTES	GRADUAÇÃO – LOCAL (ANO)	PÓS GRADUAÇÃO – LOCAL (ANO)	PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID
Coordenador de Área Ciências Biológicas	Ciências Biológicas – UEL (1976) e Pedagogia – FIPI (1981)	Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEL (2012)	2011 – Atual
Coordenador de Área Ciências Sociais A	Ciências Sociais – UFPR (2005)	Doutorado em Ciência Política – USP (2013)	2012 – 2015
Coordenador de Área Ciências Sociais B	Ciências Sociais – UNESP (1991)	Mestrado Ciências Sociais – UEL (2003)	2011 – Atual
Coordenador de Área Educação Física	Educação Física – UEL (1991)	Doutorado em Educação – UNESP (2012)	2013 – Atual
Coordenador de Área Filosofia	Filosofia – UNISAL (1986)	Doutorado em Educação – UNICAMP (2010)	2014 – Atual
Coordenador de Área Física A	Física – UEL (2006)	Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEL (2013)	2013 – Atual
Coordenador de Área Física B	Física – UFPR (1974)	Mestrado em Física – UNESP (1977)	2012 – Atual
Coordenador de Área Geografia	Geografia – UEL (1994)	Doutorado em Geografia – UNESP (2010)	2014 – Atual
Coordenador de Área Letras Português	Letras Franco- Portuguesas e Literaturas – UEL (1997)	Doutorado Estudos da Linguagem – UEL (2007)	2011 – Atual
Coordenador de Área Música	Educação Artística – Habilitação em Música – FASM (1988)	Doutorado em Estudos da Linguagem – UEL (2016)	2015 – Atual
Coordenador de Área Química	Química – UEL (1999)	Doutorado em Educação – UEM (2013)	2010 – Atual

Fonte: Autora

Os depoimentos a seguir demonstram quais foram as motivações dos coordenadores de área do PIBID-UEL para ingressarem no programa:

A possibilidade de realizar outros tipos de trabalhos nas escolas. Aproximar-me mais das escolas e ao mesmo tempo oportunizar aos professores da educação básica a formação continuada. Oportunizar aos estudantes uma aproximação da realidade escolar de forma diferenciada do estágio obrigatório. Tudo isso com a possibilidade das bolsas foi muito interessante (Coordenador de Área Educação Física).

O fato de atuar diretamente com a educação musical. Desde o início tive interesse em participar, mas não tive oportunidade devido ao processo ter sido extremamente centralizado em uma só docente (Coordenador de Área Música).

Por trabalhar na área de metodologia e prática de ensino, por estar, na época fazendo doutorado sobre formação de professores (Coordenador de Área Biologia).

Sou da área de estágio e, portanto, da formação de professores e procuro sempre me envolver com as atividades que estimulam novas experiências nessas áreas (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

A possibilidade de oferecer ao nosso aluno licenciando a experiência com o cotidiano da sala de aula desde o início da formação (Coordenador de Área Geografia).

A principal motivação foi poder trabalhar com os bolsistas, realizar discussões e atividades de pesquisa e de elaboração de materiais didáticos de forma a aprofundar o que já era feito no estágio, podendo testar novas ideias (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

Na realidade acompanhei o surgimento do PIBID na UEL desde o momento da elaboração da proposta para concorrer ao edital 02/2009. Após aprovada a proposta e a UEL já fazer parte do PIBID, iniciaram as atividades do mesmo, em específico no subprojeto da licenciatura em Física. A primeira reunião do subprojeto do PIBID ocorreu em seis de março de 2010, entre o coordenador do subprojeto, o coordenador institucional e os coordenadores de área [...] Frente a este panorama, eu estava no início do meu doutorado e a motivação para participar e acompanhar tudo que aconteceu com o subprojeto de Física era a minha pesquisa [de doutorado]. Na época desenvolvi a pesquisa procurando entender como os supervisores atuavam nas escolas, ou seja, como eles contribuía para a formação inicial do professor de Física. Enfim, nesse período de 2010 a agosto de 2013, acompanhei o PIBID como um pesquisador, alguém de fora investigando o que acontecia no programa. Ingressei na UEL como docente efetivo em 2012 e só em 2013 (agosto) comecei a dar atuar como coordenador de área do subprojeto, a partir de então com a motivação de articular ações para a formação do professor de Física desde os anos iniciais da graduação (Coordenador de Área Física A).

Notamos pelos depoimentos que os principais motivos que levaram os docentes da UEL a participar do programa ocorreram por já trabalharem com a formação de professores seja por meio de pesquisas pessoais (doutorado),

supervisão do estágio obrigatório ou pela coordenação de projetos de pesquisa, cuja temática é a formação para docência, entre outros assuntos relacionados a educação básica. Podemos considerar que a entrada desses agentes no PIBID, tendo em vista os motivos apresentados, corresponde às suas tentativas de galgar reconhecimento institucional e suporte financeiro para atividades que já vinham desenvolvendo dentro da UEL.

Os demais fatores indicados foram: sua aproximação com as escolas, estimular a formação continuada dos professores em exercício, possibilitar a ida dos licenciandos para as salas de aula do ensino básico, aprimorar o trabalho que já vinha sendo realizado no estágio supervisionado, criar novos materiais didáticos e metodologias de ensino.

Identificamos também certa “rotinização” nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores de área do PIBID-UEL que versam sobre articular as reuniões entre o grupo de bolsistas, acompanhar as atividades nas escolas, planejar atividades de formação complementares (como reforços, aulas extras, etc), estudos sobre as questões educacionais. É o que podemos acompanhar por estes relatos:

Reunião semanal com os bolsistas, orientação e produção de aulas práticas, participação em congressos, simpósios, produção de material pedagógico, produção de vídeos e livros com as práticas realizadas, itinerância nas escolas que solicitam tratando sobre sexualidade, reunião com responsáveis pelos adolescentes para falar sobre sexualidade, trabalhando interdisciplinarmente com outras áreas do conhecimento, reuniões com os supervisores e visitas às escolas participantes (Coordenador de Área Biologia).

Organizar a parte burocrática de gestão do subprojeto (inserção e exclusão de bolsistas, seleção de novos bolsistas), organização de reuniões de planejamento de atividades (na escola e na universidade), estudo e discussão de questões didáticas e pedagógicas com supervisores e bolsistas de iniciação, acompanhamento das atividades realizadas na escola, controle do cumprimento de carga horária por parte do bolsistas de iniciação à docência, auxílio à coordenação institucional na realização de eventos. Além disso a participação na CAP (Comissão de Acompanhamento do PIBID) (Coordenador de Área Física B).

Dirijo as reuniões semanais entre todos os envolvidos (supervisores e IDs) e oriento as atividades, no que diz respeito às diretrizes gerais do subprojeto (Coordenador de Área Música).

Reunião semanal, planejamento das atividades e aulas a serem desenvolvidas e acompanhamento dos bolsistas nas escolas (Coordenador de Área Geografia).

Coordenação das atividades na universidade, coordenação pedagógica, ministro aulas para o grupo e reviso os planos de aula elaborados pelos

grupos (discentes e supervisor) antes da aplicação. Realizamos reuniões de avaliação (Coordenador de Área Letras Português).

Minhas atividades incluíram a elaboração do projeto, a seleção dos bolsistas e dos professores supervisores, a pesquisa bibliográfica, a criação de um cronograma de atividades, reuniões com os grupos, controle da frequência dos bolsistas, acompanhamento das atividades nas escolas, registro das atividades em relatórios, pedidos de compra de materiais à coordenação institucional, participação em reuniões institucionais (com a coordenação do PIBID – UEL), conversas com os bolsistas, principalmente quando havia problemas no andamento e acompanhamento desses alunos nas atividades e em eventos (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

Acompanho os supervisores na definição das atividades a serem desenvolvidas, participo das reuniões na escola (não vou semanalmente... mas sempre acompanho). Fazemos reuniões na UEL também, com supervisores e bolsistas, de planejamento e acompanhamento do que está sendo realizado na escola. Participo das reuniões com o coordenador institucional. Participo com os alunos do curso de formação que é ministrado aos bolsistas do PIBID na UEL, em parceria com o LENPES (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

Organizar e coordenar os grupos de estudo que são obrigatórios para os bolsistas e supervisores, auxiliar o supervisor e os estudantes no planejamento e nas atividades pedagógicas conforme a necessidade, realizar visitas à escola, organizar encontros com os bolsistas e os supervisores, participar das reuniões do PIBID UEL, auxiliar na organização de eventos de extensão; na elaboração e no desenvolvimento do plano de intervenção do supervisor, orientar a produção científica e relatos de experiências, participar do encontro de supervisores e o encontro institucional PIBID UEL (Coordenador de Área Educação Física).

Principalmente atividades de reforço, em Física teórica, nos sábados pela manhã. Geralmente em formas de cursos, e ou, frequentes contatos com bolsistas vinculados a projetos com os respectivos supervisores (Coordenador de Área Física B).

Verifica-se pelas falas dos coordenadores de área que o programa desenvolveu nesses agentes novas disposições para coordenar e mediar o trabalho em equipe, haja vista que os subprojetos reúnem diversos agentes com perfis e em períodos de formação heterogêneos, isto é, os iniciantes à docência de 1º ao 4º anos e os docentes das escolas, estes últimos em outra fase da profissão. Essa mesma contribuição foi percebida por Vale *et al* (2015) acerca dos impactos do PIBID na UFU, especificamente para os coordenadores de área. Também é possível constatar pelos relatos que esses agentes têm atuado efetivamente como formadores dos novos professores e, através da participação no PIBID, têm frequentado e agido mais no campo escolar.

2.1.2 Professores Supervisores

Tabela 11 – Perfis Agentes (Professores Supervisores)

AGENTE	IDADE	GRADUAÇÃO – IES – ANO	PÓS-GRADUAÇÃO – IES – ANO
Professor Supervisor A	33 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais – UEL (2004)	Doutorado em Ciência Política – UNICAMP (2016)
Professor Supervisor B	37 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais – UEL (2000)	Mestrado em Ciências Sociais – UEL (2007)
Professor Supervisor C	57 anos	Bacharelado em Serviço Social – UEL (1984) Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais – UEL (1988)	Especialização em Metodologia do Ensino Aprendizagem da Geografia – Faculdade de Educação São Luís (1997); Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional – UNOPAR (2001)
Professor Supervisor D	40 anos	Licenciatura em Ciências Sociais – UEL (2003)	Especialização em Ensino de Sociologia – UEL (2004)
Professor Supervisor E	42 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais – UEL (2000)	Doutorado em Ciências Sociais - UNESP – Araraquara (em andamento)
Professor Supervisor F	47 anos	Licenciatura em Matemática – UNIVALE (1998)	Especialização Ensino de Matemática – UNOPAR (2001)
Professor Supervisor G	48 anos	Licenciatura em Matemática – UEL (1992)	Especialização em Educação Matemática – UEL (2000)

Fonte: Autora

Dos sete professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais e Matemática da UEL que integraram o grupo focal e as entrevistas, cinco são mulheres e dois são homens. Suas idades variam entre 33 e 57 anos. Os docentes da área de Ciências Sociais são todos graduados pela UEL. Somente o professor supervisor D é apenas licenciado, os demais, além de ter concluído a habilitação em licenciatura, também são bacharéis. Os períodos de suas formações perpassam entre o final da década de 1980 e início dos anos 2000. Nota-se, portanto, que o professor qualificado mais recentemente está formado há 12 anos (Professor Supervisor A).

Desse modo, o professor supervisor A cursou a licenciatura e o bacharelado de 2001 a 2004 no turno matutino. O professor supervisor B também formou-se nas

duas habilitações entre 1997 e 2000. Frequentou os dois primeiros anos no período matutino e os dois últimos no noturno. O professor supervisor C concluiu a licenciatura e o bacharelado entre 1985 e 1988. Ressaltamos também que apenas o Professor Supervisor C possui outra qualificação em nível superior, haja vista que, antes de iniciar seus estudos na área das Ciências Sociais, já havia concluído o curso de Serviço Social, também pela UEL.

No entanto, ele não chegou a exercer a primeira profissão e considerou que sua principal motivação para ingressar em segunda graduação foi o fato de que já trabalhava como professor de 1ª a 4ª série. Realçamos também que todos os professores supervisores pesquisados participantes do PIBID de Ciências Sociais da UEL possuem pós-graduação⁶³. Detalhando os dados demonstrados no quadro anterior, informamos que o professor supervisor A cursou especialização em ensino de Sociologia na UEL em 2006, ingressou no mestrado em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) *campus* de Marília-SP, em 2007 e no doutorado em Ciência Política na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2011, tendo concluído no início de 2016.

O professor supervisor B também cursou especialização em Sociologia para o ensino médio na UEL, iniciando-a em 2001 e terminando em 2003, devido à greve dos professores e técnicos administrativos das universidades estaduais paranaenses. Fez mestrado em Ciências Sociais na UEL entre os anos de 2004 a 2007. Informamos que ambos os professores supervisores, A e B, possuem seus estudos concentrados no campo da Ciência Política sem quaisquer conexões com as questões educacionais. Já o professor supervisor C possui duas especializações nas áreas de supervisão, orientação educacional e ensino de Geografia. Também compôs a primeira turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na UEL em 2007 com trabalho desenvolvido sobre o autoritarismo na história política brasileira.

O professor supervisor D cursou especialização em ensino de Sociologia na UEL em 2004. O Professor supervisor E é mestre em Ciências Sociais pela UEL,

⁶³ De acordo com informações sobre o Censo Educação Superior no Estado (2013) acerca da qualificação em nível de pós-graduação, percebemos que a marca de professores especialistas cresceu nas redes de ensino estadual, municipal e particular e manteve-se estável na federal. Já o número de docentes mestres diminuiu na educação básica estadual de 1.615 para 1.234, também decresceu nos setores municipal e privado, de 216 para 203 e de 698 para 645, respectivamente. Na esfera federal, a totalidade de professores mestres foi elevada de 356 para 397 na transição de 2011 a 2013. No mesmo período, o índice de docentes doutores no âmbito estadual baixou de 88 para 66, no federal, de 136 para 122, no municipal, de 09 para 07 e no particular, de 54 para 43.

tendo realizado o curso entre 2004 e 2006. É doutoranda também na área pela UNESP – *campus* de Araraquara-SP. Enfatizou que começou a trabalhar na área a partir de 1998 quando conquistou uma bolsa de estudos para desenvolver uma pesquisa sobre a temática da educação, “globalização e ensino médio”. De acordo com as suas palavras: “[...] foi nesse momento que eu mergulhei na licenciatura” (Professor Supervisor E). É interessante assinalar que essa experiência aconteceu no último ano em que ele cursava a licenciatura e que antes de acontecer, relatou que não havia ideia se iria seguir a docência e foi importante também porque o levou a outras vivências que:

Aí em 1999 eu continuei no bacharelado e comecei a trabalhar no Programa Kaingang na Prefeitura Municipal de Londrina. Nossa! Lá eu me descobri como professora porquê [...] qual era a minha função? Era fazer oficinas com os Kaingang a respeito doenças sexualmente transmissíveis (DST). Então aí você tinha que elaborar uma linguagem, tinha que elaborar material. Aí na época eu fui conhecer outros movimentos, fui trabalhar também com o MST, o movimento negro [...] Aí só sei que de 1999 a 2001 foram anos de experiências e ajudando a Ângela nas semanas de Sociologia (Professor Supervisor E).

A fala do professor supervisor E corrobora a nossa ideia de que a formação para a docência ocorre em diversos contextos sociais em interação com outros sujeitos. O professor supervisor F é licenciado pela UNIVALE (1998) e especialista em ensino de Matemática pela UNOPAR (2001). O professor supervisor G é licenciado em Matemática pela UEL (1992) e especialista Educação Matemática também pela universidade (2000). Acerca das motivações para participar do programa, os professores supervisores de Ciências Sociais foram consensuais em afirmar que esse trabalho com os licenciandos já era desenvolvido por eles no estágio supervisionado e que viram no programa a oportunidade de qualificar a atividade obrigatória. Coletamos expressões como “dar continuidade ao trabalho que fazia no estágio” (Professor Supervisor A), “melhorar as condições de desenvolvimento do estágio” (Professor Supervisor B). Os docentes apontaram também como razão que os levou a participar do PIBID o acesso à bolsa, o que os professores supervisores A e o C consideraram uma “recompensa pelo trabalho” que já vinham realizando.

Tais motivações dos professores supervisores de Ciências Sociais nos levam a repensar as formas como o estágio supervisionado está organizado institucionalmente, especialmente no que refere-se aos modos como são

construídos os vínculos dos docentes das escolas com as instituições de ensino superior através da atividade obrigatória. O trabalho do professor supervisor no estágio supervisionado é voluntário, ou seja, o docente não recebe nenhum apoio financeiro por ele. No PIBID, como já assinalamos, o professor supervisor recebe uma bolsa mensal no valor de R\$765,00, que lhe propicia as condições e o tempo de orientar os licenciandos, mas não é só isso, permite também a profissionalização da sua atividade de coformador.

O professor supervisor E enfatizou o estímulo da bolsa e a oportunidade de construir novos materiais didáticos. Nessa perspectiva, um estudo desenvolvido em 2011 por Rocha, Falcão e Farias (2015), com 32 professores supervisores do PIBID dos seguintes centros universitários cearenses: Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Regional do Cariri (URCA) e a já citada Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), também identificou entre as principais motivações para a inserção no programa a possibilidade de ajuda financeira.

Assim, podemos descortinar pelos dados de nossa pesquisa em diálogo com a investigação desenvolvida no estado do Ceará não só a necessidade de garantir melhores condições salariais como também de maiores investimentos para a formação continuada dos docentes na educação básica⁶⁴. Entre os docentes de Matemática, a situação é diferente. O professor supervisor F relatou que foi chamado a participar pelo diretor de sua escola em 2011 e que no início não sabia se queria envolver-se com o programa, pois “nem sabia qual era o trabalho que teria que fazer direito” (Professor Supervisor F). Atualmente o professor supervisor F está lecionando em outra escola e não tem mais vínculos com o programa. No caso desse docente não foi ele que procurou participar do programa, mas foi possível reconhecermos certo “encanto” que o PIBID parece ter lhe despertado, segundo nos traz o relato que segue:

⁶⁴ O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná em suas metas 17 e 18 trata a respeito da profissão docente. Assim, tem como seus escopos, respectivamente, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de maneira a equiparar o rendimento médio destes profissionais ao das demais categorias com escolaridade equivalente, com até seis anos após o estabelecimento do documento e a garantia de, no prazo de dois anos, elaborar planos de carreira para os profissionais da educação escolar e do ensino superior públicos, tendo como referência para os primeiros o piso salarial nacional.

Eu não conhecia o PIBID, não fazia o que tinha que fazer, mas a direção da escola chegou e disse que era para eu assumir, eu não sabia se ia dar conta do trabalho, mas assumi o desafio [...] fui descobrindo a proposta enquanto ia participando, recebendo os alunos na escola e me encantei, daí eu fui ficando [...] a bolsa também ajudava (Professor Supervisor F).

O professor supervisor G, por sua vez, assumiu a supervisão do PIBID após a saída do professor que o supervisionava na escola, o que ocorreu em 2014. No entanto, ele afirma que já era colaborador do PIBID desde 2012. Percebamos, então, que, nos casos dos docentes de Matemática, não foram eles que buscaram participar do programa. Verificamos também que os motivos que levam os agentes (egressos, coordenadores de área, professores supervisores) a querer inserir-se no PIBID são diversos, isso quer dizer que as ações dos indivíduos não são guiadas por uma lógica apenas, “a ação não tem unidade”⁶⁵.

Conhecidas as principais motivações que conduziram os agentes do PIBID-UEL a participar do programa, rememoramos as questões chaves que nos levaram ao desenvolvimento deste estudo: Estaria o PIBID suscitando mudanças na formação de professores? Afinal, o que esse programa faz? Quais disposições desenvolve? É sobre essas inquietações que nos debruçamos com maior atenção nos próximos capítulos.

⁶⁵ Segundo Dubet (1996) nas sociedades contemporâneas as ações individuais e coletivas regidas por uma heterogeneidade de princípios

3 “A VIVÊNCIA NO PIBID FOI DIFERENTE DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO”: O PIBID E AS LICENCIATURAS DA UEL

Avalio positivamente e tenho a certeza de que tem mudado a visão dos alunos sobre a licenciatura, que ela não é uma formação menor (Coordenador de Área Letras Português).

No capítulo anterior, nós apresentamos, entre outras questões, como ocorreu a implementação do PIBID na UEL, intentamos identificar em qual cenário ele surgiu entre as licenciaturas na Universidade. Também expusemos quais foram os agentes (egressos, professores supervisores, coordenadores de área) que participaram de nossa pesquisa. Assim, o próximo passo será refletir sobre as percepções de tais sujeitos acerca das disposições que o programa tem acionado. Juntamente com as avaliações dos agentes analisaremos também algumas observações construídas durante o trabalho de campo. Organizamos as informações coletadas por meio de temas, cuja elaboração partiu da análise de conteúdo⁶⁶.

3.1 VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS E ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todos os coordenadores de área ouvidos por nossa pesquisa avaliaram a criação do programa como extremamente propositiva para a formação de professores no Brasil. Parte desses agentes, mais precisamente, seis deles destacou a iniciativa como a mais importante e promissora ação dedicada à qualificação de novos docentes já desenvolvida no país⁶⁷ e como a primeira medida entre as agências públicas de fomento à pesquisa que visa incentivar o ingresso na docência nos níveis da educação básica, como pode ser observado a seguir:

⁶⁶ Para Bardin (2005) a criação de categorias de análise é o ponto crucial da técnica de análise de conteúdo e resultado de um longo processo marcado por constantes idas e vindas ao material estudado, à busca da teoria e do retorno ao material pesquisado.

⁶⁷ André (2012) buscou mapear programas e políticas de apoio à formação de professores iniciantes no Brasil e identificou três propostas: o PIBID em âmbito federal, o bolsa alfabetização, criado pelo governo do estado de São Paulo para estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia que recebem o nome de alunos pesquisadores acompanharem professores nos anos iniciais do ensino fundamental e o bolsa estagiário de Pedagogia, cujo professor atua como auxiliar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental, este desenvolvido pela Secretaria Municipal da cidade de Jundiaí-SP.

Avalio como o melhor programa criado com foco na formação inicial de professores. Certamente se fizermos um levantamento de todos os programas de formação inicial (formação inicial mesmo, que engloba tudo, iniciação científica, iniciação tecnológica, etc.) fomentados pela CAPES e CNPq, desde a criação dessas agências, nunca foi concretizado nada para focar a formação inicial do professor, para a docência de fato. Isso somente aconteceu com o PIBID (Coordenador de Área Física A).

É uma iniciativa importantíssima. Considero como a primeira ação realmente bem articulada, envolvendo o aluno da licenciatura, o professor na escola e um professor na universidade, todos trabalhando juntos para aprimorar a formação do futuro docente (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

Como professora formadora de futuros professores penso ser este um dos melhores e maiores programas de apoio às licenciaturas (Coordenador de Área Química).

Uma iniciativa importante para a valorização da docência e que oportuniza a aproximação da tríade: estudante, professor da educação básica/escola e docentes/universidade (Coordenador de Área Educação Física).

Acho o melhor projeto de ensino recente e totalmente adequado à realidade das escolas. A ponte entre universidade e escola, via professores supervisores, abre uma grande expectativa (Coordenador de Área Física B).

Avalio o PIBID como um dos mais importantes programas voltados para o incentivo à docência. Trata-se de um programa que permite ao aluno de graduação uma dedicação exclusiva à preparação de sua vida e de seu trabalho futuro como docente. Ele pode envolver-se com as escolas e tem a possibilidade de viver a experiência de exercitar e criar novas metodologias de ensino de Sociologia sempre em contato com a orientação do coordenador e do supervisor da escola (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

É um projeto muito bom! Toda licenciatura deveria ter esse tipo de ação. Levar o aluno a conhecer a realidade que ele vai enfrentar ao se formar é fantástico. Os alunos amadurecem mais e de uma maneira efetiva (Coordenador de Área Matemática).

Considero o PIBID como o melhor programa federal de incentivo à docência já existente. Porque promove o estreitamento do elo da universidade com a escola e ele é revolucionário porque coloca o professor da educação básica como uma liderança na formação de novos professores e isto é muito rico (Coordenador de Área Filosofia).

Também podemos notar pelas apreciações que o PIBID tem ressignificado as funções da CAPES no campo da educação como agência também responsável pela formação de professores, o papel do espaço escolar e seus docentes no preparo de novos docentes, estes últimos passam a ser vistos como “lideranças”. Além disso, tem contribuído para o reposicionamento das agências (instituições de ensino superior e escolas) no campo da educação tornando-as mais próximas via a circulação de seus agentes por esses ambientes. À vista disso, as relações entre as universidades e os ambientes escolares também têm sido ressignificadas.

Ainda com base nas percepções dos coordenadores de área e dos egressos do PIBID, as principais mudanças decorrentes da participação no programa no campo acadêmico foram: a maior valorização das licenciaturas e o estímulo à formação de professores na UEL. Indubitavelmente, como indicado pelo estudo acerca do PIBID em cenário nacional, esses foram os temas mais frequentes entre os relatos destes dois segmentos de participantes:

Valorização da licenciatura (Coordenador de Área Matemática).

Foi o início da valorização da licenciatura no curso de Ciências Biológicas (Egresso Ciências Biológicas A).

Valorização do curso de licenciatura pelos estudantes e docentes (Coordenador de Área Química).

Valorização do curso de licenciatura em Filosofia (Coordenador de Área Filosofia).

Avalio positivamente e tenho a certeza de que tem mudado a visão dos alunos sobre a licenciatura, que ela não é uma formação menor (Coordenador de Área Letras Português).

Percebemos, então, por essas falas que o PIBID tem gerado a mudança de percepção em relação às atividades de ensino no campo acadêmico que passaram a ser vistas, valoradas mais positivamente, cooperando, assim, para que as licenciaturas ocupem novas posições dentro das instituições de ensino superior. Consideramos esse resultado do programa extremamente importante, pois, como vimos em momentos anteriores de nossa pesquisa, historicamente a formação de professores tem ocupado posição desprestigiada no campo universitário. A partir desse achado podemos vislumbrar que o PIBID tem contribuído para a reestruturação das relações de poder entre as licenciaturas e os bacharelados.

De acordo com as percepções dos egressos e dos coordenadores de área do programa, após a instauração do PIBID na UEL, é possível identificar o desenvolvimento de um *novo olhar* para as licenciaturas, que passaram a receber maior visibilidade e atenção, principalmente, de seus estudantes. O programa conquistou reconhecimento institucional e, então, conferiu visibilidade para os cursos formadores de professores e para a profissão docente. Tais verificações vão ao encontro dos resultados da avaliação em escala nacional que similarmente constatou a emergência de um movimento que ressignifica o *status* dado à formação de professores no interior das instituições de ensino superior:

Não resta dúvida de que, na perspectiva dos CA [Coordenadores de Área], o PIBID vem sendo extremamente valoroso para dar um novo sentido e significados para as licenciaturas, tanto internamente as instituições de ensino superior como externamente junto às secretarias de educação, às comunidades escolares e mesmo dos pais, propiciando a eles um novo tipo de imagem, de visibilidade, de relevo e consideração. Isso se coaduna com a sua revitalização [...] (GATTI *et al*, 2014, p.34).

No que se refere aos resultados do programa, *especificamente* para as suas licenciaturas, os coordenadores de área e egressos do PIBID mencionaram o crescimento da atratividade pela docência entre os alunos, ou seja, o programa mobilizou mais agentes para o campo da educação, reforçando ou criando disposições para que os licenciandos optassem pela carreira docente. Nota-se que os estudantes já interessados em seguir a profissão tendem a reafirmar a escolha pela profissão, conforme demonstram estas falas:

Minha escolha pela licenciatura veio antes da participação no PIBID. O programa reafirmou tal intenção (Egresso Geografia).

[Os bolsistas de iniciação à docência] definem com mais clareza se querem ou não ser professor, começam a definir o nível de ensino que gostariam de atuar, começam a entender a dinâmica de trabalho um professor da escola pública (Coordenador de Área Educação Física).

Sim, já tinha certeza sobre a profissão, mas o PIBID confirmou tudo que já sentia, o amor pela docência (Professora Iniciante Matemática).

Quando entrei na graduação eu não queria dar aula, aí no estágio obrigatório comecei gostar muito desse contato com os alunos, e então decidi entrar no PIBID, pois antes eu não tinha vontade. E no PIBID eu aprendi muito, e só aumentou a minha paixão por dar aula, o que me incentivou a me inscrever no PSS e depois de formada fazer a especialização no Ensino de Ciências Biológicas (Egresso Ciências Biológicas B).

Verificamos também que os discentes que não se declaravam motivados em exercer a docência na educação básica passaram a enxergá-la como uma possibilidade de trabalho:

Pra mim, essa foi a coisa que eu mais enfatizaria sobre a minha participação no PIBID. Ele permitiu que eu me imaginasse, pela primeira vez na vida, exercendo a prática docente. Então abriu uma possibilidade pra mim. Ainda que por muito tempo continuasse a ser um “plano B”. Para mim, que nunca me imaginei sendo professora, que nunca tive esse desejo e muito menos as habilidades necessárias, ter tido o PIBID me preparando pelo menos um ano antes do estágio foi extremamente importante, até para que eu escolhesse fazer também a licenciatura (Egresso Ciências Sociais A).

Não, eu não pensava em ser professor antes do PIBID. Acredito que hoje tenho mais facilidade em lidar com as dificuldades que encontro em sala por causa do PIBID (Egresso Ciências Biológicas A).

Pontuamos que nenhum dos licenciados disse ter pensado em desistir de ser professor após a inserção nas escolas através do estágio supervisionado ou pelo programa. Ao contrário disso, percebemos que tais agentes mantiveram ou despertaram o interesse pela profissão. Portanto, é perceptível que o PIBID está contribuindo para acionar as disposições dos licenciandos a lecionar na educação básica. Levando-se em conta que, do ponto de vista material e de sobrevivência por meio da profissão de docente, o cenário não era promissor, esse efeito do PIBID ganha ainda mais relevância.

Assim, é preciso reiterar que esses resultados do PIBID surgem em um cenário em que a desvalorização da docência nas escolas, sobretudo públicas é um dado revelado por diversos estudos. Nesse sentido, dados do Censo de Educação Superior do ano de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificaram uma tendência, nos quatro anos analisados (2010-2013), acerca da redução e estagnação nos índices de ingressantes nos cursos de licenciatura, ainda que a expansão do acesso ao ensino superior nesse mesmo período tenha registrado um crescimento do número de matrículas de graduação, tanto na esfera pública (17,6%) quanto na categoria privada (13,5%)⁶⁸.

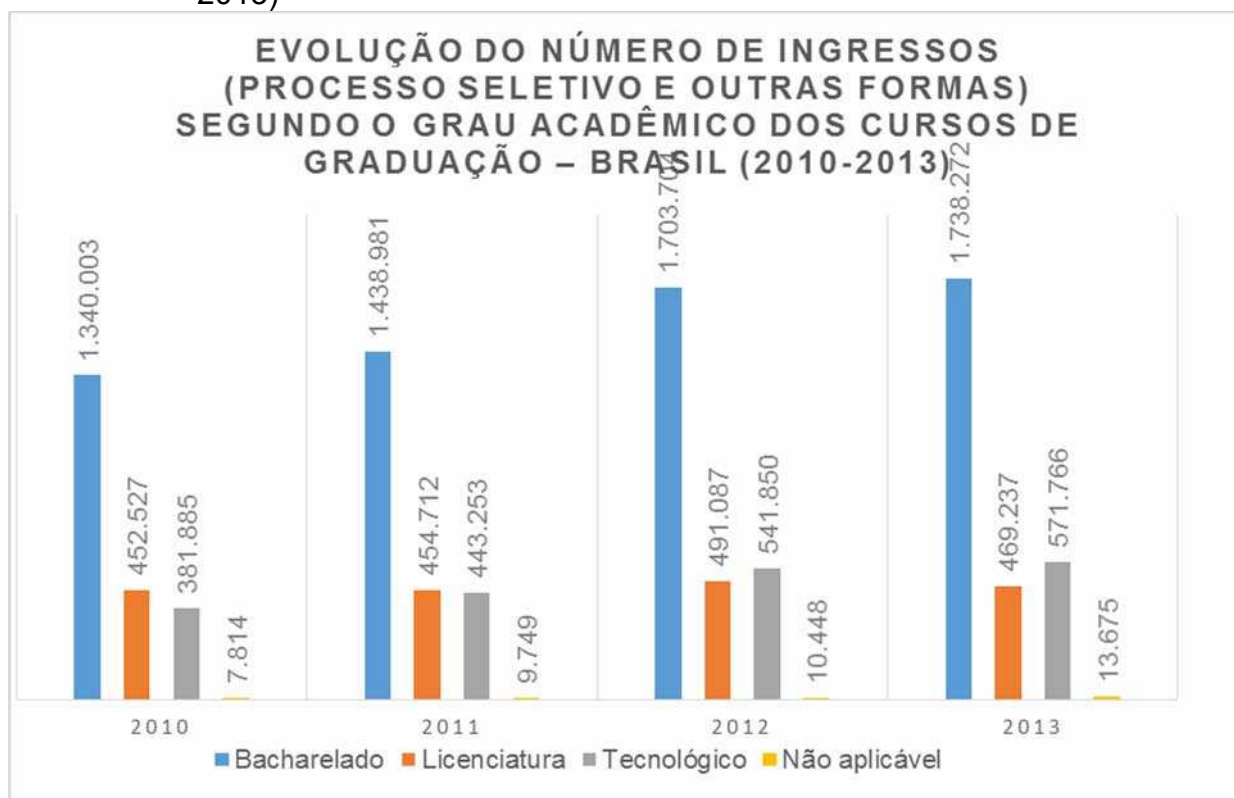
Percebemos que os cursos que formam bacharéis foram os mais procurados e, portanto, são os que concentram o maior número de matrículas (63,4%) seguidos pelos cursos tecnológicos e as licenciaturas, que receberam, respectivamente, 19% e 17,1% do total de ingressos. Nota-se que, nos anos de 2010 e 2011, os números de ingressantes nos cursos de licenciatura foram superiores aos dos cursos tecnológicos, com as diferenças de 70.642 e 11.459 matrículas a mais para os cursos que formam professores.

Entretanto, evidenciamos a queda significativa nesses índices de um ano para o outro e, ainda, para a reversão desse quadro em 2012 e 2013, quando os cursos tecnológicos superaram as licenciaturas em mais de cinquenta mil matrículas

⁶⁸ Salientamos que, embora tenha sido verificada a expansão no contingente de matrículas nos cursos de graduação tanto dos centros públicos como dos estabelecimentos privados de ensino superior no período destacado de 2010-2013, a taxa de crescimento do número de matrículas tem diminuído ano após anos: “de 2010 para 2011, observou-se um crescimento de 5,6%, de 2011 para 2012 de 4,4% e de 2012 para 2013 de 3,8%” (INEP, 2013).

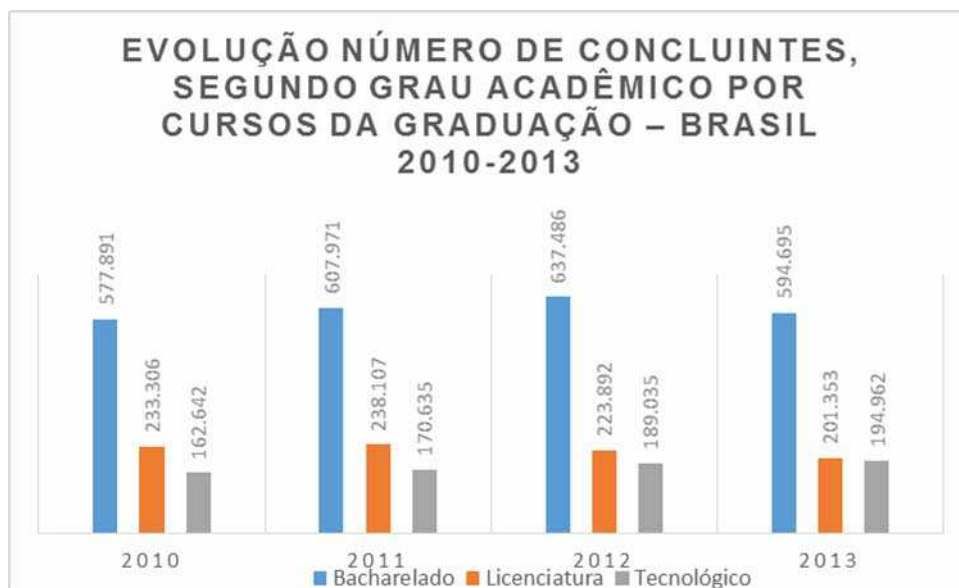
em cada um desses anos: “entre 2010 e 2013, a taxa de crescimento nos cursos de bacharelado foi de 29,7%, nos cursos de licenciatura observou-se uma taxa de 3,7% e nos cursos tecnológicos a taxa de crescimento ficou em 36,6%” (INEP, 2013). Analisando os dados das vagas remanescentes dos vestibulares da UEL entre 2010 a 2015, constatamos que, das 1.932 vagas não preenchidas nos processos seletivos, 940 eram de cursos formadores de formadores, o que corresponde a 48,6% do total de vagas ociosas.

Gráfico 7 – Evolução do Número de Ingressos (Processo Seletivo e Outras Formas) segundo o Grau Acadêmico dos Cursos de Graduação – Brasil (2010-2013)



Fonte: Censo da Educação Superior (2013). Inep/Deed. Nota: Não aplicável corresponde à Área Básica de Ingresso (ABI)

Gráfico 8 – Evolução número de concluintes segundo grau acadêmico por cursos de graduação – Brasil (2010-2013)



Fonte: Censo da Educação Superior (2013). Inep/Deed

Diante disso, a disposição para a vida acadêmica criada pelo PIBID assume grande significado. Sabemos que ao lado do PIBID há outras iniciativas propostas pelo governo federal e também pelo mercado de ensino superior privado, que, resguardados seus respectivos interesses, também podem cooperar com a regressão dos altos índices de evasão nos cursos formadores de professores: o estabelecimento de critérios diferenciados para licenciandos que solicitem o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)⁶⁹, o barateamento das mensalidades dos cursos de licenciatura e a concessão de bolsas de estudos pelas instituições de ensino particulares.

Desse modo não intencionamos atribuir exclusivamente ao PIBID o decréscimo no número de alunos evadidos. Pelos relatos dos agentes do PIBID-UEL, porém torna-se claro que o programa é um dos fatores que têm cooperado para a diminuição do abandono dos estudos nas licenciaturas da Universidade. Outra consequência do programa, relatado particularmente pelos agentes do PIBID de Física, diz respeito à realização de mudanças na organização curricular do curso.

Pela fala do coordenador de área, notamos a estratégia desse agente de inserir-se no debate de reformulação curricular a fim de lutar pela reinserção de

⁶⁹ Segundo informações disponibilizadas no *site* do FIES, os estudantes de cursos de licenciatura possuem alguns critérios diferenciados para ter acesso ao financiamento: ficam dispensados da exigência de apresentação de fiador para concessão do crédito, por exemplo.

certas disciplinas, como a de Políticas Educacionais, que foram retiradas de seu curso e a sua busca em converter as experiências construídas dentro do programa em uma disciplina curricular chamada “Iniciação à Docência” que, assim, será oferecida para *todos* os licenciandos desde o primeiro ano da graduação. Percebe-se também a tentativa de introduzir na licenciatura em Física disciplinas que tenham vinculação com as escolas básicas já nos períodos iniciais de formação dos licenciandos:

Atualmente a licenciatura em Física passa por um processo de reformulação e de fato percebo e luto por algumas propostas que são resultado do PIBID. Um exemplo é a volta da disciplina de Políticas Educacionais. Pelo fato de ser um membro do colegiado (e tinha claramente a intenção de fazer parte do colegiado nesse momento, por isso) participei e me ouvi efetivamente em todas as reuniões e discussões sobre a reformulação do curso, buscando contemplar os aspectos que julgava faltar em nosso curso. Como o exemplo já citado, a necessidade da oferta da disciplina de Políticas Educacionais que trata exatamente das questões legais do funcionamento de uma escola, da profissão docente e as tendências pedagógicas que permeiam a prática docente. Outro ponto que será um marco para o curso de licenciatura em Física da UEL é a inserção da disciplina de “Iniciação à Docência”. Trata-se de uma proposta para iniciar a discussão de questões específicas da profissão docente, do primeiro ao terceiro ano da graduação, ou seja, a inclusão da disciplina de “Iniciação à Docência” é um resultado concreto do PIBID. Além disso, o estágio obrigatório começa efetivamente no terceiro ano do curso e vai até o último semestre, considerando que o curso tem uma duração de quatro anos e meio. Na essência, quem comparar as duas propostas curriculares da licenciatura em Física (a atual e a nova que está em discussão e elaboração) perceberá claramente uma intenção clara em inserir o estudante no contexto da realidade da profissão docente desde o primeiro ano do curso (Coordenador de Área Física A).

Avaliamos a incidência da reforma curricular da licenciatura em Física como extremamente importante. Com ela torna-se nítida a interferência do PIBID no modelo 3+1 de formação para a docência sobre o qual o curso está fundamentado, haja vista que, de acordo com informações obtidas pelo *site* da UEL, na atual matriz curricular da licenciatura em Física, as disciplinas que possuem associação com os sistemas de ensino começam no 3º ano: Instrumentalização para o Ensino de Física: Estágio Supervisionado. Todavia, no 4º ano que as disciplinas referentes aos fundamentos da educação e de conhecimentos pedagógicos estão concentradas (como Psicologia da Educação, Libras, Metodologia e Prática do Ensino de Física, Didática do ensino de Ciências Físicas).

Há também a indicação de que o PIBID tenha cooperado para o desenvolvimento de uma nova compreensão em relação à profissão, ao ensino e

aos alunos da educação básica, o que pode ser corroborado pelas seguintes expressões: “mais crente no valor da educação”, “nova visão da docência”, “ter uma nova postura frente à escola” “conhecer os problemas e as alegrias da docência”, “ter uma visão mais real da escola” “partir do ponto de vista que o ensino não é acabado”, “aprendi a ouvir e tentar compreender cada aluno”. É o que nos dizem os próximos depoimentos:

Eu já havia experimentado à docência por meio do curso técnico em Química. No entanto, o real interesse surgiu após os estudos referentes a licenciatura, mais especificamente, por meio do PIBID. O programa trouxe uma nova visão à docência, um olhar diferenciado ao aluno da escola, ao aluno bolsista, ao professor da escola e ao professor da universidade, evidenciando um trabalho em conjunto por meio de discussões e trocas de experiências. Acredito que o PIBID me fez enxergar o aluno e o ensino de forma mais ampla, me tornando mais flexível as novas propostas de ensino e de certa forma, mais crente no valor da educação [...] a minha visão quanto à docência foi totalmente reformulada e minha postura diante a educação foi amadurecida. Eu valorizei mais à docência após a participação no PIBID (Egresso Química).

Eu já pensava na profissão docente e o PIBID veio para ressaltar isso e confirmar essa escolha. A experiência no programa me permitiu conhecer os problemas e as alegrias da docência, só me fazendo ter mais certeza da minha escolha [...] através do PIBID ao conhecer a realidade nua e crua, o estudante pode se formar conhecendo as necessidades, sabendo de todas as dificuldades que irá enfrentar, podendo conhecer melhor a atual geração de alunos em idade escolar e assim produzir aulas mais atuais e condizentes com a realidade deles. O licenciado formado pelo PIBID conhece a estrutura escolar melhor e não possui uma visão tão idealizada de educação. Ao possuir uma visão mais real, ele pode chegar à docência com um impulso maior e compreender de fato o seu papel como professor (Egresso Ciências Sociais B).

O projeto se organizava como oficinas e não como aulas. Nesse sentido os alunos partiam de um ponto de vista em que o ensino não é fechado e acabado, mas sim que ele é construído por cada um deles. Em grupo, muitas ideias surgiam e eu percebia que as possibilidades ali eram inúmeras (Egresso Artes Visuais).

Uma vez uns alunos na escola durante o PIBID me disseram que não gostavam de certo professor pois ele “xingava” os alunos e os chamava de “burros”. Desde este dia eu aprendi a ouvir e tentar compreender cada aluno, pois cada um vive em uma realidade diferente e completamente diferente da minha. Isso me dá mais calma e me aproxima dos alunos. Além disso, aprendi que motivação e autoestima são muito importantes, e tento trabalhar isso com meus alunos também (Egresso Ciências Biológicas A).

Desvelamos por esses depoimentos que o PIBID dispôs mudanças nas compreensões dos egressos sobre a docência, especialmente, no que tange à relação professor-aluno, ao emprego de metodologias de ensino, ao papel do professor. Acerca do sentido da docência, identificamos que os sentidos atribuídos a

ser professor na educação básica pelos professores supervisores e egressos se aproximam à medida que comumente resgatam o papel do professor como “agente social”, “mediador” de conhecimentos. Torna-se perceptível também pelos relatos a ênfase dada a função social da profissão:

Professor Supervisor A: Para minha vida, assim, é muito diferente dar aula na universidade do que na educação básica. Parece que lá na escola o nosso trabalho faz mais sentido, parece que a gente faz mais a diferença, sabe? **Professor Supervisor D:** Eu costumo pensar, até para me tranquilizar um pouco, para não me sobrecarregar de responsabilidade, mas eu gosto sempre de pensar que a gente “tá” em uma experiência de país em que a educação foi massificada recentemente e que a gente tem que ter muita tranquilidade com esses alunos, que eles vem de família, a maioria “né” dos nossos alunos, vem de famílias pobres. Tem que ter uma valorização da escola pública. Para entrar em sala de aula eu tenho que estar muito descansado, porque é muito fácil a gente se estressar com os alunos, ainda, assim, com tudo isso, eu me estresso, às vezes é meio parecido com filho, “né?” Eu tomo atitudes e percebo depois que não era bem, assim, repenso para as próximas situações. Mas eu gosto de pensar que eu faço parte de um processo, que eu não vou dar conta de fazer tudo que eu gostaria, que a escola não é do jeito que eu gostaria, que a sociedade não é do jeito que eu gostaria e eu me insiro nesse processo, preciso sobreviver, preciso trabalhar. Essa ideia eu venho reelaborando, as minhas intencionalidades em ser professor também. O que aconteceu esse ano, o impeachment, me fez repensar tudo, que de repente eu pensei: “puxa vida, gente, puxaram meu tapete, eu achei que eu “tava” tão bonitinho, certinho, trabalhando as ideias aí de repente tudo muda [...] **Professor Supervisor C:** A gente nunca “tá”. **Professor Supervisor D:** “Né”, porque eu pensei: “gente, onde que eu “tô”? **Professor Supervisor C:** O tombo começou ano passado, “né?” **Professor Supervisor D:** “Porque é, verdade, “né”, não dá para desconectar a visão de mundo que a gente tem com a prática profissional, “né”, eu não consigo fazer isso. Eu quero que os alunos questionem, que um dia eles se revoltem e que eles resolvam fazer as mudanças que eu acredito que são necessárias. **Professor Supervisor C:** Não é uma boa época para falar isso. Olha o Escola Sem Partido aí. **Professor Supervisor E:** Tem uma coisa que eu gosto muito de pensar que é mais ou menos isso que você falou mesmo, trabalhar lá na escola que é uma escola que os alunos trazem uma bagagem, assim, esses dias lá na formação **do pacto**⁷⁰ e uma das questões que veio à tona foi a violência, como esses meninos sofrem agressões.

Ser professor na educação básica é formar o cidadão, construir um aluno consciente da sua realidade e do seu papel na sociedade. É formar o jovem para o futuro dele, mas formá-lo de forma integral, permitindo que ele desenvolva todas as suas potencialidades. Ser professor na educação básica é entender que muitas vezes a realidade do aluno fala mais alto que o conteúdo da aula, e que você deve utilizá-la. Ser professor é entender que precisamos motivar o aluno, mas que isso também é tarefa de toda a sociedade. Ser professor da educação básica é sofrer com os desmandos de governos que não se preocupam com a educação, e mesmo assim promover uma educação de qualidade. Ser professor é formar o ser humano na sua totalidade (Egresso Ciências Sociais B).

⁷⁰ Pacto Nacional pelo ensino Médio, programa de formação continuada realizado pelo MEC em parceria com a UFPR, em 2013, 2014 e 2015.

Basicamente, o professor da educação básica deve estar conscientizado de seu papel mediador; entender que o ato de ensinar é uma atividade relacional; aprender a conviver com a diversidade e conflitos que podem surgir em uma sala de aula; saber tirar proveito das situações para melhorar sua prática pedagógica diária; e mais amplamente, não “estar” como educador, mas “ser” um educador capaz de fazer o melhor diante dos graves problemas da educação no país, buscando formar crianças e jovens críticos e atuantes socialmente. A meu ver, é o profissional mais importante para uma sociedade (Egresso Química).

É uma enorme responsabilidade social. Porque no espaço da escola a gente tem a oportunidade não só de preparar os jovens pra passarem em um vestibular, pra entrarem no mercado de trabalho, o que não deixa de ser importante, mas também de apresentar pra eles uma postura mais humana e crítica sobre a realidade [...] acho que o PIBID contribui porque permite que pensemos nas questões da educação não só como cientistas sociais “neutros”, mas como agentes da educação (Egresso Ciências Sociais A).

É aprender todo dia a compreender cada indivíduo, observar, entender e ao mesmo tempo ensinar. É tentar a todo o tempo atingir aquele aluno que nem sempre quer ser atingido (Egresso Ciências Biológicas A).

Baseada nas experiências que tive e estou tendo, é muito importante o professor da educação básica criar vínculo com os alunos, conhecê-los e conquistá-los, pois se eles gostarem do professor, mesmo que não gostem da disciplina, e conhecendo a realidade em que eles vivem, a aprendizagem acontece mais facilmente (Professora Iniciante de Matemática).

Ser professor é ser capaz de despertar no outro o interesse em buscar e aprender. Despertar através do entusiasmo em sala de aula, de uma boa oralidade, de boas e vastas leituras. Ser professor é, para mim, ser capaz de inquietar o outro, em um sentido positivo, motivando-o (Egresso Geografia).

Eu sempre digo que eu tenho a melhor profissão do mundo, participar de alguma forma na construção do conhecimento de uma pessoa não tem preço. Adoro o que faço, e receber o título de professor para mim é motivo de orgulho, não penso em nenhum momento desistir dessa carreira, ao contrário, pretendo cada vez mais me atualizar, e cada dia me tornar um profissional melhor (Egresso Física).

É ser mediador de pensamentos, culturas. É permitir que esse seja um espaço para a construção de conhecimento, em um processo que não é linear nem unilateral, mas sim composto por todos os envolvidos (Egresso Artes Visuais).

Ainda, segundo o relato de um dos coordenadores de área do PIBID de Ciências Sociais, professores das áreas de Sociologia e Antropologia despertaram o interesse em relação ao programa e chegaram a ser coordenadores de área. Esse é um exemplo de agentes que passaram a se envolver mais efetivamente com a formação de professores por meio da experiência do PIBID. Esse efeito do programa assume grandes proporções, pois, como verificamos no capítulo 2, as relações entre

as habilitações de licenciatura e bacharelado, entre o ensino e a pesquisa no referido curso⁷¹ são tensas.

Considero interessante que já tivemos [como coordenadores de área] dois professores da área de Sociologia e uma área de Antropologia no PIBID. Isso, certamente está sendo bom na medida em que estes professores passam a conhecer um pouco melhor o trabalho realizado pela área de Metodologia de Ensino e também como é o desenvolvimento das atividades nas escolas (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

Pelo depoimento do coordenador de área de Ciências Sociais B, fica evidente que o programa desenvolveu também novas disposições entre os pesquisadores do curso, antes apartados e inconscientes de suas funções de formadores de professores da educação básica, merecendo destaque a área de Antropologia, cuja tradição é eminentemente bacharelesca. Isso mostra o quanto o PIBID vem contribuindo para despertar a consciência de docentes das universidades como formadores de professores para a educação básica, alterando suas disposições diante das licenciaturas.

Evidentemente, não significa que o PIBID tenha transposto as “fronteiras”⁷² entre a formação do pesquisador e do professor nesse curso, mas sim que ele agrega um conjunto de ações que vem sendo desenvolvidas por alguns agentes no departamento desde o início da década de 1990. Nesse período as professoras Lesi Correa e Marcolina Carvalho constituíram os primeiros projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco no ensino de Sociologia na educação básica: “A Reimplantação da Sociologia no 2º grau” (1993 – 1997) e “A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: Assessoramento aos Professores e Alunos do 4º. NRE/Londrina” (1998 – 1999).

Segundo Lima e Silva (2013), no período de 1994 a 1999, a área de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia também foi se constituindo. Em 1995 foi criado o curso de especialização *latu sensu* “Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia”. A partir de 1999 nota-se um maior envolvimento do corpo

⁷¹ Para aprofundamento desse assunto indicamos a leitura da tese de doutoramento: “Das fronteiras entre Ciência e Educação Escolar: As configurações do ensino de Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002)”.

⁷² Silva (2006) ao analisar o lugar do ensino nos currículos e práticas no curso de Ciências Sociais da UEL constatou: “[...] os formadores de cientistas sociais operam na sedimentação das fronteiras entre as Ciências Sociais e a educação escolar à medida que a licenciatura e o ensino de Sociologia vão sendo relegados aos níveis mais baixos do campo das Ciências Sociais” (SILVA, 2006, p.170).

docente com o ensino de Sociologia no ensino médio, haja vista que em 2002 a disciplina estava presente em 75% das escolas da região. Ademais, também a partir de 2003, o vestibular da UEL agregou os conteúdos de Sociologia e Filosofia.

Esse contexto conduziu à formação, em 2000, do Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) que teve como coordenadoras duas docentes da área de estágio supervisionado: Lesi Correa e Ileizi Fiorelli. Durante três anos de atuação (2000 – 2003), o LES buscou consolidar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido através dos dois projetos citados, os quais, em suma, visavam assessorar o ensino de Sociologia na educação básica e no ensino superior, gerar uma maior articulação entre as escolas e a universidade, possibilitar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia em exercício, garantir aos licenciandos a oportunidade de conhecer e refletir sobre as diversas formas de ensinar, instigando-os a produzir constantemente novas práticas de ensino e materiais pedagógicos. Posteriormente, com o fim do LES em 2003, surgiu o GAES, que, no decurso dos cinco anos subsequentes (2003 – 2008), deu continuidade aos projetos que vinham sendo realizados pelo LES, de modo que:

Tanto o LES como o GAES tinham a preocupação em propiciar aos licenciandos o acesso e a reflexão sobre formas de ensinar e sobre materiais didáticos auxiliares no ensino de Sociologia, assim como constituir um espaço de vivência e criação de novas práticas de ensino e de novos materiais pedagógicos, além de permitir a consolidação de um acervo de materiais pedagógicos para o ensino da disciplina [...]No GAES vemos a intenção mais detalhada de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas e de grupos de estudos sobre o ensino de Sociologia, a realidade socioeducacional, a formação de professores, entre outros temas, buscando amadurecer as possibilidades epistemológicas de ensino de sociologia vislumbradas nas primeiras fases do Laboratório. Boa parte dos resultados dos trabalhos do LES e do GAES foi sistematizada no livro “A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência”, organizado pelo professor César Augusto de Carvalho, em 2010. Nele compuseram artigos de vários estudantes e docentes que possuíam ações diferenciadas no laboratório de ensino (LIMA; SILVA, 2013, p.116).

Assim, segundo Lima e Silva (2013), tais experiências marcadas por reflexões, práticas, resistência e parcerias que deram origem aos referidos laboratórios de ensino de Sociologia também propiciariam o surgimento de um novo projeto em 2007, o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES). Nos primeiros dois anos (2007 – 2009), a sua finalidade foi desenvolver ações de formação inicial e continuada para professores da educação básica. Nesse primeiro momento, o LENPES concentrou-se no Colégio Estadual Altair Mongruel,

localizado no município de Ortigueira-PR, cujo IDH, na época, era o mais baixo no estado do Paraná e os índices educacionais também desvelavam a necessidade de intervenção a fim de elevar a qualidade do ensino.

O LENPES, vinculado ao Programa Universidade sem Fronteiras da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI), agiu, assim, buscando realizar estratégias que cooperassem para a superação de desigualdades socieducacionais na região. Algumas de suas atividades desenvolvidas foram cursos anuais, gincanas de memória, grupo de estudos, jornadas de humanidades e também estudos sobre as percepções dos agentes da escola sobre a educação, o ensino de Sociologia e a relação entre a unidade escolar e a comunidade.

Dentre os objetivos dessa fase do LENPES, buscava-se fortalecer a formação continuada dos professores nas escolas e inovar nos processos de ensino-aprendizagem com vistas à diminuição da evasão e das reprovações, buscando a disseminação das ciências nas escolas e a articulação mais duradoura entre universidade e sociedade; conhecer melhor o universo socioeducacional de alunos e professores da escola; propiciar a formação de elementos teóricos e sociais que contribuíssem para o ensino de uma cultura escolar de inclusão das diferenças, em termos de classes sociais, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, necessidades especiais (físicas e afetivas) entre outras diferenças que historicamente estruturam sistemas de preconceito e discriminação no meio social e que podem ser reforçados no ambiente escolar (LIMA; SILVA, 2013, p.123).

Dessa forma, verificamos que, desde o ano de 1990, têm surgido diferentes iniciativas de ensino, vinculadas às escolas de ensino básico no departamento de Ciências Sociais da UEL. O PIBID chega ao curso em 2011 para potencializar tais ações em andamento, com um diferencial importante que é o recurso de custeio para subsidiar as atividades. Nossas considerações foram confirmadas pelo relato do coordenador de área de Ciências Sociais A e de um dos egressos do curso:

No caso da licenciatura em Ciências Sociais da UEL, acredito que o PIBID “caiu como uma luva”, ou seja, quero dizer que já havia uma experiência formidável com o estágio, isto é, um trabalho muito bem planejado, há muitos anos, de elaboração de atividades e de acompanhamento dos alunos por parte do corpo docente da área de metodologia de ensino. Além disso, registro a importância do LENPES e da interlocução que sempre existiu com os professores de sociologia das escolas que participavam deste projeto e dos Seminários de Estágio do curso de Ciências Sociais. Sendo assim, acredito que o PIBID do curso de Ciências Sociais da UEL foi recebido com uma estrutura muito boa que foi dada pelo estágio. Acredito que em outros cursos, de outras universidades, pode ter ocorrido o contrário, ou seja, o PIBID contribuiu para estruturar o estágio que não existia ou possuía uma estrutura muito frágil. No nosso caso, o PIBID contribuiu para reforçar e alargar fronteiras no estágio, por meio da criação

de novas ações e do fortalecimento dos vínculos entre UEL e escolas (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

A pessoa pode não ter feito PIBID mas ter participado do LENPES, ou ter experiência como PSS durante a graduação, ou ter como problema do TCC a questão do currículo de Sociologia. O PIBID é uma das ferramentas, existem outras (Egresso Ciências Sociais A).

Isso também pode ser identificado entre os subprojetos de Química e Música, ainda que, ressaltemos que este último possui somente a formação em licenciatura.

O PIBID apresenta grande contribuição na formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura e não tem sido diferente para os estudantes do Curso de Licenciatura em Química, contemplando em grande medida os objetivos enunciados pela CAPES para o programa (Coordenador de Área Química).

De modo geral, o PIBID-Música desenvolve-se como um projeto a mais, entre os que são oferecidos aos estudantes do curso (Coordenador de Área Música).

Contudo, os coordenadores de área das licenciaturas em Educação Física, Música e Filosofia indicaram também, em certos casos, a falta de interesse dos “pibidianos” pelas atividades, a dificuldade da relação dos licenciandos com os professores supervisores:

No curso de Filosofia, vimos que ter muitas bolsas ofertadas não foi uma boa experiência. Acho que essa expansão de bolsas faz parte de um contexto mais amplo, de marcas da gestão do PT da área das políticas educacionais [...] mas, então, ter muitos alunos faz com que não tenha competição pelas bolsas, e isso não é bom porque não às vezes os alunos não fazem por merecer já que o acesso é muito fácil, o que prejudica a qualidade do trabalho (Coordenador de Área Filosofia).

Primeiramente é uma experiência maravilhosa para todos os envolvidos. Mas no nosso curso, vimos que 60 bolsistas não foi uma quantidade adequada. Perdemos a participação dos estudantes em outros projetos e programas. Muitos estudantes interessados e comprometidos, mas alguns que só entraram no projeto para receber a bolsa, causando vários problemas para a escola e para os coordenadores. Vimos a necessidade de criar normas do PIBID Educação Física. Agora, após 3 anos de participação conseguimos construir uma identidade para o nosso PIBID (Coordenador de Área Educação Física).

Durante o tempo em que não estava diretamente envolvida, escutava muitas queixas dos estudantes IDs [iniciação à docência], a respeito do trabalho ser cansativo e desmotivador, e muitas vezes afirmavam ficar no PIBID mais pela bolsa. Hoje percebo uma aceitação e envolvimento maiores, de maneira geral, especialmente nos grupos das escolas em que as supervisoras têm um bom relacionamento com os IDs. Nesses grupos (que são dois – 50%), o trabalho parece fluir com motivação e interesse. Já

nos outros dois grupos, os supervisores não tem um relacionamento muito bom com os IDs, centram-se em exigências e cobranças que são entendidas com pesos pelos estudantes. Nesses grupos, o trabalho parecer desenvolver-se de maneira mais “amarrada”, mas, ainda assim, tem sido realizado a contento (Coordenador de Área Música).

Tornou-se perceptível pelos depoimentos que o dinheiro (capital econômico) não tem todo o poder de acionar as disposições dos indivíduos. Como vimos no capítulo anterior, quando tratamos das motivações dos agentes para participar do programa, o auxílio financeiro não foi o fator isolado que levou os licenciandos a ingressar na medida e também não parece ser suficiente para que os estudantes adiram às atividades.

Percebemos, ainda, pelo depoimento do coordenador de área de Música que o “fator supervisor” também desempenha um papel importante para conseguir ou não a aderência dos estudantes da licenciatura às atividades desenvolvidas nas escolas, o que, por sua vez, influencia no andamento e na qualidade dos trabalhos realizados. À vista dessas constatações, rompemos de imediato com a ideia de causalidade presente em parte considerável dos trabalhos sobre o PIBID e em seus documentos orientadores, segundo a qual a participação no programa por si só garantiria aos futuros professores a construção de novas concepções sobre trabalho docente e a mudanças de suas práticas.

Até este momento de nossa pesquisa, já identificamos o que pode interferir nos resultados do PIBID, ou seja, para que ele acione disposições ou não: os supervisores e as bolsas. Seguindo esse fio condutor analítico, passaremos no próximo tópico deste estudo ao segundo tema construído através dos relatos dos agentes de nossa pesquisa: a valorização da docência na educação básica.

3.2 VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como vimos, o PIBID tem contribuído para a valorização das licenciaturas e estimulado a formação de professores para a educação básica na UEL. Todavia, constatamos que, após o ingresso na docência, as expectativas de ser professor na educação básica entre os egressos do PIBID UEL modificaram-se um pouco. Isto posto, dos dez licenciados, três declararam já ter pensado em abandonar a profissão:

Sim, quando entrei em uma turma que eu não consegui nem me apresentar para os alunos novos (pois metade já foi meu aluno no ano anterior) e com uma aula de 50 mim fiquei sem voz, pois os alunos ficavam conversando, de costas para mim e usando os celulares e tirando fotos (Egresso Ciências Biológicas A).

Em alguns momentos de crise sim. As lutas enfrentadas por um professor da educação básica no Brasil não são poucas. Sem contar a questão da desvalorização da educação e principalmente da imagem do professor, das dificuldades estruturais e administrativas, existe um fator social muito preocupante, pois muitas famílias estão desestruturadas e isso tem se refletido nas escolas. Acredito que todo professor deva ser um “guerreiro”, não no sentido de batalhar com seus alunos, mas um guerreiro em combate com as adversidades, para que possa superar os obstáculos e desempenhar o seu papel como educador, cujo valor é imensurável, mesmo aos olhos de poucos (Egresso Química).

Sim, porque é difícil, o trabalho é muitas vezes desvalorizado por todos os lados. Tanto da parte do governo quanto da própria comunidade escolar. Essa desvalorização é extremamente frustrante, e a rotina da escola bastante estressante emocional e psicologicamente em alguns períodos (Egresso Ciências Sociais A).

Não obstante, Tardif e Raymond (2000), após pesquisar professores ingressantes nos primeiros anos de trabalho, constataram que esta é uma fase crítica na carreira em relação às experiências antecessoras e aos reajustes que devem ser feitos nas suas práticas em função das realidades das escolas. Não raro, na literatura educacional, são utilizadas expressões como “choque de realidade”, “choque de transição” para designar esse momento inicial da profissão. Os pesquisadores apontaram “desilusão” e “desencantamento” como resultados frequentes da experimentação profissional feita pelos docentes iniciantes⁷³.

De certa maneira, identificamos um cenário semelhante entre os egressos da UEL. Todos os licenciados afirmaram ter encontrado dificuldades no ingresso de suas carreiras. Entre os problemas mais comuns relatados estão: a desmotivação dos alunos da educação básica nas aulas, a indisciplina, a mediação pedagógica de certos conceitos e conteúdos curriculares mais complexos, a criação de metodologias de ensino que despertem o interesse pelas disciplinas, a falta de reconhecimento profissional dos demais profissionais e estudantes da escola devido à idade. Em menor recorrência também foram citadas por esse grupo a precarização das escolas e das condições de trabalho, a burocratização das tarefas docentes e a identificação de problemas sociais como o uso de drogas nos ambientes escolares. É o que podemos acompanhar pelos próximos depoimentos:

⁷³ Segundo Marcelo Garcia (1999) considera-se professores iniciantes os que possuem até cinco anos de atuação.

As minhas dificuldades na primeira vez que lecionei vieram de muitas formas. A primeira delas é que eu era muito nova em um ambiente com alunos próximos a minha idade. A segunda foi um pouco com relação ao ambiente sociocultural, com drogas e situações precárias como: alunos que trabalhavam o dia todo e depois ainda tinham que frequentar as aulas, e outros que iam para a escola apenas para receber o Bolsa Família. Em terceiro, com a falta de experiência em sala não sabia o que fazer e como fazer. Como propor algo que conseguisse superar a novela das oito no celular ou passar esmalte nas unhas durante as aulas. Uma quarta dificuldade foi a situação das matérias dadas que eu encontrei. Os alunos já tinham passado por três professores no primeiro semestre, e nenhum conteúdo que tivesse uma lógica de significados para os estudantes. Eu me senti como se tivesse que abordar um ano em um semestre, ainda que não tivesse que ser assim. O primeiro mês foi o da provação, me senti mal, chorei e superei o que me feria. Passei por isso porque achei que uma desistência não me traria nenhum aprendizado e também não seria justo com os alunos que começavam a ter aulas por um quarto mediador. Aos poucos e com muito trabalho, construí algumas atividades que deram certo e percebia isso através da fala dos próprios alunos (Egresso Artes Visuais).

Acho que a minha principal dificuldade era como manter uma certa ordem em sala de aula sem ser autoritária, sem me impor de uma forma negativa sobre a turma. Outra dificuldade foi em fazer temas e conceitos complexos parecerem interessantes para os adolescentes. Acho que nesses pontos específicos minha experiência no PIBID não pode me ajudar muito (Egresso Ciências Sociais A).

Ainda hoje, minhas principais dificuldades são com o manejo em sala de aula, técnicas que prendam a atenção e motivem os alunos [...] as experiências conquistadas com o PIBID me ajudaram a ter um amplo conhecimento sobre vários assuntos. Mas, a respeito das dificuldades que tenho hoje, nem o PIBID, nem a faculdade me capacitaram para tanto. A universidade me capacitou teoricamente, mas foi falha com a prática em sala de aula. O PIBID me proporcionou uma prática metodológica, mas trabalhar com pessoas exige mais que isso. Seria muito útil disciplinas voltadas para o comportamento do professor em sala de aula, entender como seus alunos aprendem, etc. (Egresso Geografia).

Sim, sempre no começo da carreira nós encontramos certas dificuldades, principalmente com o comportamento em sala e dificuldades de compreensão do conteúdo pelos alunos. Mas essas dificuldades foram sanadas utilizando métodos e técnicas aprendidas no PIBID, como a utilização de experimentos que facilitam a compreensão dos conteúdos pelos alunos (Egresso Física).

A maior dificuldade foi em lidar com a burocracia do livro de registro. Nisso o PIBID não me ajudou, Não, pois não podíamos lidar com o livro de registro do professor (Professora Iniciante de Matemática).

É interessante perceber que, diferentemente de uma parcela significativa de estudos sobre a evasão docente, que indicam as condições de trabalho como um de seus principais fatores, esse fator foi mencionado em menor proporção pelos licenciados da UEL, o que nos permite compreender que o programa tem, de fato, gerado conhecimento sobre a realidade escolar. Para os egressos, estaria o PIBID interferindo de alguma forma para a superação das dificuldades encontradas no

início de suas carreiras? Para seis dos dez egressos, a experiência no programa tem contribuído para que possam lidar com tais adversidades. Entretanto, como podemos observar pelos próximos relatos, há uma certa tendência nas respostas dos licenciados acerca de quais aspectos o programa tem contribuído, são eles: a lidar com a indisciplina, no emprego de novas metodologias de ensino frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, no conhecimento de como é a rotina de trabalho do professor:

Eu já trabalhei de forma diferente nas escolas (tanto com o PIBID como com a especialização), fazendo projetos diferentes além das aulas, então eu sei que é possível ensinar algo para os alunos e não desisto (Egresso Ciências Biológicas B).

Sempre no começo da carreira nós encontramos certas dificuldades, principalmente como o comportamento em sala e dificuldades de compreensão do conteúdo pelos alunos. Mas essas dificuldades foram sanadas utilizando métodos e técnicas aprendidas no PIBID, como a utilização de experimentos que facilitam a compreensão dos conteúdos pelos alunos (Egresso Física).

“Berrava” muito e fiquei sem voz muito rápido e adoeci. Relembrei a partir das conversas com os alunos do PIBID que o melhor é conversar e hoje evito falar muito alto (Egresso Ciências Biológicas A).

Antes de iniciar a habilitação em licenciatura, lecionei no curso técnico em Química em uma instituição de ensino superior particular. Foram três anos de péssimas experiências, na ocasião eu não tinha essa visão, mas depois de cursar a licenciatura e participar do PIBID, tive a certeza de que eu não sabia ministrar as aulas no curso técnico. Nunca tinha tido conhecimento sobre didática e muito menos sobre metodologia de ensino, então ensinava como eu havia aprendido na graduação (bacharel), com os professores que também não tinham a formação em Licenciatura. No momento em que cursei a licenciatura, eu não lecionava mais no curso técnico e então somente retornei em sala de aula por meio do PIBID, estágio obrigatório e posteriormente, com o PSS do Estado, no último ano da licenciatura. Bem, o que tenho a relatar é que, de fato, a experiência foi muito diferente, aliás tive a impressão de que nunca estive em uma sala de aula como professora antes, comecei de zero novamente, com novas preocupações e observações, um novo olhar. Ao iniciar como PSS enfrentei as dificuldades que todos encontram no início, pois a falta de experiência é um fator bem relevante no processo de formação profissional, mas as aprendizagens sólidas que construí durante minha participação no PIBID influenciaram em minha postura como professora em certas situações e em tomadas de decisões. Como exemplo, uma das dificuldades é a grande quantidade de conteúdos que “devem” ser trabalhados durante um ano letivo. Um professor iniciante, dificilmente possui seu material pré-elaborado contendo um planejamento de todo o programa com o tempo previsto para as atividades, avaliações e enfim. No caso de química, existem certos conteúdos técnicos e diversos cálculos que demandam muito tempo em aulas, pois os alunos geralmente apresentam dificuldades nesses temas. Uma das aprendizagens que adquiri por meio do PIBID foi o seguinte pensamento: “O mais importante para o aprendizado do aluno é a compreensão do conceito e não simplesmente a execução do cálculo”. Essa ideia sempre esteve presente em minha mente em sala de aula, por isso

minhas aulas foram direcionadas a não seguirem o tradicionalismo do ensino. Esse foi apenas um exemplo dentre várias outras concepções que interferem minhas aulas e que foram resultantes das aprendizagens no PIBID (Egresso Química).

Encontrei pouquíssimas dificuldades e devo a isso totalmente à minha formação pelo PIBID. O programa me permitiu ter uma formação mais profunda, conhecer de maneira delicada a realidade da escola e as necessidades envolvidas. Ao iniciar a minha carreira conhecia pormenorizadamente os detalhes da realidade que me esperava, e dessa forma pude enfrentar as dificuldades de maneira muito mais efetiva e contundente, quando já não estava preparada para um futuro problema (Egresso Ciências Sociais B).

Contudo, dessas expressões frisamos um ponto: a alegação de que o PIBID não tenha produzido habilidades para lidar com a complexidade dos comportamentos dos jovens e adolescentes, dos pais, adultos nas escolas, mas principalmente com os alunos em sala de aula. Nessa direção recuperamos algumas de nossas observações construídas durante o trabalho de campo. Acerca das aulas de Sociologia da professora iniciante, desejamos destacar uma das turmas: um 4º ano do ensino médio integrado com a formação de técnico em alimentos. Essa era uma turma extremamente indiferente à professora e à disciplina. Apesar de a sala ter muitos lugares vagos, os alunos sentavam no fundo. Professora e estudantes muito pouco interagem, os alunos conversavam mais entre eles. No início do 3º bimestre, mediante o baixo rendimento da sala refletido no grande número de notas abaixo da média e pouquíssima participação dos estudantes nas aulas, a professora se dispôs a mudar seus métodos de trabalho.

Diante disso, pediu que eles escrevessem em uma folha de caderno, sem ter necessidade de identificação, algumas sugestões sobre conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação. Com as indicações dos alunos, identificamos que eles estavam insatisfeitos com a troca das professoras (saída da professora veterana e entrada da professora iniciante) e suas diferentes formas de abordar os conteúdos. Nessa turma, um dos alunos passava todas as aulas de Sociologia, do início ao fim, deitado sobre a carteira, no entanto, a professora iniciante não tentava chamá-lo a interagir com ela. Conforme mergulhávamos na escola, fomos conhecendo melhor os alunos e, então, soubemos que a apatia social do aluno era porque sofria de depressão.

Durante as aulas de Sociologia e Matemática que acompanhamos, também percebemos que as relações professor-aluno desenvolvidas entre as professoras

iniciantes com os discentes era mais próxima e informal do que aquelas construídas entre as professoras veteranas e os estudantes. Essa diferenciação era ainda mais nítida entre as docentes de Matemática. De maneira geral, as quatro professoras tinham um bom relacionamento com as turmas, demonstravam conhecer os alunos, quase sempre os chamavam por seus nomes, os conflitos ocorriam mais por indisciplina, com exceção da interação (ou melhor dizendo, a falta dela) entre a turma do 4º ano de técnico em alimentos e a professora iniciante de Sociologia, que, como pontuamos anteriormente, era muito frágil. Às vezes nem “bom dia”, “tchau” eles respondiam. Na maioria das aulas a única comunicação entre eles era para responder a chamada.

Era evidente que as professoras veteranas prezavam mais que os alunos cumprissem as normas das escolas. Elas pediam com mais frequência que os alunos guardassem os celulares nas mochilas, sendo que a de Matemática não autorizava o uso do aparelho nem mesmo para fazer contas, apenas calculadora: “tem isso aí que estou explicando no celular?” (Professora veterana Matemática). As professoras iniciantes deixavam os alunos saírem com mais regularidade das salas de aula e eram mais permissivas com os atrasos dos alunos na volta do intervalo ou na troca de professores entre uma aula e outra. Nas aulas da professora iniciante de Matemática às sextas-feiras, os 3º anos geralmente faziam trote, que é um ritual em que os alunos escolhem alguma temática e vão vestidos a caráter para a escola, no entanto só era permitida a entrada com os alunos uniformizados de modo que eles levavam as roupas, maquiagens, acessórios e se trocavam na escola.

Com isto, era muito comum que eles chegassem atrasados na primeira aula e que saíssem constantemente da sala de aula também para arrumar os trajés, os cabelos, pegar objetos emprestados com alunos de outras turmas. Em uma dessas ocasiões, uma das pedagogas questionou a movimentação dos estudantes fora da sala de aula. A professora iniciante posicionou-se defendendo os alunos e dizendo que eles haviam entrado e saído de sala de aula com a sua permissão. Também eram mais corriqueiras as brincadeiras entre as docentes iniciantes e os alunos. Os assuntos das conversas eram mais variados: músicas, séries, festas, situações cotidianas ocorridas fora das escolas (perda de chave, limpeza de casa, animais de estimação, entre os 3º anos também era frequente conversas sobre ENEM e vestibular).

Em algumas aulas dos 3º anos, tanto de Sociologia como de Matemática os alunos aproveitavam para cantar parabéns para algum membro da turma, dar algum recado, pedir para sair, ir até a biblioteca ou à sala de outra turma para pegar algum material emprestado. Coletamos algumas expressões nessas turmas como: “pede para ela que ela deixa” (aluno 3º ano – escola Matemática), “vai agora porque na outra aula a professora de Artes não vai deixar” (aluno 3º ano – escola Sociologia), “vou lá pegar o livro de Biologia emprestado, a professora vai deixar” (aluno 3º ano – escola Matemática). As professoras permitiam as saídas dos estudantes na maioria das vezes, embora nenhuma das docentes deixasse sair mais de um aluno por vez de suas aulas.

A postura das docentes na aplicação das provas também divergia. A professora veterana de Matemática geralmente ficava em pé na frente da sala de aula observando o comportamento dos alunos e retirava as provas com mais facilidade frente a conversas paralelas ou tentativas de cópia. É importante pontuar também que nos dias de prova ela não respondia a nenhuma dúvida: “não sei nada hoje, esqueci de tudo” (Professora veterana Matemática). Também só aceitava que as provas fossem respondidas com caneta. Em uma das salas, em que um aluno questionou essa regra a resposta dada foi: “a prova é um documento e serve para que seus pais vejam sua nota” (Professora veterana Matemática).

Durante as revisões pré-avaliação, ela também não admitia que os alunos conversassem. Não tolerava em nenhuma situação que os alunos comessem dentro de sala de aula, em um dos dias de observação em uma das turmas do 2º ano, uma aluna abriu um pacote de bolacha e a reação da docente foi mandar que ela guardasse imediatamente ou do contrário iria colocá-la para fora. Já a professora iniciante da disciplina, após entregar as provas, sentava em sua cadeira e ficava repassando notas ou mexendo em papéis, olhava de vez em quando para a turma, geralmente quando ouvia algum barulho. Era mais tolerante às conversas dos alunos ou quando percebia que estavam tentando repassar as respostas, atendia as dúvidas dos estudantes durante as avaliações, aceitava as provas resolvidas a lápis, também era mais paciente na espera que os alunos copiassem os conteúdos da lousa mesmo que eles estivessem demorando. Também era comum ela pedir que os alunos viessem até a lousa corrigir os exercícios e demonstrava-se mais concordante em utilizar grupos em redes sociais (Facebook) ou outros aplicativos (WhatsApp) para se comunicar com a turma.

As professoras iniciantes chamavam menos a atenção dos alunos quando estavam conversando após terminar as atividades, as provas, mesmo que houvesse outros alunos realizando os trabalhos. Também era mais comum entre as professoras veteranas o pedido para que os alunos estudassem em casa, não faltassem nos dias das provas, não chegassem atrasados. Comparando os comportamentos das turmas em relação às professoras de Matemática, era extremamente identificável que os estudantes sentiam-se mais confortáveis com a docente em início de carreira. É importante salientar que essa aproximação, que era consentida pela professora, não gerava, ao menos nessa turma, uma sala indisciplinada, ao contrário, os alunos demonstravam gostar da professora e reclamavam que o tempo das aulas passava muito depressa, a convidavam para festas da turma, para formatura etc.

Com isso, evidenciamos uma disposição criada pelo PIBID: habilidade para mediação de conflitos com os alunos, com a direção e a equipe pedagógica das escolas. Uma disposição importante para dar suporte à permanência dos profissionais nas escolas e para ajudá-los a serem integrados. Esse achado durante o trabalho de campo é corroborado pelas percepções dos professores supervisores de Ciências Sociais que trabalhavam com egressos do PIBID, conforme podemos ver nestes relatos:

Professor Supervisor E: Eu observo também a qualidade dos recursos humanos que são formados pelo PIBID. Por exemplo, eu já tive outros colegas de Sociologia que já trabalharam lá comigo e vire e mexe eu tinha que apagar incêndio e já a [...] não tem problema nenhum. Ela segura as pontas, ela sabe muito bem se relacionar com os alunos e ela fala mesmo para mim: “eu só consigo ter um pouco de domínio porque eu passei por essa experiência do PIBID, então, isso me qualificou a estar aqui”. Então, assim, a gente sempre senta para fazer as coisas, e ela tem um olhar muito claro e profundo da escola. Eu e ela, nós trabalhamos, assim, alinhadamente. Eu gosto muito de trabalhar com ela, mas eu sei que ela tem experiência por conta que ela esteve no PIBID. Agora um recém formado que chega sem passar por essa formação toda, eu vejo que ele tem mais dificuldade, porque os alunos da escola quando eles descobrem [...] ainda mais quando eles olham para você que você é novinho, eles pensam: “o professor está no mesmo nível que a gente”. Eles testam muito. Eu falo que você tem que passar por um ritual. Eu percebi que ela tirou essa formação do PIBID, essa experiência de como lidar, de como evitar que a “coisa suba”, porque os confrontos são muitos constantes em sala de aula, a gente sabe disso. **Professor Supervisor D:** a [...] também foi minha bolsista do PIBID e agora está lá na escola dando aula também. A minha esposa também foi bolsista do PIBID e hoje está dando aula. E acho que aquele gelo inicial, aquela coisa assim de: “e agora o que eu vou fazer?” O PIBID vai preparando melhor para quebrar isso. **Professor Supervisor B:** Têm três alunos que ficaram comigo desde o primeiro ano e se formaram, hoje estão dando aula, passaram em concurso. É bacana ver a transformação deles, ver eles se desenvolvendo profissionalmente.

Assim como evidenciado pelo professor supervisor E, durante nossas observações de campo, também percebemos que as professoras iniciantes de Sociologia e Matemática tendiam a criar parcerias com os agentes da escola. No caso da docente de Sociologia, era visível o apoio que ia buscar junto à professora veterana para resolver problemas do cotidiano escolar. Também com os alunos, as professoras iniciantes tendiam a criar formas de sociação⁷⁴ que os aproximassem. Ademais, quanto às perspectivas futuras em relação à profissão, cinco deles disseram não saber se iriam continuar lecionando na educação básica, conforme podemos observar:

Meu início de carreira foi melhor do que eu esperava, por que mesmo com o PIBID e o estágio do curso eu não sabia se estava mesmo preparada pra administrar uma sala de aula (o momento político para começar uma carreira na área da educação também não era dos melhores). Eu pretendo continuar dando aula na educação básica enquanto estiver na pós-graduação, depois pretendo migrar para a educação superior, pelas melhores condições de trabalho e perspectiva de continuar fazendo pesquisa (Egresso Ciências Sociais A).

Não sei se quero continuar a lecionar na educação básica. Nesse momento não, porque quero me dedicar à pesquisa. A minha intenção é continuar pesquisando sobre o ensino para essas pesquisas venham a ser úteis para o cotidiano escolar (Egresso Artes Visuais).

Não tenho certeza se continuo lecionando na educação básica. Quando a direção e a equipe escolar não caminha unida o trabalho é muito cansativo, estou em duas escolas e vejo claramente a diferença na equipe e na direção. Isso me desgasta muito (Egresso Ciências Biológicas A).

Com sinceridade, continuar na educação básica não é meu foco, mas se for necessário, farei o meu melhor. Não querendo ser pessimista, mas acredito que a situação na educação básica está tão crítica que a qualidade de vida de um professor está muito comprometida. Não é divulgado, mas sabemos que existe uma porcentagem assustadora de professores com licenças médicas (por psiquiatria). Um certo dia, em uma escola, um professor lia num jornal um comentário de um professor universitário que falava que acreditava na educação básica do país e então esse professor (da escola) disse o seguinte: “para ele é fácil acreditar na educação básica, é professor universitário.” Eu disse que o professor da educação básica deve ser um guerreiro, talvez eu não seja uma e admiro muito os que são (Egresso Química).

⁷⁴ Simmel (2006) analisa a sociedade como algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, onde estamos sempre levando em consideração o outro (reciprocidade) e que os indivíduos agem uns sobre os outros (influências recíprocas), ou seja, o autor não se debruça diretamente sobre os indivíduos, mas busca entender suas ações, através das quais os sujeitos interagem. Simmel (2006) caracteriza as formas como os sujeitos interagem e se agregam de sociação, onde é necessário investigar as relações sociais fugazes (como olhares trocados nas filas de ônibus) ou permanentes (família, associações, por exemplo) a fim de compreender detalhadamente as atitudes, valores, comportamentos individuais e de grupos sociais no cotidiano das cidades.

Como profissional pretendo me dedicar mais um tempo à educação básica, no entanto pretendo dar continuidade à minha formação para num futuro próximo poder lecionar na educação superior. Essa decisão envolve desejos pessoais e necessidades financeiras, quando pensamos em termos de valores salariais (Egresso Ciências Sociais B).

É interessante ressaltar que tais profissionais não pretendem seguir outra profissão, mas sim parar de lecionar nas escolas. Desse modo, percebemos pelos relatos que os principais motivos que levam os egressos a não querer continuar lecionando na educação básica são: condições de trabalho, salários, desejos pessoais como seguir carreira acadêmica, dedicando-se ao desenvolvimento de pesquisas. Além da pouca atratividade que o magistério tem despertado entre os jovens, também o abandono de professores da profissão, ou seja, o fenômeno denominado de “evasão docente”, é outro problema alarmante que tem atingido o campo e, mais amplamente, a educação brasileira. Sobre isto, dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo registraram a exoneração de 9.279 professores da rede estadual de ensino entre janeiro de 2011 e junho de 2015, o que corresponde à saída de 172 docentes da sala de aula por mês.

À vista disso, cabe acrescentarmos que o salário inicial dos professores no Brasil tem sido mais baixo do que de outras profissões de nível superior. Logo, à medida que os salários são mais baixos a competitividade com as outras profissões tende a aumentar. Encontramos dados sobre esse panorama da desigualdade salarial entre professores e outros profissionais universitários, presentes no Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização no Brasil (2014) produzido pelo Comitê do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República. O estudo demonstrou que, apesar de a remuneração dos professores da educação básica estar melhorando lentamente com o passar dos anos, o salário de um docente equivale à metade do que recebe outros profissionais de nível superior e esclareceu que, enquanto em média por hora trabalhada outras categorias ganham o equivalente a R\$29, os professores recebem pelo mesmo tempo de trabalho R\$18.

Contudo, pelo que constatamos, o PIBID contribuiu para a *entrada* dos egressos da UEL na docência para a educação básica, cumprindo um de seus objetivos que é induzir a formação de professores, isto é, se pensarmos que uma de suas finalidades primordiais é inserir mais profissionais nas escolas, ele parece estar cumprindo. Na UEL é possível identificar essa tendência com egressos do programa.

A produção dessa disposição “ser professor” na educação básica acionada pelo PIBID assume grande importância no atual contexto da formação e da profissão docente em que, como demonstramos, a carreira tem despertado pouca atratividade entre os jovens.

No entanto, a *permanência* desses profissionais na carreira perpassa por outros fatores (condições salariais, de trabalho, expectativas pessoais). Tal diagnóstico nos leva à evidência de um grande desafio: Como articular o PIBID com as carências da educação pública? Consideramos que os esforços do programa em trazer mais profissionais para as escolas esbarram em problemas complexos como a estruturação da carreira docente na educação básica. Obviamente a valorização da docência não deve estar circunscrita a incentivar o ingresso na profissão, mas sim perpassar toda a formação e os diversos momentos da carreira.

3.3 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os estudos acerca da profissionalização para a docência no Brasil, aqui pensada como movimento de apreensão de saberes para exercício da profissão, tem recebido diversos enfoques desde a década de 1990, quando o assunto começou a receber maior visibilidade. Contexto no qual mais tarde o PIBID foi inserido e também passou a ser explorado como um desses espaços geradores de conhecimentos e disposições para a carreira. Sem dúvida, esse tem sido um dos temas mais debatidos em torno do programa⁷⁵.

Diante disso, o segundo tema mencionado com recorrência pelos participantes do PIBID – UEL diz respeito à aprendizagem da docência por meio das experiências no PIBID e no estágio supervisionado⁷⁶ e aos reflexos que as relações entre as duas atividades têm causado tanto na universidade como nas escolas. Pelo que observamos e passaremos a debater a partir desse momento, as comparações entre o estágio supervisionado e o PIBID, entre as três modalidades de participantes de nossa pesquisa, foram muito frequente.

⁷⁵ A título de exemplo, em um levantamento que realizamos em 2015 acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os programas de pós-graduação, dos seis trabalhos defendidos, cinco versavam sobre a construção dos saberes para o trabalho do professor e na aprendizagem para a docência.

⁷⁶ O estágio supervisionado na licenciatura é uma exigência da LDB de 1996, com a finalidade de inserir o futuro professor em seu contexto profissional, propiciando, assim, a prática docente.

Dessa forma, primeiramente, cabe pontuar que os licenciados avaliaram que o PIBID contribuiu para as suas aprendizagens sobre a docência. Com isso, chegamos à identificação de mais uma disposição criada pelas experiências do PIBID e certamente uma das mais importantes: aprender a ser professor! Nesse sentido, para os egressos, a participação no programa lhes proporcionou ganho de experiência, noções sobre o comportamento do professor em sala de aula, acerca das organização dos conteúdos na lousa, possibilitou também o contato com os estudantes da educação básica e, com isso, a oportunidade de reflexão sobre quem são esses alunos, quais são suas perspectivas, visões de mundo e necessidades. Além disso, cooperou para a construção de um entendimento acerca do processo de ensino como relação dialógica entre professor-aluno e da prática em sala de aula como fenômeno inacabado, que necessita de constante problematização e ressignificação⁷⁷. Os próximos relatos são exemplos:

Enquanto projeto de ensino me impactou muito. Até então, os projetos de pesquisa em ensino eram todos teóricos. Percebi ali a possibilidade de experiência que muitos queriam e se queixavam de não ter durante o curso (Egresso Artes Visuais).

O PIBID ao possibilitar a imersão na realidade escolar contribuiu para a minha formação docente, pois durante a presença na escola também nos aproximamos dos alunos, conhecendo suas expectativas, suas necessidades, sua maneira de ver o mundo, o que nos permite construir uma relação de cumplicidade com o aluno, pois o processo de ensino e aprendizagem necessita da participação de ambos (professor e aluno). Essa experiência eu trouxe para a minha docência, ter um canal de diálogo com o aluno para podermos criar o conhecimento juntos (Egresso Ciências Sociais B).

Acho que o PIBID abre uma discussão sobre as possibilidades da docência, e sobre a necessidade de continuar sempre repensando as práticas docentes, ter esse exercício como algo sempre em construção e nunca acabado. Acho que esse é o principal impacto, ter a docência como algo que sempre pode ser pensado, criticado e melhorado (Egresso Ciências Sociais A).

Sim, desde as coisas mais simples como organização de quadro e postura diante dos alunos até fatores mais relevantes como métodos diferenciados de ensino e aprendizagem (Egresso Física).

Com certeza sim, a minha visão quanto à docência foi totalmente reformulada, surgiu um interesse pelo mestrado em ensino e minha postura diante a educação foi amadurecida. De certo modo, eu valorizei mais à docência após a participação no PIBID (Egresso Química).

⁷⁷ “[...] Por isso é que na formação para permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 1996, p.18).

Os supervisores do PIBID de Ciências Sociais e Matemática também analisaram que o programa tem contribuído para a aprendizagem do trabalho docente. Mas quais serão as disposições necessárias para ser professor que estão sendo acionadas pelo programa? Pela análise de todos os dados coletados, identificamos que são: conhecimento da rotina das escolas, das normas dos sistemas de ensino, elaboração de aulas, materiais didáticos, avaliações, estratégias de ensino, saber relacionar-se com os alunos, dominar conhecimentos específicos e pedagógicos. Todas essas disposições parecem ser adquiridas pela visão dos agentes de nossa pesquisa através da permanência no PIBID. Observamos que os agentes do PIBID - UEL interpretaram a possibilidade de entrada dos licenciandos no universo escolar já nos períodos iniciais do curso e, conseqüentemente, por um intervalo de *tempo maior*, como um fator que tende a aprimorar a formação dos futuros professores. Consideraram que a imersão dos licenciandos na cultura escolar já no início do processo de profissionalização é fundamental a fim de que os professores em qualificação possam compreender a complexidade do trabalho docente que não se restringe ao ensino de uma determinada disciplina curricular, como demonstram também estes depoimentos dos coordenadores de área e dos egressos:

O fato de o licenciando ir para a escola, em muitos casos, já no 1º ou 2º ano da graduação permite que ele/a já vivencie de maneira mais completa a experiência da docência, dando-lhe consciência da importância do trabalho, da necessidade de planejamento, enfim, do que é de fato a sala de aula na educação básica. Os bolsistas do PIBID já entendem um pouco mais profundamente os desafios do professor de Sociologia na educação básica. Eles tem uma visão, digamos, mais real da tarefa. Me parece que eles são mais conscientes sobre o que é a profissão docente, compreendem melhor quais são as dificuldades, mas já não se “assustam” tanto com elas (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

No meu entendimento, foi a proposta mais inovadora para incentivar a formação docente, pois possibilita ao estudante de qualquer licenciatura, iniciar a inserção na escola desde o início da graduação vivenciando efetivamente as rotinas específicas do futuro campo de trabalho. No aspecto teórico e didático pedagógico, o programa foi uma ação concreta para superar a dicotomia teoria e prática, pois na Física (pelo menos) apesar de se lutar para fugir de tal dicotomia o que se via na prática era o foco na parte teórica da Física nos anos iniciais da graduação e a inserção na escola (efetivamente) com estudo de questões pedagógicas ficam para os anos finais ou o último ano do curso. Ainda assim, quando o estudante da licenciatura estudava as disciplinas como Psicologia da Educação, Didática ou Políticas Educacionais (essa inclusive foi extinta do curso de Física nos últimos anos), não via muito sentido e não dava muita importância. Talvez pelo fato de não ter vivenciado a rotina da escola durante a graduação, muito provavelmente não via de fato a importância e a necessidade da

formação profissional específica em relação a tais questões pedagógicas. Com o PIBID, o estudante passa um tempo considerável na escola e vê, desde os anos iniciais da graduação, que para conduzir o processo de ensino (dar aula de fato) não basta apenas ter o conhecimento teórico da Física, é preciso ter o conhecimento das questões didáticas, da Psicologia, das tendências pedagógicas e da própria regulamentação legal do sistema de ensino (Coordenador de Área Física).

A principal diferença que vejo é na compreensão global do trabalho do professor, principalmente na importância de haver um planejamento das aulas e atividades que são feitas com os alunos. O bolsista que vive essa experiência de maneira muito mais intensa, pois toda e qualquer atividade implica em pesquisas, discussão e execução de atividades, além de uma avaliação posterior que são feitas sempre em grupo. Nesse sentido, acredito que ele acaba internalizando essa forma de trabalhar de maneira mais rápida que o aluno de estágio, pois embora sejam feitas as mesmas exigências ao estagiário, ele dispõe de menos tempo. Acredito também que o bolsista do PIBID apresenta um envolvimento maior com a escola, com os alunos e com o corpo docente, além de se “sentir parte” daquela escola de maneira mais intensa do que o estagiário. O fato de pertencer a um programa voltado para a docência também o leva a perceber que está preparado para a prática docente aliando a experiência do PIBID e do estágio (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

Tive um ano e meio de graduação antes do PIBID, mas nesse tempo não tinha contato com as disciplinas de licenciatura. Mas de uma forma geral, acho que o PIBID inicia os alunos muito antes nessas reflexões sobre a educação e a prática docente. E acho que é uma consequência quando você tem um programa como o PIBID no curso, que seja dada muito mais importância, que seja colocada muito mais preocupação sobre a docência. O que é fundamental (Egresso Ciências Sociais A).

No estágio a gente cumpria o cronograma de aula já estabelecido e ficamos pouco tempo com a turma. Já no PIBID a gente planejava todas as aulas e tivemos um contato bem maior com os alunos. Embora meu primeiro estágio tenha sido maravilhoso, até hoje eu encontro meus alunos aqui pelo bairro e eles me cumprimentam, eles adoravam minha aula na época (Egresso Ciências Biológicas B).

Avalio que minha experiência no PIBID foi mais formativa que o estágio curricular obrigatório, me preparando melhor para a realidade das salas de aula. Com o PIBID a imersão na escola foi por um tempo maior e mais profunda, intensa, foi necessário conhecer realmente todos os detalhes do funcionamento da escola. Através do PIBID o contato com a direção e a coordenação pedagógica da escola foi mais estreita, o que permitiu uma aproximação mais efetiva. Acredito que o processo formativo de quem participa do PIBID seja melhor do que os participam apenas do estágio obrigatório, pois o PIBID permite uma relação maior com escola e os alunos, e que nos leva a perceber todas as nuances por trás dessa estrutura que é a escola e das necessidades que ali estão (Egresso Ciências Sociais B).

Os bolsistas mostram-me muito mais preparados para lidar com a complexidade da sala de aula, quando comparados com estudantes que não frequentam o programa. Carência está que dificilmente é suprida apenas com os estágios curriculares obrigatórios (Coordenador de Área Química).

O PIBID me ofereceu um tempo maior de vivência na escola, um contato maior com metodologias de ensino. O estágio, embora indispensável, é

insuficiente em termo de tempo de atuação em sala de aula (Egresso Geografia).

Acredito que o PIBID foi bem diferente do estágio obrigatório, **começando pelo tempo**, no PIBID eu participei durante quatro anos, já o estágio obrigatório foi dedicado um tempo bem menor. E outro fator que se destaca é no PIBID a troca é permanente de informação entre os professores e os bolsistas, fazendo com que os bolsistas possam melhorar cada dia mais (Egresso Física).

Pelo que pudemos acompanhar, há consenso entre os participantes do programa na UEL de que o PIBID e o estágio têm proporcionado experiências heterogêneas aos licenciandos. Além disso, percebemos que a principal diferença que eles tendem a sugerir é o tempo de permanência nas escolas, acompanhados de outros elementos, como trabalho coletivo, estreitamento dos laços com os sujeitos das escolas. Diante disso, menções como “experiência mais completa da docência”, “vivenciar efetivamente”, “proposta inovadora”, “compreensão global do trabalho do professor”, “compreensão mais real” foram frequentes.

No entanto, consideramos que as falas trazem implicitamente um apontamento que é de grande importância. Acordamos com a análise de Silva (2016) que mais do que uma carga horária maior, o que se percebe pelos programas da CAPES (não só o PIBID, mas em outros, como o OBEDUC, evidentemente que resguardadas suas intencionalidades) é um ensaio de estabelecer novas configurações, novos padrões de relacionamento entre as ciências (Química, Física, Matemática, Filosofia, Ciências Sociais, Biologia etc.) e a educação básica.

No entanto, é preciso evidenciarmos que essa tentativa constitui um movimento muito mais amplo, complexo, multifacetado e conflituoso de organização do conhecimento, que passou a adquirir maior relevo nas políticas educacionais, principalmente após o estabelecimento da nova LDB. A partir dela, as orientações e reformas educacionais subsequentes, como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a própria atribuição da CAPES como responsável pela formação de professores e a derradeira construção da Base Nacional Curricular Comum, passaram a centralizar suas ações na prática do professor, na construção das identidades dos sujeitos e seus valores. Nesse momento, o estímulo à interdisciplinaridade também passou a ser mais evidente.

Eu acho que o PIBID é muito importante para a formação do futuro professor. Ele dá uma visão ampla sobre a escola, sobre a rotina da escola. Dá um parâmetro mesmo. Comigo os “pibidianos” entram em sala de aula, elaboram prova, corrigem, atendem os alunos nas dúvidas, veem como é o relacionamento professor-aluno. Eles aprendem também que tem regras na escola, no trabalho, tem que ter responsabilidade com isso, tem que ter pontualidade no horário das aulas também, tem que saber respeitar tudo isso (Professor Supervisor G).

Os alunos do PIBID davam reforço para os alunos da escola, fazem discussões sobre os conteúdos da Matemática, eu acho que no PIBID os alunos aprendem a ensinar a Matemática (Professor Supervisor F).

Fica evidente pelos depoimentos dos professores supervisores de Matemática que os “pibidianos” aprendem a ensinar, ou seja, identificamos pelas falas dos profissionais que os licenciandos participantes do programa têm adquirido uma nova disposição: ensinar! O que é, sem dúvida, muito significativo, ainda mais quando lembramos que essa área do conhecimento possui, como já dissemos, resultados insatisfatórios de aprendizagem na educação básica. Ainda, consensualmente os coordenadores de área indicaram que o programa tem levado ao questionamento dos modos como o estágio obrigatório vem sendo desenvolvido em suas licenciaturas, mais precisamente, trazendo à baila a reflexão sobre o lugar que ele tem ocupado nas matrizes curriculares.

E qual tem sido esse lugar? A fim de conhecê-lo melhor, buscamos analisar os atuais desenhos curriculares das quinze licenciaturas da UEL e constatamos que, apesar de as disciplinas referentes à prática pedagógica⁷⁸, vide estágio supervisionado, estar sob a égide de seus respectivos departamentos, elas permanecem alocadas entre os períodos finais dos cursos, conforme exemplificamos a seguir por meio da apresentação dos currículos dos cursos de Matemática e de Ciências Sociais:

⁷⁸ Convém esclarecer que o Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina está responsável por ofertar disciplinas teórico-metodológicas sobre fundamentos e gestão da educação para os cursos de licenciatura. No curso de Ciências Sociais, por exemplo, são estas disciplinas: Organização do Processo Escolar e Políticas Públicas Educacionais.

Figura 7 – Organização curricular licenciatura Matemática

3º ANO									
Carga Horária									
Código	Nome	Oferta	Teór.	T./Prát.	Prát.	TIC	Total	Pré-Requisito	Co-Requisito
2EMA007	ESTATÍSTICA A	A	45	0	15	0	60		
2EST314	PRÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I: ESTÁGIO SUPERVISIONADO (MAT)	A	120	0	90	0	210	2MAT035	2MAT039
2MAT024	ANÁLISE REAL	A	120	0	0	0	120	2MAT052 e 2MAT054	
2MAT038	TÓPICOS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	A	30	0	45	0	75		
2MAT039	PRÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	A	15	0	60	0	75	2MAT035	2EST314 e 2MAT038
2MAT040	INTRODUÇÃO AS EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS	1S	75	0	0	0	75	2MAT019	
2MAT028	CÁLCULO NUMÉRICO	2S	45	0	15	15	75	2MAT052	
Total			450	0	225	15	690		

4º ANO									
Carga Horária									
Código	Nome	Oferta	Teór.	T./Prát.	Prát.	TIC	Total	Pré-Requisito	Co-Requisito
2EST315	PRÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II: ESTÁGIO SUPERVISIONADO (MAT)	A	120	0	90	0	210	2EST314 e 2MAT039	2MAT043
2FIL004	FILOSOFIA DA MATEMÁTICA	A	60	0	0	0	60		
2MAT041	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	A	45	0	30	0	75		
2MAT042	MODELAGEM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	A	45	0	30	0	75	2MAT040	
2MAT043	PRÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II	A	15	0	60	0	75	2MAT039	2EST315
2MAT044	SEMINÁRIOS DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	A	0	0	60	0	60		
2LET005	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS OPTATIVA I	2S	60	0	0	0	60		
		1S	60	0	0	0	60		
Total			405	0	270	0	675		

Fonte: UEL, 2016.

Figura 8 – Organização curricular licenciatura Ciências Sociais

6º SEMESTRE									
Carga Horária									
Código	Nome	Cred	Teór.	Prát.	T/Prát.	Total	Pré-Requisito	Co-Requisito	
1EDU703	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	4	60	0	0	60			
1EST177	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (SOC)	7	0	105	0	105			
1LET094	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	2	30	0	0	30			
1SOC749	EDUCAÇÃO E JUVENTUDE	4	60	0	0	60			
1SOC750	METODOLOGIA DO ENSINO EM SOCIOLOGIA I	2	0	30	0	30			
	OPTATIVA I	4	60	0	0	60			
	OPTATIVA II	4	60	0	0	60			
	OPTATIVA III	4	60	0	0	60			
Total			330	135	0	465			

7º SEMESTRE									
Carga Horária									
Código	Nome	Cred	Teór.	Prát.	T/Prát.	Total	Pré-Requisito	Co-Requisito	
1EDU704	ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR	6	60	30	0	90			
1EST178	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (SOC)	7	0	105	0	105		1EST177	
1SOC751	METODOLOGIA DO ENSINO EM SOCIOLOGIA II	4	0	60	0	60		1SOC750	
	OPTATIVA IV	4	60	0	0	60			
	OPTATIVA V	4	60	0	0	60			
Total			180	195	0	375			

8º SEMESTRE									
Carga Horária									
Código	Nome	Cred	Teór.	Prát.	T/Prát.	Total	Pré-Requisito	Co-Requisito	
1EST179	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (SOC)	13	0	195	0	195		1EST178	
	OPTATIVA VI	4	60	0	0	60			
Total			60	195	0	255			

Fonte: UEL, 2016.

Pelo que podemos ver, as disciplinas de estágio supervisionado nas duas diretrizes curriculares estão distribuídas a partir do 3º ano na área da Matemática (de

um curso de 4 anos) e desde o 6º semestre (de um curso de 8 semestres) na área de Ciências Sociais. Torna-se perceptível, então, a concentração das atividades práticas ao final desses cursos. Também constatamos nas duas organizações curriculares a reprodução da concepção dominante acerca da formação do professor assentada no esquema 3+1, já mencionada, que tende a segmentar o curso de aprendizagem para a docência em dois polos isolados entre si.

Um que supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando a prática como importante fonte de saberes. E o outro que privilegia o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos: “[...] assim, são ministrados cursos e teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática” (BRASIL, 2002, p.21). Essa concepção não foi observada apenas nas resoluções curriculares das licenciaturas da UEL, mas também identificada nas percepções dos licenciados, detectadas em seus relatos sobre como avaliavam a formação obtida nos cursos de graduação (considerando as disciplinas curriculares, o estágio supervisionado e demais atividades complementares) para a prática docente.

Segundo César e Albertuni (2013), por duas gestões consecutivas (2010-2012 e 2012-2014), o grupo de trabalho elegeu como um de seus temas prioritários de debate o estágio obrigatório nas quinze licenciaturas da UEL. Para tanto, foi nomeada uma comissão que organizou a ação “Jornada do FOPE”⁷⁹, cuja finalidade era discutir o sentido e a valorização do estágio supervisionado na formação inicial de professores, com a participação de agentes da academia e do campo escolar. Salientamos que esse debate sobre o estágio obrigatório surgiu de uma demanda declarada dos participantes do FOPE, vários coordenadores de estágio obrigatório procuravam uma ressignificação da concepção de estágio supervisionado expressa nos projetos pedagógicos das licenciaturas da universidade que, ainda, vivenciam a dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola, pesquisa e ensino:

A busca por demonstrar esta relevância/valorização foi observada nos relatos dos coordenadores de estágio e de outros representantes dos cursos, em reuniões programadas pela Pro Reitoria de Assuntos Acadêmicos/PROGRAD, nos anos letivos de 2011, 2012 e 2013, sobre o

⁷⁹ “Esse evento já se encontra na sua terceira edição, iniciado no ano de 2011, a I Jornada FOPE teve o tema “Diálogos sobre o Estágio na Formação Inicial das Licenciaturas”, em 2012 II Jornada FOPE teve o tema: “Propostas de Estágios Curriculares das Licenciaturas da UEL”, por fim, em 2013 a III Jornada FOPE tratou do tema: “Estágio, Formação e Trabalho Docente” (CESÁRIO; ABERTUNI, 2013, p.13).

estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. Nestas reuniões foram relatadas diferentes experiências de estágio em cada curso, assim como estratégias teórico-metodológicas adotadas por cada licenciatura. Como síntese destas primeiras partilhas pedagógicas, pensou-se na elaboração de uma concepção de estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciatura da UEL. **Os diálogos deixaram evidentes a separação que ainda persiste entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Muitos consideram o curso e a formação propiciada por ele, em duas instâncias distintas, uma teórica (disciplinas do curso) e outra prática (estágio supervisionado)** (CESÁRIO *et al*, 2013, p.21, grifo nosso).

Ademais, conhecido esse panorama acerca das relações entre o estágio supervisionado e o PIBID nas licenciaturas da UEL, informamos que esse também foi um dos debates centrais levantados no decurso do I Encontro Nacional do PIBID Ciências Sociais/Sociologia realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os dias 07 e 08 de dezembro de 2013. É importante ressaltar que o desejo de realização deste evento surgiu durante a reunião do grupo de trabalho PIBID no III Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), o qual aconteceu em junho daquele mesmo ano e está vinculado à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Esse fenômeno demonstra que o PIBID vem galgando espaço entre os eventos já considerados referenciais na área do ensino de Sociologia. Nesse sentido, a professora Danyelle Nilin Gonçalves, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em um levantamento sobre as discussões realizadas nas três primeiras edições do ENESEB, acaba por nos dar uma ideia acerca dos passos do programa pelas programações do evento, que passou também a ser, de certa maneira, influenciadas por ele e, ainda, do movimento dos agentes do PIBID em torno do campo do ensino de Sociologia no ensino médio. Segundo ela, o primeiro encontro aconteceu em 2009 e desde então:

[...] o ENESEB passou a se firmar como o principal evento da área da licenciatura em Ciências Sociais, inclusive pelo papel que um programa governamental passou a desempenhar para essa modalidade do país: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) [...] O ENESEB passou a ser o principal evento nacional para os bolsistas de iniciação à docência de Sociologia, já que atualmente há 73 projetos da área em vigor, em todas as regiões do país [...] Em 2011, no mesmo ano em que a Sociologia foi contemplada pela primeira vez no Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), aconteceu a segunda edição do ENESEB, sediada agora na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Curitiba, cidade onde também ocorreria o evento bianual da SBS, tendo como conferência inicial: “A formação de professores de Sociologia e docência investigativa”, da professora Heloísa Dupas Penteado. Nesse momento, quando as primeiras

experiências do PIBID já passaram a ser alvo de investigações e debates, o foco do evento foi a formação docente com mesas redondas sobre temas como as políticas públicas de formação docente (PARFOR, PRODOCÊNCIA, PIBID, entre outras) e as diretrizes curriculares para o ensino de Sociologia, com um mapeamento da produção das diretrizes nos estados e no governo federal [...] Em 2013 ocorreu a terceira edição em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, quando se debateram questões que permeiam o ensino de Sociologia na educação básica, com o tema central Juventude e Ensino Médio [...] O encontro recebeu quase 600 participantes de todo o território nacional. O aumento foi causado tanto pela projeção do evento, mas também pela massiva presença do PIBID. À medida que o PIBID foi ampliando o número de bolsistas de iniciação à docência nos subprojetos de Sociologia, o evento passou a comportar mais inscritos, sendo criados grupos de trabalho específicos para a discussão do programa e de suas experiências” (GONÇALVES, 2015, p.313).

A incorporação progressiva do PIBID nas atividades do ENESEB exprime também o reconhecimento do desempenho do programa na formação dos professores de Sociologia por parte da SBS, uma agência que possui posição de destaque no campo acadêmico das Ciências Sociais. Nesse sentido, Oliveira (2016) analisou a produção científica disseminada no grupo de trabalho “Ensino de Sociologia”, realizado durante o Congresso Brasileiro de Sociologia⁸⁰, entre os anos de 2005 e 2015 e verificou que nesse período:

Quarenta e dois trabalhos se voltam para a formação de professores, partindo tanto de reflexões mais amplas sobre a formação de professores de Sociologia, focando nos desafios postos principalmente para a formação inicial principalmente, quanto para experiências particulares, com destaque para os novos cursos criados em universidades públicas, assim como a análise sobre a expansão dessas graduações. As análises partem tanto de professores formadores quanto de egressos das licenciaturas em Ciências Sociais que desenvolvem uma reflexão sobre sua própria trajetória como professores na Educação Básica. Merece destaque o fato de que o Estágio Supervisionado se mostra como um importante *locus* de produção do conhecimento sobre o Ensino de Sociologia, dado que muitos trabalhos surgem a partir dele. **Também o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem merecido um destaque cada vez maior nessa discussão, o que se fez ainda mais evidente na última edição do GT (2015), quando essa temática ocupou toda uma sessão do grupo** (OLIVEIRA, 2016, p.62, grifo nosso).

⁸⁰ Pontuamos que nos encontros da SBS o tema “ensino de Sociologia” também vem conquistando espaço nos últimos anos. Isto posto, de acordo com Oliveira (2016) entre os anais do evento no intervalo desta uma década foram encontrados: “[...] nove trabalhos (2007), dezenove (2007) vinte e três (2009), vinte e sete (2011) quarenta e quatro (2013) e trinta e três (2015) [...]O crescimento da produção mostra-se evidente, e acompanha, em grande medida, as mudanças institucionais ocorridas, pois, na primeira edição do GT a Sociologia ainda não era obrigatória no Ensino Médio, na segunda já havia sido emitido o Parecer do CNE, porém, só a partir da terceira edição é que já tínhamos um cenário consolidado em termos institucionais na Educação Básica após o advento da lei nº 11.684/08” (OLIVEIRA, 2016, p.60).

Recuperando as discussões acerca das interações entre o PIBID e o estágio supervisionado, no decurso do I Encontro Nacional PIBID de Ciências Sociais/Sociologia (2013), informamos que, nessa ocasião, coordenamos uma roda de conversa sobre esse assunto⁸¹, da qual apresentaremos algumas sínteses. Foi evidente que os representantes das universidades reunidas tinham diferentes concepções sobre as relações estabelecidas entre as duas atividades formativas, que ora as concebiam como complementares ora como antagônicas. Entre os primeiros, foi posta a proximidade entre o estágio de observação (geralmente o primeiro estágio realizado pelos licenciandos) e os trabalhos iniciais elaborados para inserção dos “pibidianos” nas unidades escolares.

A leitura da realidade escolar, como primeira tarefa solicitada para os professores em formação, em ambas as situações de aprendizagem da docência, foi considerada muito semelhante. Duas instituições de ensino superior, uma do Sudeste e outra do Nordeste, declararam que estavam aproveitando horas de participação no PIBID para o cumprimento do estágio de observação de seus alunos. Já entre os principais distanciamentos entre o programa e o estágio supervisionado, foi assinalado o fato de o PIBID propor ações que são pensadas e realizadas coletivamente, enquanto na tarefa obrigatória, apesar de também ter a supervisão de campo e a orientação do docente na universidade, os licenciandos desenvolvem suas intervenções (regências) nas escolas, na maioria das vezes, sozinhos. Outras diferenças apontadas entre as propostas foram o caráter avaliativo do estágio supervisionado e a oferta da bolsa para os participantes do programa.

Também foi indicada a natureza diferenciadas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e a dos estagiários obrigatórios. Enquanto estes últimos tendem a ficar mais concentrados dentro das salas de aulas, envolvidos com a observação das aulas e o desenvolvimento de regências, os participantes do programa produzem oficinas, monitorias, jogos, feiras, semanas culturais, como detalhamos anteriormente.

Diante disso, foi relatada pelos coordenadores de área a necessidade de nos atentarmos se o PIBID, ao propiciar heterogêneas experiências a alguns

⁸¹ Participaram dessa atividade representantes das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Municipal de Blumenau, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Estado da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade do Vale do Acaraú, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Fronteira Sul, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – *Campus* Curitiba-PR, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* Marília-SP.

licenciandos, não estaria constituindo uma espécie de nicho especial de alunos nos cursos de licenciatura, a fim de zelarmos para que não se crie uma suposta hierarquização entre esses dois perfis de alunos. Isso posto, ao elaborarmos a síntese das discussões, chegamos a alguns questionamentos: Seria o PIBID um modelo de estágio ideal? Seria o PIBID um direito a ser conquistado por todos os professores em formação? Como trabalhar com esses dois grupos em etapas diferentes no processo de formação em sala de aula? É significativo observar que essa preocupação reapareceu na fala de uma bolsista de iniciação à docência da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante o III Encontro do PIBID de Ciências Sociais da região Sul, realizado dois anos depois (2015) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e reafirmou a necessidade de não descuidarmos também da formação do aluno que não é “pibidiano”.

Embora a indicação de mudanças curriculares nas licenciaturas tenha sido mencionada apenas pelo subprojeto de Física, é consensual pelas falas dos agentes PIBID-UEL que o programa tem levado a reflexão sobre quais princípios e modos o estágio supervisionado está organizado em suas licenciaturas. Essa discussão também traz as formas como está articulada a formação teórico-prática nos cursos formadores de professores e, por consequência, como têm sido estabelecidos os diálogos entre os sistemas de ensino da educação básica e as universidades, entre as ciências e a educação escolar. É preciso ter em mente que, ao colocar o modelo do estágio supervisionado em discussão, como indicado pelos agentes, estamos tratando de questões epistemológicas e metodológicas complexas e não resolvidas nas licenciaturas. No próximo capítulo debateremos os resultados do PIBID focalizando as escolas.

4. AFINAL, O QUE O PIBID FAZ? O PIBID E AS ESCOLAS

O professor é um eterno estudante.
Professor Supervisor D.

Neste capítulo, centraremos nossos esforços em apresentar os resultados de inserção do PIBID nas escolas. Para isso, daremos continuidade à análise dos questionários aplicados a coordenadores de área e egressos, ao estudo do grupo focal e às entrevistas com os professores supervisores. Também evidenciaremos algumas observações que são resultados do período em que estivemos mergulhados nas escolas na condição de “observador participante” acompanhando duas egressas do programa e outras duas docentes veteranas das áreas de Ciências Sociais e Matemática.

É importante pontuar que as falas dos participantes também indicam mais contribuições do PIBID em relação ao ambiente escolar do que mudanças. Classificamos as contribuições e as mudanças que o programa tem causado aos ambientes escolares em três temas: a) em relação aos alunos da escola; b) concepções e práticas cotidianas na cultura escolar; c) formação continuada dos professores supervisores. Antes de dar prosseguimento à pesquisa, cabe explicar que, apesar de ter separado tais assuntos por temas, isso não significa dizer que eles são isolados nas realidades das escolas. Ao contrário, como veremos no decurso deste capítulo, eles se correlacionam de modo que nossa opção por distribuí-los em temas é apenas a fim de aprofundar o debate sobre cada um deles.

4.1 O(S) ENCONTRO(S)

Todos os coordenadores de área avaliariam que são identificáveis contribuições nas escolas após a inserção do programa. Contudo, os agentes dos subprojetos de Música e Educação Física, apesar de terem dito que há relatos de seus professores supervisores sobre transformações nos espaços escolares, não apontaram em quais sentidos elas estão ocorrendo. Esclarecemos que o docente da UEL responsável pela gestão do PIBID de Música atribuiu a dificuldade de notar modificações significativas nas unidades escolares por estar participando do programa há pouco tempo. Pois bem, mas quais são as contribuições do PIBID às escolas? Para tais agentes, o efeito mais recorrente diz respeito aos estudantes da

educação básica que passaram a participar mais das aulas, com destaque para o crescimento do interesse dos alunos por algumas disciplinas, como Física e Filosofia⁸². Acompanhemos:

Segundo relatos dos supervisores, uma melhoria significativa [nas aulas], principalmente, na participação de seus alunos. Também, o estímulo à interdisciplinaridade (Coordenador de Área Física B).

Uma maior participação dos alunos nas aulas, pela diversidade de atividades práticas que lhes são apresentadas pelos “pibidianos” (Coordenador de Área Geografia).

Em relação aos alunos da escola, em muitos casos percebemos uma mudança de interesse em relação à Física em si (Coordenador de Área Física A).

Há um maior interesse pelas aulas de Filosofia no ensino médio (Coordenador de Área Filosofia).

À vista disso, notamos que o PIBID interfere nas configurações de formação de professores e acionou disposições nos alunos do ensino médio para estudar tais ciências. Percebemos, nas aulas que acompanhamos durante o trabalho de campo esse esforço das professoras iniciantes, de Matemática e Sociologia, que constantemente buscavam a participação dos alunos em suas aulas, procurando interagir com os estudantes. No caso da professora iniciante de Matemática, essa tentativa era ainda mais evidente quando comparada à professora veterana. A docente, que foi bolsista de iniciação à docência, circulava mais entre os alunos, acompanhava se eles estavam fazendo as atividades, conversava, queria saber das dificuldades que eles tinham frente os conteúdos.

Pelos relatos dos professores supervisores, vislumbramos uma dimensão importante da imersão do PIBID nas escolas: *os encontros entre os sujeitos com suas trocas e conflitos!* Os licenciandos, ao se inserirem nas escolas, passam a estabelecer relações sociais não só com os professores supervisores, mas também com outros sujeitos dessa configuração social mais ampla, como alunos, demais docentes, diretores, supervisores, secretários, zeladores, entre outros. Podemos pensar os cotidianos escolares como a apresentação de uma orquestra em que

⁸² Segundo informações disponibilizadas pelo MEC no Portal Brasil, as áreas de Química e Física foram as que os estudantes apresentaram mais dificuldade no primeiro simulado nacional do ENEM, aplicado em maio deste ano. Cerca de 711.746 pessoas fizeram o exame online. Enquanto os menores índices de acertos foram, em média, 29% para Química e 31% para Física, o maior percentual foi registrado nas questões de Filosofia, cerca de 55,8%.

cada um desses sujeitos desempenha uma função e todos são dependentes. Não há sentido para a existência de um professor se não houver alunos, da mesma maneira que não há por que haver alunos, se não houver mestres. Ainda, não há por que ter diretores e inspetores de ensino se não existir alunos e professores. Dessas interações surgem trocas de ideias, de conhecimentos e também tensões!

Isto posto, começemos a analisar a inserção do PIBID nas escolas! Os professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais e de Matemática concordaram que a participação no programa tem sido extremamente benéfica para suas escolas, o que será mais bem detalhado no decorrer deste capítulo. Tais agentes consideraram que os alunos da educação básica, demais docentes, equipe responsável pela gestão escolar são favoráveis à presença dos “pibidianos” nesses locais e não relataram ter encontrado dificuldades expressivas para a inserção do PIBID nas instituições escolares que representam.

Professor Supervisor D: Nenhuma resistência! **Professor Supervisor E:** Nenhum um pouco. A primeira coisa que eu ouvi agora do diretor quando voltei da minha licença do doutorado, foi: “e aí, vai trazer o PIBID de volta?” Eu disse que achava que não e ele disse: “não, porque é bom ter os alunos aqui”. **Professor Supervisor C:** Sem dificuldades, lá a gente já recebe estagiário há tanto tempo.

Portanto, entendemos que a iniciativa foi aceita sem muita resistência entre as escolas que pesquisamos. Seis dos sete supervisores avaliaram que a entrada do programa não gerou grandes conflitos porque os estabelecimentos de ensino já recebiam estagiários obrigatórios. De certa maneira, é como se o PIBID tenha chegado para semear um terreno que já havia sido arado pelo estágio supervisionado. Entretanto, em uma das escolas essa relação entre o estágio obrigatório e o PIBID foi particular.

Na escola em que o professor supervisor A leciona há muitos anos não foi permitida a frequência de estagiários supervisionados pela direção escolar, ou seja, não havia convênio da unidade escolar com nenhuma das licenciaturas da UEL. Nesse caso, peculiarmente, o PIBID começou a ser desenvolvido antes do estágio supervisionado de modo que a docente considerou a entrada do programa como um dos elementos que teria dado abertura para a aceitação da atividade obrigatória, segundo nos conta o relato a seguir:

Professor Supervisor A: Olha, a minha escola é um caso bem particular, porque ela é de um perfil historicamente muito conservador. Quando eu entrei lá não podia ter estagiário de nenhuma disciplina. **Mediadora:** tinha alguma justificativa? **Professor Supervisor A:** a direção não aceitava, falava que eles atrapalhavam a escola, davam trabalho. **Professor Supervisor C:** é, a gente tentou várias vezes levar a jornada para lá e não aceitavam! Não podia, não entrava um. Aí um PIBID entrou, era de Física ou Matemática não lembro exatamente qual a área, “tô” aqui falando uma hipótese para você pensar aí, que de repente foi o próprio PIBID que abriu o espaço para outros PIBIDs e o estágio lá. Como também estava num processo de desgaste da direção e de transição, eu acho que também eles tiveram que ir cedendo, aí foi um “boom” assim, entraram vários PIBIDs e estagiários obrigatórios, o que era impossível, não entrava um. Não podia mesmo. Talvez, o PIBID ali naquele momento deu possibilidade de abertura para o estágio.

Há outros fatores que temos de considerar, como a mudança na equipe diretiva, ao olhar para essa escola que representa uma espécie de “contra tendência” das formas como relações entre o estágio supervisionado e o PIBID têm sido construídas nos ambientes escolares. Acreditamos que o programa tenha somado para essa movimentação mais ampla no cotidiano escolar decorrente da troca de gestão e cooperado para que os estagiários supervisionados também fossem admitidos. Ademais, seguindo com a análise dos depoimentos recolhidos, o fato de os bolsistas de iniciação à docência serem integrados às escolas sem grandes dificuldades não quer dizer que não tenham ocorrido conflitos.

Dois professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais declararam que tiveram alguns confrontos com outros docentes e as direções de suas escolas decorrentes da participação de seus bolsistas de iniciação à docência em certos momentos da rotina escolar e também pela permanência dos licenciandos em determinados espaços:

Professor Supervisor A: Ano passado eu levei alunos do PIBID para participar das reuniões dos conselhos de classe e aí teve conflito, estranhamento do porque eu estava levando eles para reunião, mas eu disse que eles precisavam saber como funciona as outras instâncias da escola [...] **Professor Supervisor C:** Ué, não devia ter dúvida do porque eles participarem. **Professor Supervisor A:** E, olha, isso só é possível porque existe o PIBID, porque se fosse com o estagiário não ia ser possível, já que as reuniões são extras ao nosso trabalho em sala de aula. O trabalho do professor é para além da sala de aula e eles precisam entender isso e eu também acho que não deveria ter dúvida de porque eles participarem do conselho de classe, estar lá faz parte da rotina de trabalho do professor e eles estão se preparando para iniciar na carreira e precisam saber de tudo que envolve a profissão. **Professor Supervisor B:** Os meus alunos do PIBID ficavam entre as salas dos professores e o pátio na hora do intervalo, e eles iam lá conversam com os alunos, depois viam conversavam com os professores. Até dar uns problemas do diretor chegar e falar assim para mim: “não, você tem muito estagiário aqui”. Mas esse conflito faz parte do

processo, uma tensão e essa tensão é necessária que aconteça na escola, já que funciona como um todo organizado e de repente tem mais gente na escola e para ficar vindo sempre. E no meu caso foi o primeiro PIBID da escola, alguns professores olhavam diferente, mas com o tempo eles passaram a fazer parte da escola e esses professores, todos os professores, o diretor se enturmaram com eles.

O “*estranhamento*” a que os professores supervisores A e B referem-se pode ser pensado às vistas das seguintes questões: em primeiro lugar, porque o bolsista de iniciação à docência, assim como o estagiário obrigatório, está em situação de *liminaridade* nas escolas. Pensemos, que os estagiários obrigatórios e os “pibidianos”, ao entrarem nas escolas, passam a vivenciar um rito de passagem e a liminaridade é uma das fases desse processo⁸³. Vale lembrar que, durante os primeiros meses de nosso trabalho de campo também estivemos na mesma situação frente os olhares sempre curiosos dos agentes da escola em compreender o que fazíamos naqueles ambientes. Com o tempo, tais sujeitos (direção, funcionários, docentes observadas, demais professores e, principalmente, os estudantes) acostumaram-se com nossa presença e passamos “a fazer parte dos grupos”.

Turner (1974) concebeu a ideia de liminaridade como correspondente a um “*entre lugar*” na estrutura social, onde os sujeitos nessa condição não mais possuem as suas posições sociais anteriores, mas também ainda não adquiriram as novas posições que irão ocupar. O autor explica que costumeiramente a noção é comparada à morte, ou seja, a invisibilidade social em um momento efêmero para que depois os indivíduos renasçam e reintegrem-se à vida social e a seus grupos.

Assim, a liminaridade é frequentemente comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua. As entidades liminares como os neófitos nos ritos de iniciação ou de puberdade podem ser representadas como se nada possuíssem. Podem estar disfarçadas de monstros, usar apenas uma tira

⁸³ Segundo Turner (1974) todos os ritos de passagem são caracterizados por três fases: separação, margem (ou liminaridade) e agregação. A primeira fase (de separação) abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo ou de um grupo quer de um ponto fixo anterior na estrutura social quer de um conjunto de condições culturais (um “estado”) ou ainda de ambos. Durante o período limiar intermediário, as características do sujeito ritual (o transitante) são ambíguas passa através de um domínio cultural que tem poucos ou quase nenhum dos atributos do passado ou do estado futuro. Na terceira fase (reagregação ou reincorporação) consoma-se a passagem. O sujeito ritual, seja ele individual ou coletivo permanece num estado relativamente estável mais uma vez e em virtude disso tem direitos e obrigações perante os outros de tipo claramente definidos e estrutural, esperando-se que se comporte de acordo com certas normas costumeiras e padrões éticos que vinculam os incumbidos de uma posição social num sistema de tais posições (TURNER, 1974, p.116).

de pano como vestimenta ou aparecer simplesmente nuas, para demonstrar que como seres liminares não possuem “status”, propriedades, insígnias, roupa mundana indicativa de classe ou papel social, posição em um sistema de parentesco, em suma, nada do que possa distinguir de seus colegas neófitos ou em processo de iniciação. Seu comportamento é normalmente passivo e humilde. Devem, implicitamente, obedecer aos instrutores e aceitar as punições arbitrárias, sem queixa. E como se fossem reduzidas ou oprimidas até uma condição uniforme para serem modeladas de novo e dotadas de outros poderes, para se capacitarem a enfrentar sua nova situação de vida (TURNER, 1974, p.118).

Os licenciandos, ao entrarem nas escolas, estão vivenciando a transição de seu estado social atual (aluno) para o estado social futuro (professor). Notemos que, nesse prisma, há uma diferença de papéis assumidos e, com eles, comportamentos esperados, entre um estado e outro. Dito com outras palavras, é como se o sujeito de antes (aluno), ao mergulhar em um rio (escola), saísse dele um novo sujeito (professor). No entanto, na condição de liminar, os bolsistas de iniciação e os estagiários vivenciam a dupla situação, de aluno e de professor ao mesmo tempo. As falas dos professores supervisores são muito ilustrativas e reafirmaram a produção das disposições do aprender a ser professor identificadas em momento anterior de nosso trabalho:

São dois tipos de alunos, né?! Eles, bolsistas do PIBID, estão ainda na condição de alunos. Eu acho que isso faz com que eles se aproximem: “ah, porque o professor” de um lado, “ah, porque o professor” de outro. Os dois [alunos da escola e bolsistas do PIBID] me chamam de professor. Então em relação a mim, eles são alunos, em níveis diferentes, mas eles são (Professor Supervisor D).

Eu vejo que eles [alunos escola] se sentem mais confortáveis em ir tirar dúvidas com os bolsistas do PIBID do que comigo, acho que é porque o bolsista do PIBID é aluno também, que nem eles, mas ao mesmo tempo eles reconhecem, aceitam a correção das atividades pelos “pibidianos”, eles acreditam que os alunos do PIBID estão preparados para corrigir e para ensinar, o que é muito legal para o professor em formação (Professor Supervisor G).

Todavia, há uma outra situação a considerar: a condição dos alunos que desempenham estágio supervisionado e PIBID simultaneamente, pois, como verificamos junto aos licenciados da UEL, as experiências no programa e no estagiário supervisionado não foram significadas da mesma forma. Segundo Lahire (2002), os indivíduos circulam por diversos contextos, mundos sociais, que podem ser tanto instituições (como as escolas) ou grupos, situações (como o PIBID e o estágio supervisionado) ao mesmo tempo. Eles são produtos dessas vivências

experimentadas em múltiplos contextos, experiências que nem sempre são parecidas, acumuláveis e às vezes são extremamente heterogêneas.

Isso corrobora a ideia de que o PIBID e o estágio supervisionado sejam algumas das experiências socializadoras pelas quais esses agentes passam durante suas trajetórias pessoais e profissionais e vão se construindo como professores à medida que criam valores, desejos e conhecimentos acerca da profissão. Cabe ainda fazer mais uma consideração acerca das falas dos professores sobre o estranhamento acerca da presença dos bolsistas de iniciação à docência em determinados lugares e tempos das escolas: Por que a frequência dos “pibidianos” em certas situações estaria causando “olhares diferentes”, se a maioria das escolas já recebia estagiários obrigatórios? Além da condição de liminaridade, acreditamos ser preciso considerar também as formas como os participantes do programa se inserem e se movimentam na escola, ou seja, recorrendo mais uma vez a nossa analogia, é necessário analisar as “modalidades” dos mergulhos que os estagiários supervisionados e os bolsistas de iniciação à docência fazem nas escolas.

De acordo com as percepções dos agentes PIBID-UEL, podemos classificar as imersões dos licenciandos pelo programa como mais profundas. Como já pontuamos em diferentes momentos deste trabalho, as atividades realizadas nos espaços escolares pelos dois tipos de licenciandos não têm recebido o mesmo sentido pelos participantes. No entanto, é o estágio obrigatório a atividade formativa responsável por inserir os licenciandos nas escolas, o que a torna parâmetro para a comparação dos coordenadores de área e professores em formação e também para as escolas. Ocorre que não tem sido usual os estagiários supervisionados participarem de outros rituais da cultura escolar, como os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas. Por conseguinte, os estagiários obrigatórios têm ficado mais concentrados nas salas de aula, encarregados de, em um primeiro momento, observar as aulas e depois desenvolvê-las. Como é ratificado novamente:

Professor Supervisor B: No estágio obrigatório, o estagiário fica preso só na mera observação, dentro de uma sala, a carga horária dele é menor [...]

Com isso, percebemos que a inserção dos licenciandos participantes do PIBID nessas escolas gerou a reflexão não só acerca do papel e do “lugar” que lhes caberiam desempenhar e ocupar, mas também das funções e espaços dos estagiários supervisionados nas escolas causando, assim, o questionamento das

práticas institucionalizadas nos ambiente escolares. Nessa perspectiva, as considerações de Juarez Dayrell (1996) auxilia a refletir sobre essas observações. Segundo o pesquisador, a escola como espaço sociocultural tem seu local e sua dinâmica organizados em *dupla dimensão*. Do ponto de vista institucional, ela é formada por um conjunto de regras, de normas, que procuram unificar e delimitar a atuação e as funções dos sujeitos. Ao adentrar a escola, os indivíduos assumem papéis sociais e com eles a expectativa de que tenham determinados comportamentos naquele espaço⁸⁴.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p.7).

Para mais, ainda merece destaque o fato de os professores supervisores D e G informarem que os estudantes da educação básica se sentem mais à vontade para retirarem dúvidas sobre os conteúdos das aulas com os "pibidianos" do que com os docentes. Portanto, foi consensual entre os professores supervisores do PIBID de Matemática e de Ciências Sociais a ideia de que seus alunos e os licenciandos tendem a se aproximar nos cotidianos escolares. Além da condição de ambos serem alunos, os docentes também consideraram como outros aspectos que contribuem para essa interação: a idade (na maioria das vezes próximas), a mesma linguagem (o conhecimento e o uso das mesmas gírias e códigos). Os professores supervisores de Ciências Sociais avaliaram também que as naturezas, as formas como as atividades desenvolvidas (como oficinas, grupos de debates) e seus temas considerados "polêmicos" têm cooperado para essa aproximação.

A observação exposta reafirma nossa evidência de que o "fator professor", em suas múltiplas ações, reações, interfere na representação e relação que os alunos criam sobre os componentes curriculares. Nas aulas de Sociologia essa diferença do relacionamento das docentes com as turmas era menos notória, o que

⁸⁴ "Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos" (DAYRELL, 1996, p.7).

nos leva a pensar que a maior proximidade entre as turmas e as docentes não é dada pela idade, mas pelo sentido que as profissionais atribuem às suas ações em sala de aula. A partir dessa diferença evidenciada pelo trabalho de campo, percebemos que o PIBID na área de Matemática demonstra exercer mais influência na composição da prática da professora iniciante quando comparada à veterana.

Retomando as percepções dos professores supervisores de Ciências Sociais, Matemática, coordenadores de área de Física A e Filosofia, como resultados de tais encontros, os docentes avaliaram que os licenciandos têm incentivado, estimulado os alunos das escolas a prestarem vestibular, a cursarem ensino superior. Segundo eles, os estudantes das escolas buscam os licenciandos para retirar dúvidas sobre o processo seletivo da UEL, para pedir diversas informações sobre os cursos universitários (carga horária, professores, grade curricular), também sobre como é a vida no *campus* (bibliotecas, políticas de permanência, restaurante universitário, estágios), entre outras curiosidades, como as festas universitárias popularmente chamadas de “cervejadas” e “festas de república”. É o que podemos verificar nos depoimentos que seguem:

Acredito que o PIBID esteja direcionando interesses no sentido de que o contato dos graduandos com os alunos da educação básica tem contribuído para mostrar para os alunos das escolas públicas que a universidade tem que ser ocupada por eles, é um lugar para eles, eles têm condições para isso. Isso dá vida a universidade e dá expectativas para as novas gerações, principalmente, em escolas localizadas em regiões mais periféricas da cidade onde o programa está atuando (Coordenador de Área Filosofia).

Professor Supervisor B: O PIBID mexe muito com a escola também!
Professor Supervisor D: Mexe muito, os alunos gostam! Eu percebo que os meus alunos gostam da presença dos estagiários tanto do estágio como do PIBID. Tem aluno do primeiro aluno que eu recebo pelo PIBID que é mais novo que alguns alunos que eu tenho fazendo o ensino médio, mas, geralmente as idades deles são muito próximas. Então, tem essa aproximação com a própria linguagem, estimula os alunos da escola. A minha experiência lá no colégio mostra que, assim, eles estimulavam sim, instigavam sim e criavam vontade nos alunos da escola em fazer vestibular, em fazer universidade. **Professor Supervisor A:** Eu acho que estimula muito! A relação que os alunos da escola tem com os alunos PIBID e do estágio é diferente, os do PIBID permanecem mais tempo na escola, eles vão construindo ideias juntos, vão construindo oficinas que os tornam mais próximos do que a aula no estágio, isso faz com eles se identifiquem mais com a escola e o aluno se identifica com aquela pessoa que está ali eu vejo que o aluno da escola se identifica muito com eles [bolsistas iniciação à docência]. Então, quando eles não vão, eu falo isso para os meus bolsistas: “gente, quando vocês não aparecem, é muito sério, porque minha aula fica diferente. O aluno fica esperando você chegar. Então, você tem que estar aqui comigo”. A construção de oficinas com temas que são polêmicos, como eu disse, geram também uma proximidade maior entre eles. **Professor Supervisor C:** Eles [alunos da escola] vão tirar dúvidas em relação a

universidade com os “pibidianos”: “então, como que é o curso tal?” “Então, que aulas tem?” “Então, como são os professores?” Eu vejo que eles querem saber os pormenores de como é a universidade. Não vejo isso só com os de Ciências Sociais. Mas como tem vários PIBIDs na escola. Eles vão lá e aí o alunos perguntam: “como é o curso, sei lá, de Matemática? Quanto tempo? Quantos alunos tem?” De todo o tipo de curiosidade, né?! “Como que são as festas”? **Professor Supervisor E:** A relação deles com os alunos era muito boa, até hoje [...] os repetentes me perguntam: “ah, professora, você não vai mais trazer estagiário?” Eu falo que não sou eu trago, eles que procuram e tem várias escolas.

De um lado a presença do PIBID na escola acaba despertando um interesse maior do aluno para aprender e mais, o aluno que as vezes enxergava a universidade como algo distante e quase impossível de acesso, hoje a enxerga com outros olhos. Muitos alunos da escola que tiveram aula em turmas com a presença de supervisores e bolsistas do PIBID, hoje estão cursando a universidade. Isso é, no meu entendimento, uma mudança significativa no cenário da escola [...] a inserção do PIBID na escola diminui a distância enorme que existia entre a universidade e a escola, a população. É interessante quando temos contato com alguns alunos da escola e no diálogo observar que muitos viam a universidade, no a UEL, como algo isolado na cidade de Londrina, um lugar distante, que muitos nem sabiam direito onde ficava. Com o PIBID, o contato com os estudantes da licenciatura, os alunos passaram a observar e entender que aquele menino ou menina que faz Física é na realidade alguém igual a eles, com a diferença que tiveram a perseverança de prestar o vestibular e entrar na universidade. Isso é interessante. Muitos que nem tinham a universidade como um projeto de vida, passaram a ver como uma alternativa, algo mais próximo, possível de acesso, de entrar um dia. E pedagogicamente falando nós como coordenadores procuram deixar claro para os bolsistas que eles tem esse papel, essa função de fazer um elo saudável entre a universidade e a escola. Hoje claramente nossos bolsistas tem consciência dessa necessidade (Coordenador de Física A).

Assim como os coordenadores de área de Física A e Filosofia enfatizaram, consideramos um resultado significativo que os licenciandos estejam incentivando os alunos das escolas públicas a ingressarem no ensino superior, especialmente, entre aquelas unidades escolares localizadas em regiões mais periféricas, onde o contato com a universidade é restrito. Aqui, destaca-se que os “pibidianos” têm mobilizado os alunos das escolas a prestarem vestibular e ingressarem nas universidades. A verificação de que o PIBID está cooperando para que estudantes da educação básica, sobretudo os de classes populares, mudem seus olhares em relação à universidade, concebendo-a como uma possibilidade, um projeto de vida, um lugar em que possam estar, é uma contribuição diferente que o programa tem gerado entre as outras tantas de que tivemos conhecimento em nossa pesquisa.

Segundo Dayrell (2007), o “lugar social” que os jovens ocupam é responsável por condicionar, em parte, as possibilidades, as intenções, limitações nas trajetórias desses sujeitos. Entretanto, como discutiremos em outro momento de

nosso estudo, as condições socioeconômicas são devem ser compreendidas como um fator inequívoco ao fracasso escolar. Afinal, como nos inquieta Charlot (2010), se houvesse determinismo entre a classe social e o rendimento escolar, como explicar os casos de sucesso escolar entre os grupos populares? Nesse sentido, Dayrell (2007) também compreende que, a despeito dos “lugares sociais” aos quais os jovens pertencem “[...] não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (DAYRELL, 2007, p.1109).

Nessa perspectiva, para o autor, a dimensão simbólica tem se tornado cada vez mais importante na vida dos jovens. O universo cultural tem se revelado um local muito relevante de construção de concepções, rituais, símbolos, onde estes indivíduos procuram estrear uma “identidade juvenil”. A formação de grupos culturais com estilos próprios, perceptíveis nas formas de se vestir, linguagens, comportamentos, gêneros musicais, é uma dessas práticas culturais que tem recebido grande importância na vida dos jovens. Todavia, juntamente a essas expressões culturais, outro aspecto da “condição juvenil” é a sociabilidade que não se apresenta apenas em momentos de lazer, mas também nos espaços institucionais, como o trabalho e a escola.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007, p.1111).

Desse modo, podemos considerar que as interações sociais que os jovens constroem nas escolas exercem grande influência na formulação de suas identidades, quando eles vão criando um “eu” em relação a um “nós”. Pelo que verificamos, nessas teias de sociabilidades que acontecem dentro da escola, os

“pibidianos” estão se inserindo e se tornando outros sujeitos que agem, ensinam, aprendem, estabelecem trocas e conflitos com os demais agentes dos cotidianos escolares.

Professor Supervisor C: Eles querem saber a opinião dos “pibidianos” sobre os assuntos que acontecem na escola. **Professor Supervisor B:** Sim, também vejo isso e sobre as notícias, o que eles acham, eles sempre conversam bastante em sala de aula, sobre assuntos variados, desde banda, futebol até política, mercado de trabalho [...] **Professor Supervisor D:** Sim, verdade. **Professor Supervisor A:** Só para ter ideia eu tive uma aluna na escola ano passado [...] que, assim, os alunos bolsistas do PIBID iam comigo para as salas e tal [...] e essa aluna do terceiro ano que ia fazer Jornalismo, mas acabou fazendo Ciências Sociais, prestou, está fazendo e agora voltou como bolsista do PIBID lá no colégio. Ou seja, querendo ou não, essa proximidade gerou esse fruto que, assim, é interessante e ela super crítica [...] eu tenho clareza de que a presença dos alunos do PIBID, as discussões que eles fazem ajudou muito nisso.

Na fala do professor supervisor A, vemos que os licenciandos também têm mobilizado os alunos da educação básica para ingressar na carreira docente. Isso também foi corroborado pelo relato do professor supervisor G: “um dos melhores alunos que eu tinha em Matemática no ano passado escolheu fazer o curso de Matemática na UEL e isso foi sem dúvida pelo incentivo dos “pibidianos” (Professor Supervisor G). Nas aulas da professora iniciante de Sociologia, vimos que uma de suas alunas ingressou no curso de Ciências Sociais da UEL em 2016 e atualmente é bolsista de iniciação à docência.

Ainda, pelas falas dos coordenadores de área de Física A e Filosofia, podemos perceber uma tentativa de ressignificação do papel da universidade, buscando resgatar a sua “responsabilidade social”, o que é uma possibilidade de mudança de sentido dessa instituição que tem se mantido historicamente distante das demandas sociais e, mais especificamente, da formação para docência. Anísio Teixeira (1964) nos ajuda a compreender as raízes desse modelo universitário alheado às demandas externas da academia. Segundo o educador, ainda na final no século XIX, a universidade moderna, com exceção da americana, permanecia em um “misto de claustro e de guilda medieval”, isolada da sociedade da qual faz parte, apesar de já vir desenvolvendo pesquisas desde o início do século aludido.

Entretanto, nas universidades, mantinha-se as ideias do “saber pelo saber, da pesquisa pela pesquisa”, da valorização da cultura clássica e do conhecimento contemplativo. Como resultado, Teixeira (1964), comparando a universidade a uma

espécie de convento, considera que esse modelo fechado, acabou por criar a ideia de que não cabia à universidade a preocupação com a aplicação dos conhecimentos produzidos. Com isso:

O saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição, que visava antes de tudo à vida do espírito. Não percamos de vista que a universidade de preparo de profissionais, ou mesmo de cultura geral para a formação da elite, já seria uma universidade de certo modo prática. Com a pesquisa, como foi inicialmente concebida, voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela torre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores (TEIXEIRA, 1964, s/p).

Nessa perspectiva, os papéis da universidade também têm sido repensados, ou seja, para além de suas atribuições tradicionais relativas ao monopólio de produção e disseminação dos conhecimentos científicos e de lócus destinado à formação das elites, ideário que, como vimos com Teixeira (1964), provém da Idade Média, cabe à universidade assumir outras responsabilidades, sendo uma⁸⁵ delas o estabelecimento do elo com as escolas.

Além disso, um dos professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais assinalou ter identificado melhor rendimento bimestral entre as turmas que possuem estagiários supervisionados. Todavia, há que se considerar a interferência da avaliação de um segundo sujeito (licenciando) na composição das notas finais das turmas.

Professor Supervisor D: Eu cheguei uma vez a [...] só que aí não era bolsistas do PIBID, eram estagiários, mas eu vou falar porque envolvia o contato dos estudantes da escola com os da universidade [...] eu cheguei uma vez a tabular das seis salas que eu tinha, três tinham estagiários aqui da UEL e as outras três não tinham, eu tabulei do 2º e do 3º bimestre as notas finais das turmas, e dava diferença, com os estagiários normais dava diferença. Eu não sistematizei isso, foi uma curiosidade que surgiu no momento e que eu pensei: “deixa eu ver”. E corrigindo as provas, fechando notas e tal, as três turmas que tinham estagiário, elas tinham ido melhor. Também porque eles tinham feito regência, então aí eu não saberia medir e ponderar isso, em que sentido a correção que ele deu influenciou ou não na nota, mas os alunos foram melhores na nota com estagiário do que sem estagiário nesses dois bimestres que eu fiz esse acompanhamento.

No entanto, os professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais unanimemente, consideraram que a presença de estagiários e “pibidianos” contribui

⁸⁵ Além da integração entre a universidade e escola pública, Santos (2004) também discorreu sobre outras intervenções, quais sejam: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes.

para a qualidade das aulas na medida em que permite um atendimento mais individualizado aos alunos, especialmente entre as salas com um número elevado de alunos.

Professor Supervisor E: É bacana isso, porque, assim, é mais gente em sala de aula, tirando dúvida, circulando, aí tem um atendimento mais individualizado e hoje em dia isso é muito importante, esse momento que você dá esse atendimento individualizado é muito importante para essa geração. Numa sala com 39, 40 alunos, sozinho, é impossível fazer isso. Por mais que eu tente fazer, é impossível. **Professor Supervisor A:** Sim, eles me ajudam a retirar as dúvidas também, nós nos dividimos pela sala, o trabalho rende muito mais. **Professor Supervisor B:** Verdade, a gente também fazia isso e os alunos sempre diziam que era bom ter os estagiários para retirar as dúvidas.

A seguir, dedicaremos maior atenção às relações entre teoria e prática e universidade e escola com especial olhar para as relações entre os professores supervisores e as universidades e os coordenadores de área e as escolas.

4.2 AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA E UNIVERSIDADE E ESCOLA

Os coordenadores de área, a maioria dos egressos e os professores supervisores de Matemática do PIBID-UEL avaliaram que o programa tem contribuído para a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação de novos professores e também para a aproximação entre universidade e escola. É o que nos trazem os próximos depoimentos que confirmam a hipótese de que o PIBID tem provocado novas configurações, novos padrões de relacionamento entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, entre os conhecimentos científicos e a educação escolar.

Observo que o contato com as escolas tem ajudado na articulação da teoria com a prática, principalmente, nas aulas de Metodologia e Prática, de estágio obrigatório que eu supervisiono, vejo pelo posicionamento mais crítico e claro dos alunos em relação a como é o trabalho do professor e mais criativo na produção dos materiais para as aulas (Coordenador de Área Música).

Com toda a certeza tem contribuído [...] uma fala interessante de alguns alunos é dizer da alegria e satisfação em conseguir aplicar aquilo que veem na universidade para os alunos das escolas. Alguns deles comentam das dificuldades e inclusive citam o quanto é importante ter um conhecimento teórico muito maior do que aquilo que é ensinado para os alunos, pois dá segurança para os mesmos [...] A inserção do PIBID na escola diminui a distância enorme que existe a universidade e a escola e a população também (Coordenador de Área Física A).

[...] Admiro muito quem pensou no projeto, acho essencial que a universidade devolva ainda durante a formação do aluno algo para a sociedade e acredito que o PIBID tem possibilitado esse retorno, em que ambos os lados ganham, o aluno pelo crescimento pessoal e profissional, a escola com a diversidade de atividades que lhes são ofertadas pelos “pibidianos” (Coordenador de Área Geografia).

A possibilidade de aproximar escola fundamental e universidade tem sido profícua para todos. A aplicação das teorias cria a atmosfera necessária para o estímulo à participação discente nas aulas da graduação. O contato com a escola tem ajudado no desenvolvimento dos alunos no que refere-se, principalmente, a como pensar a didática em sala de aula (Coordenador de Área Letras-Português).

Observo que o contato com as escolas tem ajudado na articulação da teoria com a prática, principalmente, nas aulas de Metodologia e Prática, de estágio obrigatório que eu supervisiono, vejo pelo posicionamento mais crítico e claro dos alunos em relação a como é o trabalho do professor e mais criativo na produção dos materiais para as aulas (Coordenador de Área Música).

Creio que tem contribuído porque, em geral, estando na escola toda semana, os alunos do PIBID conseguem, de certa forma, relativizar essa desarticulação entre teoria e prática. Isso porque, em geral, essa desarticulação se manifesta muito na dificuldade do recém professor, ou do licenciando que assume aulas, em articular o conhecimento que adquiriu na universidade (teórico e metodológico), com a sala de aula. Em outras palavras, nem o conteúdo que ele aprendeu e, quase sempre, nem as estratégias metodológicas que aprendeu, “funcionam” em sala de aula. Com o PIBID, creio, os/as bolsistas estão aprendendo que a preparação de aulas, a relação professor-alunos/as, as relações com os demais colegas professores, com a direção, as estratégias metodológicas etc., requerem dele uma atenta observação e um trabalho árduo, no sentido de construir seus próprios caminhos em sala de aula. Por isso, a formação obtida na universidade “parece” insuficiente, parece que está desvinculada da prática. Quando o bolsista, com a experiência de sala de aula adquirida pelo PIBID, consegue compreender quão complexas são as relações entre teoria e prática, ele consegue estabelecer estratégias para superar essa desarticulação, estando ainda em formação. Na verdade, é isso o que ocorre com o professor, após sair da universidade e assumir suas aulas. Com os bolsistas do PIBID, esse processo é, digamos, “antecipado”, e ele supera essas dificuldades ainda como licenciando. Bem, não sei dizer se é assim com todos os bolsistas, mas essa é, penso, uma grande contribuição do PIBID quanto a essa questão (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

O PIBID promove o envolvimento do aluno com a realidade escolar. Assim, ele observa o que ocorre na prática e traz isso para as aulas teóricas, provocando discussões mais efetivas (Coordenador de Matemática).

Ele contribui ao aproximar a universidade da escola. Enquanto as duas instituições estiverem separadas, a teoria e a prática não se encontram. O PIBID permite essa união/aproximação ao trazer a universidade para dentro da escola e levar os problemas da escola para serem pensados na universidade. Essa relação permite que a teoria e prática se consolidem, e caminhem juntas (Egresso Ciências Sociais B).

Novamente podemos descortinar pelos relatos dos agentes pesquisados que o PIBID tem gerado a ressignificação das relações entre o campo escolar e o

campo acadêmico. Com a constatação de que o PIBID está contribuindo para que os licenciandos possam promover o encontro dos saberes disciplinares com os conhecimentos pedagógicos, torna-se fundamental para nossa pesquisa investigarmos como esse movimento tem sido significado, ou seja, quais os sentidos que os agentes do PIBID – UEL tem conferido ao exercício da prática docente nas escolas e universidades.

Como poderemos observar pelos depoimentos a seguir, há diferentes compreensões sobre a associação teoria e prática entre os participantes de modo que, para que pudéssemos analisá-las foram classificadas em dois grupos: a) a prática como locus de produção de saberes e b) a prática como espaço para a transmissão de conteúdos. Isso quer dizer, que as falas dos agentes ora denotam uma compreensão sobre a prática docente como um momento que possibilita a reflexão e a criação de estratégias de ensino, numa nítida preocupação com a conversão dos conhecimentos científicos em saberes escolares, ora uma visão da prática como espaço para reprodução dos conteúdos específicos. Os depoimentos que seguem compõem o primeiro grupo que pensa a prática como locus de produção de saberes:

Enormemente contribui, tenho alunos que estão no PIBID desde o seu surgimento no departamento em 2012 e vejo o quanto eles cresceram profissionalmente, enquanto pessoas, ficando mais desembaraçados, menos tímidos, organizam seus pensamentos, conseguem proporcionar ao aluno da educação básica a relação da teoria com a prática conduzida pela realidade, pelo cotidiano desses alunos. O PIBID possibilita um crescimento do aluno como futuro profissional e intelectual, pois há leitura, debate de textos, além de presenciarem nas escolas junto aos supervisores todas as etapas que um professor tem que passar até o momento que ele chega para dar a aula. O PIBID é sem dúvida uma excelente oportunidade de aprendizado teórico-prático para quem tem possibilidade de entrar. Ele percebe com mais clareza que há todo um planejamento que tem que ser feito para que ocorra essa mediação da teoria com a prática (Coordenador de Área Geografia).

O PIBID, ao propiciar discussões teóricas palestras e reflexões próprias da área de Ciências Sociais com a preocupação em realizar a transposição didática destes conteúdos, através de materiais didáticos (jogos sociológicos, murais, oficinas, etc.), contribui para realizar a relação teoria e prática. Ao mesmo tempo, no campo da docência, o bolsista também vivencia o trabalho docente, associando uma reflexão sobre o que é ser um professor na prática, em contato com os alunos, dialogando com seus colegas bolsistas, com o professor da escola e com o coordenador (Coordenador de Área Ciências Sociais A).

O PIBID contribui muito para que os alunos consigam mediar a Filosofia para o ensino médio. O ensino de Filosofia na educação básica tem alguns

problemas e um deles é a linguagem [...] os professores supervisores ajudam muito nesse processo (Coordenador de Área Filosofia).

Sim, principalmente quando fui “pibidiana” de um professor em particular, discutíamos muito sobre como mediar a teoria da universidade e com a prática no colégio (Egresso Matemática).

Auxilia principalmente na adaptação do que se aprende na universidade com a realidade da escola em que ele [bolsista iniciação à docência] está inserido, participando, ele entende que é possível fazer ótimos trabalhos pedagógicos mesmo diante das diversidades da educação nacional [...] (Coordenador de Área Ciências Sociais B).

Destacamos desses depoimentos expressões como “mediação/mediar”, “transposição didática”, “adaptação”, pelas quais vislumbramos a atenção ao exercício da mediação pedagógica. Já os próximos depoimentos nos trazem uma interpretação da prática como espaço de “aplicação”, “teste” dos conhecimentos específicos:

O PIBID tem possibilitado que vários conhecimentos ensinados no curso sejam “testados” na realidade escolar (Coordenador de Área Educação Física).

Acredito eu que o PIBID é a real junção entre teoria e prática, pois ele estabelece essa ponte entre universidade onde você aprende os conteúdos que serão ministrados e a convivência no ambiente escolar, onde você aplica o que está aprendendo (Egresso Física).

Sim, acredito que o PIBID de Química – UEL tem buscado por uma abordagem que se baseia em metodologias contextualizadas que primam pela leitura, interpretação e experimentação direcionadas ao aprendizado dos estudantes da educação básica, mas não somente isso, o programa tem oportunizado aos bolsistas o desenvolvimento de habilidades e competências referentes a formação docente por meio de grupos de estudos em que são debatidas as novas tendências educacionais, pela elaboração de planejamentos e atividades didáticas diferenciadas e principalmente, pela implementação dessas atividades em sala de aula, junto ao ambiente escolar, proporcionando ao “pibidiano” uma vivência docente, ainda que de certa forma restrita (Egresso Química).

Sim, pois tivemos a chance de colocar em prática toda a teoria que aprendemos e que geralmente não vivenciamos na universidade. Eu mesma tive professores de metodologia que diziam que a aula não podia ser só o professor falando e o alunos escrevendo, mas era justamente assim que eles davam aula (Egresso Ciências Biológicas B).

Para mais, o egresso de Ciências Sociais A chama a atenção para a importância de atividades que sejam desenvolvidas focalizando mais a prática docente:

Acho que apesar de muitas das experiências proporcionadas pelo PIBID terem sido ótimas, eu senti falta de um exercício maior de prática realmente docente. Por exemplo, ficamos durante um longo período quando entrei no PIBID com um projeto sobre a memória do teatro da escola, que não tinha relação direta com a prática docente, e nem nos aproximou dos alunos da escola. Isso deve ter mudado de lá pra cá, mas se tenho alguma sugestão é realmente no sentido de fortalecimento da prática docente (Egresso Ciências Sociais A).

Os professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais, por sua vez, nos trazem algumas problematizações acerca da relação universidade e escola e da teoria e prática. De acordo com os docentes, essa interação tem ocorrido predominantemente pela ida dos licenciandos às escolas. Também evidenciaram a dificuldade de articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos que identificam nos licenciandos, principalmente entre aqueles que entram no PIBID desde o 1º ano da graduação, de modo que sugerem o desenvolvimento de atividades paralelas ou complementares para esses alunos.

Professor Supervisor A: Há um tempo atrás nós sentamos para fazer uma análise do PIBID, do que poderia melhorar e tal e na época nós falamos que um dos problemas são esses alunos que estão vindo do 1º ano e indo direto para a sala de aula. Nós temos que dar aula de Sociologia para ele para ele conseguir montar uma oficina para dar aula para nossos alunos. Então, mas porquê? Porque acabou de entrar, gente, é o aluno do ensino médio, é a mesma coisa, ele acabou de entrar na universidade. Vai ter bolsista de 1º ano? Ótimo. Mas é preciso ter uma atividade paralela de formação mínima desse aluno, daí eu lembro que a professora [...] tinha uma proposta, não sei se está acontecendo, de fazer um trabalho complementar com esses alunos. **Mediadora:** Se for um curso de Pedagogia Histórico-Crítica [...] **Professor Supervisor A:** Sim, é esse mesmo, eu tinha escutado que ela ia fazer [...] **Mediadora:** Estava ocorrendo ano passado. **Professor Supervisor A:** Acho isso bacana, ajuda eles entenderem como articular a teoria e a prática melhor. Porque, gente, vamos falar a verdade, eu admiro todos que tem vindo dar palestras e também os temas do curso de formação, são todos importantes, sem dúvida disso, só que eu vejo que o aluno não consegue entender qual é a relação entre esses temas, dessas palestras com o que a gente faz em sala de aula, com o PIBID, não tem nada a “vê”. “Tá” totalmente desconexo. Ah, então são oficinas de Sociologia brasileira, “ok”. Mas o jeito que é trabalhado esse conteúdo aqui nessas palestras não tem nada a ver com o jeito que a gente trabalha em sala de aula na escola, não faz o menor sentido, não faz o menor sentido. **Professor Supervisor E:** Eu lembro que uma das coisas que nós fizemos era analisar o que estava faltando na formação dos alunos, o que precisava ser melhorado, o que não tinha muito e era Sociologia brasileira. **Professor Supervisor C:** Sim, era Sociologia brasileira, nós da primeira turma fizemos esse levantamento porque fomos resolver a prova do vestibular, você lembra o ano? **Mediadora:** De 2012. **Professor Supervisor C:** Isso e tinha caído questões de Gilberto Freire, Florestan Fernandes e os alunos do PIBID sentiram dificuldade em resolver a prova, porque era assuntos, autores que eles não viam durante o curso. Aí eles foram estudar esses autores e lá na minha escola foram feitas oficinas com os alunos. Primeiro a gente fez à tarde, como atividade complementar, fizemos no laboratório,

mas não teve muita procura. Depois nós fizemos durante as minhas aulas mesmo, de Sociologia e teve uma aluna do PIBID que deu as regências dela sobre esses autores, foi você? **Mediadora:** Foi, do Freire e do Florestan nos 3º anos. **Professor Supervisor C:** Isso [...] **Professor Supervisor E:** É, então, por isso que entrou essas oficinas de Sociologia brasileira. **Professor Supervisor A:** Não, eu acho ótimo, gente, mas eu acho que a gente tem que pensar qual é a proposta, entende? É teoria de Sociologia brasileira e então vem, dão uma aula formal, discutem as ideias dos autores ou vamos pensar as formas como a Sociologia brasileira, que esses conteúdos podem ser trabalhados no ensino médio? **Mediadora:** Para você é a parte metodológica que faz falta? **Professor Supervisor A:** É, gente, porque vamos pensar, olha só, estão propondo uma atividade dentro do PIBID, que vai gerar carga horária para o PIBID [...] **Professor Supervisor D:** A dificuldade está sendo em unir as duas coisas, a teoria e a prática, também percebo isso. **Professor Supervisor A:** Que não tem nada a “vê” com a sala de aula lá da escola, insisto que não faz o menor sentido. **Professor Supervisor B:** A experiência na escola é fundamental, ela tem que entrar como atividade do PIBID, não basta eles assistirem as aulas aqui na universidade e não levarem isso para a escola de algum jeito. **Professor Supervisor D:** É, ninguém questiona a qualidade, enfim [...] **Professor Supervisor A:** Não, não é isso [...] **Professor Supervisor D:** Por exemplo, ano passado eu participei de algumas aulas de Gilberto Freire e nossa, foi muito legal. **Professor Supervisor A:** Sim, eu também já vim em algumas, todas muito boas, não é essa questão. **Professor Supervisor D:** Sim, não é essa questão, a questão é que isso tem sido pouco prático para os alunos. **Professor Supervisor B:** O problema é que eles não conseguem fazer esse exercício de pegar essas aulas, esses conteúdos e fazer eles chegarem lá na escola, “né?!” **Professor Supervisor A:** E a gente “tá” falando de algo que é posto como atividade do PIBID, não podemos esquecer disso. **Professor Supervisor D:** Talvez uma saída fosse propor algo junto, tipo, junto com essas palestras teóricas deixar um momento para debater como trabalhar isso na escola [...] **Professor Supervisor A:** É, chamar os alunos para pensar qual é a relação do conteúdo com a escola, tem que ter sentido essas palestras para os alunos, entende?! Vamos pensar como pode ser trabalhado esses conteúdos na linguagem do ensino médio e isso não acontece. Elas são altamente teóricas, em formato de aula mesmo da graduação. **Professor Supervisor B:** Talvez, mudar o formato, converter em oficinas [...] **Professor Supervisor D:** É, nesse sentido que eu “tava” pensando [...] **Professor Supervisor A:** É, aí sim faria sentido você ter uma carga horária, você receber uma bolsa e cumprir atividades [...] por meio dessas oficinas porque você passa a ver relação com a escola. Agora falar que isso do jeito que está faz parte da carga horária da formação do PIBID, eu não sei gente [...] **Professor Supervisor D:** É, faz parte da carga horária da formação geral do estudante de Ciências Sociais [...] **Professor Supervisor A:** Aí, eu concordo, faz parte da formação geral, mas persiste o problema que é os alunos do 1º ano assistindo isso, os nossos alunos da graduação não estavam conseguindo acompanhar essas palestras, eu quero deixar isso bem claro, os alunos não estavam [...] não estão entendendo, porque aí eu falo assim para eles: “gente, vamos na prática, você vão assistir essas palestras da professora ou do professor lá na UEL e depois vão montar oficinas aqui na escola em cima disso, mas não saiu nenhum parágrafo. Não saiu, gente. Porque eles não entenderam o conteúdo, não entenderam a palestra e muito menos transformar aquilo para o ensino médio, essa é a questão que eu quero levantar e colocar para vocês. Porque eu tentei utilizar as palestras montando oficinas em cima delas. Mas não saiu nenhuma oficina, nenhuma. E, olha, não é só com aluno de 1º ano não, de 3º ano da graduação também não estava entendendo, não conseguiram produzir uma oficina. **Professor Supervisor E:** Mas tem que ver também se eles estudam, se eles leem os textos [...] **Professor Supervisor A:** Muitos não leem mesmo não, mas mesmo assim,

nós temos que lidar com essa realidade também, mesmo que eles lessem é uma linguagem difícil, não é simples de entender não. **Professor Supervisor B:** É, vamos pensar o que a gente aprendeu quando “tava” no primeiro ano [...] **Professor Supervisor A:** É, a gente não pode esquecer disso, são alunos de 17 anos que estão chegando na universidade, é difícil. **Professor Supervisor B:** É, para você conseguir acompanhar Sociologia brasileira tem um salto aí, “né?” Por exemplo, para entender Gilberto Freire você precisa saber minimamente Antropologia cultural americana, do Franz Boas [...] **Professor Supervisor A:** É, como pular tudo isso? Não vai entender mesmo. **Professor Supervisor E:** Eu não sei como está a grade agora, mas no meu tempo, a gente via isso no 2º ano. **Professor Supervisor A:** Então, gente, mas com a minha experiência desses dois últimos anos aí, eu não consegui tirar uma oficina com esses materiais, os alunos não conseguiram articular esses conteúdos com a prática lá na escola. **Mediadora:** E no acompanhamento semanal dentro de sala de aula vocês também percebem essa dificuldade? **Professor Supervisor C:** Sim! Eu vejo isso com o estagiário e com o “pibidiano”, com o PIBID um pouco menos. Por exemplo, no caso do estagiário ele chega lá observa a minha aula e aí ele me pergunta do que ele vai falar na regência nele, eu falo que é sobre democracia ou, sei lá, sobre 64, ditadura militar no Brasil. Aí ele vai lá faz um recorte e ele pensa nisso, em cima desse recorte. Aí quando ele vem para dar a aula muitas vezes ele esquece que esse assunto faz parte de um conteúdo maior que ele precisa estabelecer essas relações para os alunos e também que ele “tá” em um 2º ano, num 3º ano que precisa adaptar a linguagem dele. Eu falo para eles que dar aula no ensino médio não é a mesma coisa que apresentar um seminário na graduação, é diferente, tem que ter muito cuidado com a linguagem, com os exemplos, para dar exemplos tem que ter segurança, não é fácil dar exemplos, às vezes eles estão indo até bem na explicação, mas dão exemplos que embananam tudo, eles se perdem na aula e os alunos se perdem muito mais. Então, o estagiário chega lá e a gente fala: “a sua regência é fato social, tá?” Ai ele assusta e pensa: de onde vim, para onde eu vou? Como ele não tem a percepção do todo, já que ele acompanha poucas aulas, fica faltando essa parte para o estagiário que dificulta mesmo na hora que ele vai dar a regência dele. **Mediadora:** Com o aluno do PIBID também? **Professor Supervisor C:** Também vejo dificuldade de passar os conteúdos, mas menos, acho que porque eles acompanham mais a gente, eles estão sempre lá com a gente, acompanham o desenvolvimento de um conteúdo todo [...] e outra coisa, como eles entram em várias turmas ao mesmo tempo, eles já vão percebendo que não são sempre as mesmas estratégias que dão certo para todas as turmas. **Professor Supervisor B:** É, tem que ver o ritmo das turmas. **Professor Supervisor A:** Nossa, tem turma que é muito difícil, “né?” **Professor Supervisor B:** Tem turma que a gente tem que ir mais devagar mesmo, já tem conteúdo que vai rápido em algumas turmas e a gente pode extrapolar e inserir mais conteúdos dos que os são previstos! **Professor Supervisor D:** Tem turma que passar vídeo rola, mas não são em todas que funciona isso. **Professor Supervisor E:** É, a gente tem que sentar com o estagiário primeiro e passar o passo a passo de como a gente vinha caminhando para que ele possa se situar melhor no conteúdo. E ele mostra também as dificuldades e aí tem que sentar e conversar de novo que geralmente é isso como ele vai fazer para passar aquele assunto para os alunos. **Professor Supervisor C:** É, ele tinha que ter percebido na verdade, “né?” Porque ele “tá” acompanhando a sua aula faz tempo. **Professor Supervisor E:** Não, mas não percebe não, nem sempre! **Professor Supervisor A:** O que eu acho que a gente tinha que trazer para o estágio, não sei, estou pensando, “tá?” É a questão da calma. Para o PIBID também. Eles vão com uma ânsia de responder as questões, de trazer a teoria, que às vezes eu vejo eles falando com alunos, explicando e falo: “gente, calma, isso aqui é coisa de bimestre e não de uma aula”. Eu acho que isso tem que ser mostrado na universidade. Parece que estão

indo lá achando que aquilo tem que ser trabalhado em uma aula, eu falo que isso é uma violência com o nosso aluno trabalhar dessa forma, eu falo para os meus bolsistas: “Calma! Calma! Primeiro apresenta o que você vai dar, situa os alunos! Isso é um dos exercícios que a gente tem que fazer o tempo todo com eles! **Professor Supervisor B:** E só complementando, “né”, eu concordo com tudo que foi dito até aqui, e também que o professor tem que ler o tempo todo! O professor de Sociologia sempre! E não é só por conta que o objeto é a sociedade, mas é por conta da inquietação dos alunos! Os alunos o tempo todo miram para gente, fazem perguntas e esperam respostas concretas sobre a realidade. Sobre os fatos, sobre os fenômenos, sobre as notícias que eles veem! **Professor Supervisor A:** É, tem que saber de tudo que acontece! **Professor Supervisor B:** É, precisa ter um conhecimento amplo sobre a sociedade desde a global até a local, conhecer o que acontece no mundo e na cidade, é fundamental na hora de dar as aulas!

Entre as aulas de Sociologia das duas professoras das escolas em que realizamos a observação por um semestre, era muito comum, principalmente entre os 1º anos, os alunos reclamarem que “a Sociologia era difícil”, “Sociologia era legal, mas era complexa”, “para entender Sociologia precisava de um dicionário”. Percebemos por tais comentários e observações as dificuldades dos alunos em sala de aula. Muitas vezes suas queixas eram por não entender o significado de determinadas palavras, desvelando, assim, mais dificuldades de interpretação de texto, do que propriamente dos conceitos sociológicos. Conquanto, identificamos pelas aulas da professora iniciante uma grande dificuldade de adaptar sua linguagem para o ensino médio. Era muito frequente os alunos pedirem para que a professora falasse de maneira mais compreensível.

Ademais, pontuamos que os docentes de Ciências Sociais e de Matemática G não consideraram que o PIBID tenha alterado as suas relações com a escola, pois era um vínculo que já possuíam antes devido à participação em outros projetos dos respectivos departamentos. Os professores supervisores A, B, D, E, indicaram que o programa contribui para aproximar as suas escolas da UEL, já os docentes C e G disseram que não identificaram diferença, pois já havia a presença da universidade. Ressaltamos que a leitura das docentes versa sobre a mesma escola.

O professor supervisor F não considerou que o PIBID tenha alterado sua interação com a universidade. A docente disse que não frequenta a UEL e que o PIBID não trouxe modificações nessa realidade. Já entre os seis licenciados que declararam ter tentado estabelecer um elo entre as escolas em que lecionam e a universidade, apenas o egresso em Ciências Biológicas B afirmou ter conseguido efetivar essa aproximação. No entanto, percebemos pela sua fala a seguir que é

uma vinculação unilateral no sentido de que os alunos da educação básica vão até a universidade em situações pontuais. Diante disso, nos parece inevitável perguntar: quando a universidade vai até as escolas?

Quando eu dei aula em escolas regulares sim, buscava levar os alunos para exposições ou passeios na universidade. Agora com aulas particulares não (Egresso Ciências Biológicas B).

Entre os egressos que justificaram sentir dificuldade em estabelecer vínculos com a universidade, os de Artes Visuais, Física e Ciências Sociais B apontaram como impedimentos a falta de diálogo, de acesso e a falta de uma universidade por perto, no caso do licenciado que como apresentamos no perfil dos agentes pesquisados, está lecionando em uma escola no interior de São Paulo:

Parece que não existe uma ponte entre escolas e universidades, e isso é preocupante, pois, esses alunos de licenciatura logo estarão vivendo nesse meio, sem ao menos ter participado de algumas atividades, sem saber como é o funcionamento de uma escola, como é a dinâmica numa sala de aula, etc. (Egresso Física).

Às vezes parece que são dois tipos de conhecimentos e não que um faça parte do outro. É algo a ser pensado e modificado. E tento fazer isso relembando textos e autores que fazem pensar a respeito do que é o ensino (Egresso Artes Visuais).

Muitas dificuldades. Até pelo fato de não possuir universidades na cidade. Possuímos faculdades particulares que muitas não se envolvem/preocupam com a realidade escolar. Enquanto “pibidiana”, o meu trabalho era desenvolvida numa escola pública paranaense que possuía amplas ligações com a universidade, e se encontrava no centro da cidade. Como docente, desenvolvo meu trabalho numa escola pública paulista, de periferia, e que se encontra distante de uma universidade. Então a realidade escolar se modifica, modifica o conteúdo, o material didático, as políticas educacionais, o que demanda conhecer melhor essa realidade (Egresso Ciências Sociais B).

Os estudos de Zeichner (1998) trazem considerações sobre as separações e hierarquizações entre o campo acadêmico e o campo escolar e, por conseguinte, entre os ofícios da pesquisa e do ensino. Para ele, como reflexo desse distanciamento, encontram-se pesquisadores nas universidades que rejeitam as pesquisas desenvolvidas pelos professores das escolas por não considerá-las fontes de conhecimentos válidos, portanto irrelevantes para seus trabalhos: “é, muito raro, por exemplo, ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de

pesquisadores acadêmicos ou ver o uso de conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1998, p.1).

Majoritariamente, os pesquisadores acadêmicos têm se aproximado dos professores da educação básica apenas para lhes fornecerem manuais de *como* realizar pesquisas, desconsiderando, assim, as suas experiências e saberes sobre as realidades e situações escolares. A esse respeito, chamamos a atenção para o fato de que ambas as diretrizes contemplam a pesquisa⁸⁶ como elemento fundamental na formação profissional do professor do ensino básico e assim como o conhecimento advindo da experiência⁸⁷. Também os professores das escolas têm se demonstrado céticos aos estudos realizados nas universidades devido entre outras críticas, à linguagem extremamente especializada, o que tende a concentrar as discussões entre as comunidades científicas, tornando esses estudos de pouca aplicabilidade no cotidiano das escolas e em salas de aula: “quanto mais abstrato o trabalho, mais alto o seu status na hierarquia acadêmica e quanto mais útil e aplicável mais baixo é seu status” (ZEICHNER, 1998, p.02).

Desse modo, Zeichner (1998), ao analisar as relações entre a universidade e a escola americanas, as caracterizou como meramente exploratórias e, para mais, definiu as pesquisas universitárias como *anti-educativas*. Esse panorama não tem sido divergente daquele que tem ocorrido no campo educacional brasileiro nos últimos cinquenta anos. Nesse sentido, Fernandes (1966) traz considerações relevantes de como têm sido construídas as relações entre os conhecimentos dos professores do ensino básico e os de especialistas da educação. Segundo ele, os problemas educacionais têm sido analisados por três distintas e concorrentes vertentes:

⁸⁶ “[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (BRASIL, 2002, p.35).

⁸⁷ “O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber - e aprender – um conceito ou uma teoria é muito diferente de saber e – aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor” (BRASIL, 2002, p.49).

[...] conhecimento do senso comum, conhecimento propriamente pedagógico da situação educacional brasileira e conhecimento das conexões, estruturas e funções extra-pedagógicas dos processos que ocorrem no seio das instituições educacionais ou do sistema de ensino da sociedade brasileira (FERNANDES, 1966, p.103).

Para o autor, o *conhecimento pedagógico* do professor tem compreendido a escola e seus dilemas de maneira pessimista, caracterizando-se, assim, como um saber técnico que poderia ser de grande utilidade para o balizamento de muitos dos problemas educacionais, mas que tem sido inoperante, pois não tem propiciado o aperfeiçoamento das instituições escolares, nem mesmo das práticas pedagógicas em sala de aula. Entre as suas causas, Fernandes (1966), assim como Zeichner (1998), constatou que esse conhecimento íntimo do funcionamento das escolas e do sistema educacional em sua totalidade não tem sido reconhecido pelos estudiosos da educação: “[...] é inevitável, na medida em que eles (professores) ocupam, na estrutura da escola quanto na sociedade, posições que não lhes asseguram uma soma de poder à altura de suas responsabilidades e de seus papéis de intelectuais” (FERNANDES, 1966, p.109).

Pelo que podemos ver, o PIBID tem se inserido nas escolas, regularmente, por meio de projetos alternativos. E por que essas atividades estariam despertando o interesse dos estudantes da educação básica? Assim como os coordenadores de área, os professores supervisores da disciplina de Sociologia condicionam como um dos motivos o fato de o programa mobilizar os estudantes para projetos extracurriculares. Podemos observar isso pela passagem seguinte que reproduz um dos momentos do diálogo propiciado pelo grupo focal:

Professor Supervisor B: Os subprojetos do PIBID também mobilizam os alunos na escola. Eles não ficam só naquela aula, de uma ou duas aulas por semana em sala de aula, fechados, eles [subprojetos PIBID] tem uma dinâmica diferente, usam outros espaços além da sala de aula para fazer as atividades com os alunos e eles gostam bastante! **Professor Supervisor A:** Sim, gostam muito! Os meus alunos adoram que eles façam oficinas, debates sobre temas polêmicos! **Mediadora:** Quais, por exemplo? **Professor Supervisor C:** Ah, questões de política, religião, gênero! **Professor Supervisor D:** Sim, isso! **Professor Supervisor A:** Sim, isso mesmo! **Professor Supervisor C:** Eu também vejo muito isso! Eu venho de uma escola que tem vários PIBIDs, de Matemática, História e tal e faz diferença porque os professores fazem os projetos junto com os “pibidianos”. Então, são atividades que acontecessem na escola que não aconteceriam se não tivesse o PIBID, porque o professor não teria como dar conta de fazer. Sei lá, fazer a tarde dos experimentos, levantamento da história da escola, construir murais que contam a história do teatro da escola, que já é bem famoso que nem nós fizemos, lembra? Essa exposição foi lá para o Ouro Verde, foi uma atividade que envolveu professores, ex-

professores, alunos e ex-alunos do ensino médio, mas depois ela veio para a escola, e os alunos dos 6º e 7º anos adoraram, teve também o café filosófico do PIBID de Filosofia. Os professores das escolas não dariam conta de fazer tudo isso, porque com todas as turmas, todo o trabalho diário que a gente tem, seria impossível.

Um diretor nos relatou que após a vinda do PIBID no período noturno, os alunos que estavam faltando, retornaram, porque o comentário era que alunos da UEL estavam ministrando aulas diferenciadas, práticas e motivadoras. Uma professora de Português pediu para assistir às nossas aulas para saber o porquê deste retorno e concluiu com a seguinte frase: “preciso rever meus conceitos em como dar aula” (Coordenador de Área Ciências Biológicas).

Contudo, é perceptível pelas apreciações dos coordenadores de área e professores supervisores das Ciências Sociais que eles acreditam, algumas vezes, apropriando-se de relatos de professores supervisores ou da direção das escolas, que a principal razão para o maior envolvimento dos estudantes da educação básica nas aulas é o fato de os bolsistas de iniciação à docência promoverem atividades diferenciadas nas escolas. Nessa mesma perspectiva, os professores supervisores do PIBID de Ciências Sociais também consideraram que o programa ganha a atenção dos alunos, porque desenvolve trabalhos diferentes daqueles propostos pelos professores habitualmente nas aulas. Neste momento da pesquisa, novamente a comparação entre o programa e o estagiário supervisionado apareceu em boa parte dos relatos.

Entre os docentes da disciplina de Matemática, a ocorrência da produção de materiais didáticos e estratégias de ensino inovadoras pelos “pibidianos” foi indicada com bem menos frequência pelos professores supervisores, que foram mais enfáticos em falar que os licenciandos ficam dentro de sala de aula, observando as aulas, corrigindo provas. Assemelhando-se mais na natureza das atividades do estágio supervisionado, embora os docentes também tenham indicado que, no programa, os professores em formação estabelecem vínculos mais efetivos com a escola.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Notamos também que a presença dos licenciandos nas escolas tem contribuído para a formação continuada dos docentes. Geralmente os professores supervisores afirmaram que aprendem novas dinâmicas de ensino e obtêm

conhecimento de novos materiais pedagógicos apresentados pelos estudantes. Eles consideraram que tanto os estagiários obrigatórios como os “pibidianos” têm enriquecido as suas aulas (e as de outros professores que também utilizam dos materiais elaborados). Assim, foi consensual entre os professores supervisores das áreas de Ciências Sociais e Matemática que o trabalho junto aos licenciandos tem cooperado para melhorar seus “acervos” de recursos didáticos e metodologias de ensino. É o que podemos acompanhar nos próximos relatos:

Professor Supervisor B: Os bolsistas do PIBID contribuíram bastante para minhas aulas. Não só do PIBID, mas dos estagiários em geral, eu sempre tive estagiários, né?! E sempre abri as portas os estagiários desde 2007. Mas eu já aprendi muita coisa com eles! Tudo, assim, desde [...] **Professor Supervisor A:** Eu já guardei vídeos que eles passaram na sala de aula. **Professor Supervisor D:** Eu tenho um acervo de materiais preparados só de estagiários, porque, gente, pensa, em dez anos de profissão, todo ano recebendo tenho estagiário. Teve ano de eu ter cinco, seis, sete, oito estagiários. Eu tenho uma pastinha lá que é só de material deles. Eu tenho um monte de materiais produzidos pelos estagiários e coisas muito boas. **Professor Supervisor C:** A segunda turma fez um material de uso digital, de uso da lousa que tem lá na escola a respeito dos movimentos sociais, daquelas manifestações de 2013, então com alguns recursos, sabe aquele tipo da Globo? Que puxa a imagem, traz para ela para o canto que quiser, interativo mesmo, foi muito material super interessante que eles fizeram, muito bacana mesmo. E eles sentaram ali naquele laboratório, ficaram várias tardes, né?! Muitas dúvidas técnicas e eles que foram atrás de resolver porque, “né”, não era eu que ia resolver o problema ali, né?! Então, foi muito interessante. Outros professores de outras disciplinas além de nós de Sociologia usamos, os professores de História, de Geografia, passaram até em outras escolas. Eles contribuem muito para o professor, para a aula, para esse acervo da gente.

A fala do coordenador de área de Geografia também caminha para a mesma direção:

Com certeza. O PIBID faz a diferença quanto à formação docente inicial e continuada. Os professores das escolas aprendem muito com nossos bolsistas (Coordenador de Área Geografia).

Com isso, chegamos à identificação de mais um resultado do PIBID que é dado, principalmente, pela interação entre os bolsistas de iniciação à docência e os professores das escolas: o ganho para as aulas dos docentes supervisores por meio de sua atualização profissional. Observamos que a inserção dos “pibidianos” nas escolas, suas ações e interações com os profissionais em exercício têm mobilizado estes últimos a explorar, conhecer e empregar novas formas de ensinar. Novamente esse achado de nossa pesquisa corrobora com a descoberta acerca da renovação

da prática pedagógica no cotidiano das escolas trazida pelo estudo nacional e também por Vale *et al* (2015) em investigação sobre os impactos do PIBID na UFU:

É interessante ressaltar que as produções da equipe PIBID/UFU afetam outros profissionais – não envolvidos com o programa, pois os materiais elaborados pelos bolsistas ficam à disposição na escola para o uso dos demais professores da escola. Além da elaboração de materiais, os professores supervisores relatam o uso de vídeos, cines debates, minicursos e atividades lúdicas como jogos e teatro, contribuem para o aprendizado não apenas dos alunos da educação básica, mas também deles próprios que veem nessas atividades uma oportunidade de revisão e atualização de conteúdos (VALE *et al*, 2015, p.83).

Portanto, torna-se evidente que o PIBID tem produzido a disposição para a atualização, a renovação pedagógica entre os docentes supervisores. Se pensarmos em termos de objetivos do programa, mais uma vez notamos que ele tem cumprido um de seus principais, que é a inovação pedagógica. Entretanto, não podemos negligenciar, como levantado durante as discussões do grupo focal com os professores supervisores de Ciências Sociais e também durante nosso trabalho de campo, acerca das interferências das condições físicas e disponibilidade de recursos das escolas para a realização de tais atividades, fica evidente que há diferentes tipos de escolas públicas – no plural mesmo.

No caso das escolas dos professores supervisores B e C, que são centrais na cidade, há mais materiais à disposição dos alunos e professores e também mais projetos vinculados à UEL e à CAPES. Além do PIBID, há o LIFE na instituição escolar do Professor Supervisor C, por exemplo. Na escola do professor supervisor E, porém, localizada em região mais periférica, há menos equipamentos a seu dispor, limitando-se ao uso da TV pendrive⁸⁸ que nem sempre funciona, como podemos observar pelo trecho a seguir.

Professor Supervisor E: Quando meus estagiários falam que vai preparar material para passar na TV pendrive, eu já aviso: “não vai rodar”. **Professor Supervisor B:** A TV pendrive você tem que estudar ela, quase antropológicamente para funcionar, tem que ter um estudo ali. Um dos meus bolsistas do PIBID produziu um material bem bacana sobre movimentos sociais também, mas lá a gente só tem TV pendrive e, de fato, não rodou, coitado, ele ficou todo frustrado! **Professor Supervisor D:** Agora lá na escola [...] eles colocaram uma *wifi* poderoso lá, então tem um equipamento que você coloca na TV e do celular você acessa o YouTube e passa para a meninada na TV.

⁸⁸ Equipamento de Televisão com leitor de *pendrive* de cor alaranjada, implantada em todas as salas de aula dos colégios estaduais do Paraná, em 2003. Na época um recurso moderno e que dinamizou muito as aulas. Atualmente já estão defasadas e apresentando problemas técnicos de leitura de arquivos mais modernos entre outros defeitos do uso e do tempo de vida útil desses aparelhos.

Mediante o exposto, chegamos a mais um fator que influencia a prática docente dos professores: o “fator escola”. Outrossim, nas duas escolas em que realizamos trabalho de campo, uma localizada na região central da cidade de Cambé-PR e a outra em um bairro periférico de Londrina-PR, diagnosticamos infraestrutura semelhante entre as escolas, embora na escola Sociologia a situação predial e dos equipamentos estivesse mais deteriorada.

Em ambas as escolas, as salas de aula dispunham de uma lousa, uma TV *pendrive* (que em algumas turmas não funcionava), um ou, no máximo, dois ventilares. Nas escola Sociologia, alguns ventiladores eram extremamente barulhentos e, na maioria das vezes, tinham de ser desligados quando as professoras iam explicar os conteúdos, do contrário, os alunos, sobretudo o que sentavam nos fundos das salas de aula, não os ouviam. Também em algumas salas de aula das duas escolas havia ar-condicionado, porém nenhum deles estava funcionando.

A maioria das salas de aula tinha cortinas, com exceção de uma das turmas da escola Sociologia. Nesse caso, acompanhávamos as duas últimas aulas (das 10h20min às 12h) e os alunos reclamavam muito do sol e mudavam de lugar com frequência. Das dez turmas que seguíamos, oito delas eram numerosas, em torno de 35 a 40 alunos. A quantidade de carteiras por sala de aula era suficiente, mas em algumas delas, como nos três terceiros anos de ambas as escolas, o espaço era pequeno de modo que locomover-se pela sala de aula era difícil. Nas outras duas turmas, uma do terceiro ano do ensino médio integrado à formação docente (escola Matemática) e uma do quarto ano com habilitação técnico em alimentos (escola Sociologia), as turmas eram pequenas, com cerca de 20 alunos cada uma.

As duas escolas possuíam refeitório, quadra de esportes (uma delas, na escola Matemática, não era coberta), laboratório de informática com cerca de 20 computadores (nas duas escolas, metade deles não funcionava). A sala de professores da escola Sociologia era pequena para o número de docentes. Diante disso, durante reuniões chamadas pela coordenação pedagógica alguns deles tinham de ficar em pé.

As escolas também possuíam bibliotecas, porém, na escola Sociologia, o acesso dos alunos a esse espaço não era fácil. Eles tinham de passar por um portão que, durante as aulas e intervalo, ficava trancado e era monitorado por duas agentes educacionais que abriam (ou não) depois que os estudantes justificassem onde iam

e para que iam. Quando questionamos a funcionalidade do portão que dificultava a circulação pela escola, uma das profissionais disse que era para “impedir que os alunos subissem”. O portão também dá entrada a sala dos professores, secretaria, coordenação pedagógica e salão nobre. À vista disso, concordamos com Dayrell (1996), que afirmou ser o território escolar construído de maneira a levar as pessoas a um só destino: a sala de aula, que é considerada o local do ato de ensino e aprendizagem. Os espaços são disciplinadores dos comportamentos, isso ficou muito nítido durante nossa observação *in loco*.

Não era objetivo de nossas observações analisar as interferências das condições físicas das escolas no desempenho dos alunos nas disciplinas de Sociologia e Matemática, porém notamos que as condicionalidades materiais desses espaços influenciavam no comportamento dos alunos e também no andamento das aulas das professoras. Entre as docentes iniciantes, as reclamações acerca da falta de recursos eram mais recorrentes. Frequentemente elas comparavam as situações de trabalho de quando eram “pibidianas” com as de início de carreira. Há que considerar que, na época em que as duas foram bolsistas de iniciação à docência, havia maior disponibilidade de recurso de custeio que é o auxílio financeiro cedido às instituições de ensino superior, além das bolsas, para financiar as atividades.

É interessante notar também que, como observado nas aulas da Professora Iniciante de Sociologia, durante uma das aulas em que tentou passar vídeos na TV pendrive e esta não funcionou, ela não deixou de utilizar o material. A sua estratégia foi ter reservado previamente o salão nobre da escola onde há computador e acesso à internet em tempo real. No deslocamento da sala de aula para esse espaço, a professora declarou ter “se adiantado porque quando pibidiana tinha tentado usar a TV pendrive e não havia dado certo”. Com isso, vemos que o PIBID tem gerado o conhecimento da realidade das escolas públicas, o que é seguramente de grande valia para a “sobrevivência” dos professores na profissão, haja vista que as carências materiais das escolas têm sido apontadas pelas pesquisas como um dos principais elementos que causam a evasão docente.

Chamamos a atenção para mais um elemento, no caso do PIBID de Ciências Sociais. Como é sabido, o retorno da disciplina de Sociologia para os currículos da educação é recente, data dos anos 2000. E o componente curricular passou a figurar nos currículos sem ter a definição de um material didático oficial nas escolas, haja vista que a Sociologia veio a participar do Plano Nacional do Livro

Didático (PNLD) pela primeira vez em 2011, o que demandou esforços de seus professores para criar seus próprios materiais. Não é que o livro didático substitua a necessidade desse exercício, porém, sem a existência de uma orientação legal, os desafios eram, sem dúvida, maiores. Diante disso, os professores supervisores do subprojeto consideraram extremamente enriquecedor que os licenciandos estivessem produzindo novos materiais para instrumentalizar o ensino de Sociologia no ensino médio. É possível perceber pelas falas a seguir o entusiasmo dos docentes gerado pelo acesso a novos recursos didáticos:

Professor Supervisor B: A Sociologia entrou no ensino médio sem material didático, sem material oficial, então nós, professores, que tivemos que preparar os nossos materiais. **Professor Supervisor D:** Por isso também que deu para ver a euforia que a gente ficou quando falou que os estagiários produzem materiais porque até hoje a gente sente, não é que a gente não produza. **Professor Supervisor A:** Sim! **Professor Supervisor D:** É tudo bem vindo. Ainda mais coisas novas. **Professor Supervisor A:** A gente dá muita aula, muito trabalho, não dá tempo de produzir tantos materiais. **Professor Supervisor D:** É, exatamente!

Diante disso, outro achado desta pesquisa é que o programa tem colaborado para qualificar o ensino de Sociologia nas escolas através da criação de novas práticas de ensino, constituindo-se como um “laboratório” para a criação de novos saberes para a área⁸⁹. Observamos, ainda, que os professores supervisores de Ciências Sociais avaliaram que a presença dos “pibidianos” causou curiosidade nos demais professores das escolas pelo programa, o que os levou a procurá-lo e a aderirem à proposta. Esse é mais um exemplo de que o PIBID tem mobilizado os agentes das escolas a que passem a envolver-se mais efetivamente com a formação de professores. Ademais, conduziu os professores supervisores a rever suas formas de dar aula, indo além do uso do livro didático, a voltar a estudar (pós-graduação) e a reestabelecer os vínculos com a universidade, conforme podemos notar pelas falas seguintes:

Professor Supervisor B: Eu também não consigo trabalhar com o livro linearmente não. **Professor Supervisor E:** Nem eu, eu sofro muito com

⁸⁹ Em pesquisa que desenvolvemos anteriormente para trabalho de conclusão de curso (TCC) onde analisamos a produção de cinco subprojetos Ciências Sociais pelo Brasil constatamos que o programa estava gerando novos saberes disciplinares e pedagógicos para os professores de Sociologia nas escolas, o que por seu turno, estava gerando novas dinâmicas de ensino e uma vasta produção de materiais didáticos para a área. Um destes exemplos é o livro com textos didáticos e planos de aula produzido pelas experiências do PIBID de Ciências Sociais da UEL lançado em 2013.

isso. E a maioria dos profissionais lá, estavam acostumados a isso, a ficar só no livro didático e com a inserção do PIBID lá, eu percebi que os professores de outras áreas, deu uma quebra nessa rotina e foi procurar outros jeitos de dar aula. Eu via que os bolsistas do PIBID causavam bastante curiosidade nos outros professores, em saber o que era o programa, muitos vieram na universidade, de Química, Física, Geografia) atrás para participar [...] Tinha professores que me falavam: “nossa, você tem bastante gente para trabalhar com você agora” [...] **Professor Supervisor B:** Vieram atrás da bolsa também [...] **Professor Supervisor E:** Sim, também! Mas o que eu fazia? Eu fazia uma dinâmica com os meninos [bolsistas PIBID] que eles circulavam por todas as salas e participavam de todos os trabalhos que eram feitos nas turmas, apesar dos conflitos que a gente tinha, às vezes o trabalho fluía, o trabalho saía tranquilamente. **Professor Supervisor D:** Eu acho legal o livro, não para trabalhar de maneira linear, mas como é o material que o aluno tem na casa dele. **Professor Supervisor A:** Para dar uma estudada! **Professor Supervisor D:** Isso! Então, eu sempre que vou dar prova, oriento alguma leitura do livro. Mas não seguir exatamente, mas é o material que os alunos tem em casa.

Sim, maior envolvimento com a universidade e algumas adesões ao PROFLETRAS (Coordenador de Área Letras Português).

Mas o que percebemos é um envolvimento do professor (supervisor) em buscar melhorias para a sua formação, a sua maneira de atuar como professor e principalmente como um agente que participa ativamente da formação inicial do licenciando. Esse envolvimento do professor vai além, percebemos em quase todas as escolas que atuam, ações diversas que vão desde a organização de laboratórios (em alguns casos pintura e reforma de fato de laboratórios da escola), organização de material didático disponibilizado para toda a comunidade escolar e mobilização para organizar eventos como mostras científicas ou feiras de ciências. Enfim, são mudanças que acontecem devido à mobilização dos supervisores em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência (Coordenador de Área Física A).

Relatos de interferências nas estruturas físicas das escolas foram apontados apenas pelo subprojeto de Física entre os que pesquisamos. Nesse ponto, identificamos um distanciamento da pesquisa conduzida em âmbito nacional que, por seu turno, indicou grande incidência de intervenção do programa na “otimização no uso de bibliotecas, quadra de esportes, laboratórios, etc.” (GATTI *et al*, 2014, p.84). Outrossim, sem dúvidas, no bojo da produção de disposições para a formação continuada de professores, o PIBID tem agido efetivamente. Diante disso, buscamos compreender como os professores supervisores preparam as suas aulas:

Mediadora: Como vocês preparam as suas aulas? **Professor Supervisor A:** É difícil responder, né?! Tem muita coisa! **Mediadora:** Entendo, mas vocês poderiam me dar alguns exemplos como em relação ao planejamento da aula, uso de materiais didáticos, se você utilizam, quais utilizam, as formas de avaliação, atividades para identificar a compreensão dos alunos, vocês poderiam falar um pouco sobre isso? **Professor Supervisor D:** Lendo, levantando questões, pensando objetivos, né?! **Professor Supervisor C:** É, tem um planejamento para o ano que a gente faz, né?! **Professor Supervisor A:** É, você monta o cronograma para o ano! Tem divisão de conteúdos minimamente pré-estabelecidos que a gente tem que seguir nas diretrizes, né?! **Professor Supervisor C:** É, aí a gente que distribui os conteúdos por bimestre, “né”, com as avaliações e tal e a partir daí você tem alguns conteúdos que você já experimentou que dá certo com vídeo, outros com texto! **Professor Supervisor B:** É, mas assim, Sociologia não tem uma seriação fixa, tem uma proposta de seriação que eu sigo lá no [...] que é muito próxima ao livro do Tomazi, a sequência do livro dele! Mas a gente fica aberto a colocar os conteúdos ali! Vou dar um exemplo: tem conteúdos de Sociologia Política que não aparecem e que eu acrescento! Eles não aparecem nos conteúdos estruturantes, mas eu acrescento por achar interessante! Por exemplo, começar a formação do Estado moderno com Weber, Marx, eu não começo! Eu começo com Hobbes, com Locke! **Professor Supervisor A:** Eu também! **Professor Supervisor B:** Para depois chegar no Weber, no Marx, depois ideologia política! **Professor Supervisor C:** Você sabe que esse conteúdo “tá” previsto em Filosofia, “né?!” **Professor Supervisor D:** Em relação as avaliações que eu acho um momento muitíssimo importante! Que é onde realmente você identifica se você atingiu os objetivos na aula! Eu tenho trabalhado bastante, assim, com atividades em sala de aula mesmo! De um jeito que eu possa estar fazendo um acompanhamento do trabalho deles e já possa ir fazendo orientação daquilo que eu achei que está falho, já vou orientando até que ele faça do jeito que eu acho que deve ser feito! É, não dá para ser 100% assim, né, tem um momento da avaliação que você tem que dar a prova! **Professor Supervisor E:** Lá na minha escola, esse ano [...] **Professor Supervisor D:** Só, para eu terminar, eu tenho feito em relação a avaliação. Várias atividades ao longo do bimestre! E sempre pensando em questões, como eu posso mobilizar esse aluno! Como que eu vou chamar esse aluno para aula! Eu gosto muito da Pedagogia Histórico-Crítica no momento das problematizações! Eu acho que é um ponto muito importante! Que é o momento que vai trazer o aluno, fazendo a relação daquilo que você quer que ele saiba com aquilo que você imagina que ele já sabe! Que você “tá” levantando questões, problematizando e mostrando tentando mostrar para ele o que ele “tá” aprendendo ali em sala de aula tem a ver com o que ele vive! Sempre tento mostrar para eles onde ele pode identificar aquele conteúdo no dia a dia dele! **Mediadora:** Professor, fique à vontade para atender! **Professor Supervisor C:** Só que essa forma de avaliação que ele “tava” falando é uma forma que dá muito mais trabalho! **Professor Supervisor A:** Apesar, de eu também seguir as diretrizes estaduais, eu faço uma seleção desses conteúdos e fico pensando o que faz sentido para esse aluno da educação básica, um dos problemas que a gente tem aí é que foi muito rápido o processo de reinserção da Sociologia e aí tinha que ter a definição de um conteúdo base, tinha que ter os clássicos, mas eu acho que ficou tão, na minha opinião, tão pesado para a educação básica, esse negócio de no 1º ano dar os clássicos e tudo mais! Então eu continuei dando os clássicos, porque eu acho que você tem que dar uma cientificidade para o processo, para o aluno ter contato com uma nova ciência na escola, mas eu sempre início com criações também. Por exemplo, no 1º ano, eu começo discutindo juventude! Daí depois eu vou para os clássicos! Vou discutir fato social em Durkheim eu começo buscando caminhos que façam mais sentido para eu conseguir chegar nesse assunto com eles! Ao invés de fazer o que eu fazia quando eu entrei,

que era trabalhar Durkheim, fato social, solidariedade! Aí depois vai Weber, ação social, dominação e tal! Eu parei de fazer isso depois que eu voltei na licença que foi um tempo que eu fiquei fora foi bom porque eu pensei: gente o que eu “tô” fazendo com esses alunos? Não faz sentido essa aula tão formal para um aluno da educação básica! Eu sempre tento pensar como que a Sociologia pode fazer diferente na vida desse aluno! Eu tento dar uma aula que faça isso, que faça sentido para o aluno! Tanto que ano passado o eixo central das minhas aulas era política e eu foquei na questão do grêmio! Na minha aula também, eu discutia sobre democracia, sobre os conteúdos estruturantes, mas sempre tentando trazer para a realidade deles. Para não ficar um negócio muito abstrato e que ficasse muito distante dos alunos!

Mediadora: Entendi. **Professor Supervisor C:** ele não viu um conteúdo todo que e ele não pensa nisso, que ele “tá” em um 2º ano, num 3º ano. Porque a gente prepara a aula que foi a pergunta que a Fran fez, a parti de recortes, de coisas limitadas, mas você já fez todo o planejamento anual. Você já fez o planejamento dos 3º anos, “né?” Você já fez essa mudança de trabalhar mais por conceito ou não. No meu colégio eu fazia uma sistematização de Marx, Weber e Durkheim porque lá quase 100% dos alunos vão fazer vestibular. Mas eles já tinham visto tudo isso picado, em outros momentos e aí eu passo tudo de uma vez, junto e tal.

Supervisor D: Desculpa, gente, sai para atender a ligação, mas voltando, eu acho que hoje depois de 10 anos eu estou em um momento mais maduro da minha profissão! Eu sei onde eu quero que o aluno chegue. Como eu já fiz vários percursos, sei de alguns atalhos, onde eu posso ir, aprender que tenho que ir mais devagar, porque não adianta ir correndo [...]

Professor Supervisor D: Mas eu não me sinto acabado não, porque [...] Mas eu acho que nunca a gente sente, “né?” Esses dias atrás eu vi uma definição, acho que na Índia, que a definição que eles dão para o professor é eterno estudante. Eu acho que é isso mesmo, o professor é um eterno estudante. Então, pensando, assim, na Pedagogia Histórico-Crítica que é o que eu sigo mais na minha prática. Aqueles cinco passos eu consigo fazer mais ou menos bem, que é o momento da prática social, da problematização, da instrumentalização e [...]

Professor Supervisor C: Cartarse? **Professor Supervisor E:** Nossa, quando eu chego na catarse eu ergo a mão para os céus!

Professor Supervisor D: Mas ainda assim é muito complexo, né?! Mesmo que eu saiba onde eu quero que o aluno chegue a gente não tem garantia nenhuma que ele vai chegar mesmo!

Professor Supervisor B: Tem horas que dá um desespero, “né?”

Professor Supervisor A: Eu acho que é trabalho de formiguinha mesmo! Qualquer coisa que a gente consiga passar para eles já é muito! Eu acho que esse é um dos objetivos da Sociologia no ensino médio, fazer com que aquele aluno faça um mínimo questionamento e fale: “nossa, mas então é, assim? Gente, isso é muito”.

Professor Supervisor B: Sim!

Professor Supervisor D: Nossa, sim, eu ontem corrigindo prova, uma aluna que o ano passado não conseguia escrever direito, eu trabalhei um vídeo “Quem são eles”, sobre indígenas e perguntei quais são os preconceitos que as pessoas tinham em relação aos índios e tal e ela falava cultura da sociedade, que as pessoa queriam os índios tivesse a mesma lógica das pessoas da sociedade capitalista de querer o lucro, o dinheiro, isso para mim, é maravilhoso! Porque eu vejo que ela “tá” pensando em outra dimensão, que ela não “tá” pensando em uma dimensão só individual. Eu acho que é um ganho, “né?”

Professor Supervisor E: E o mais legal é quando eles voltam para vocês, quando eles olham alguma situação do cotidiano, às vezes eles nem colocam nenhum autor no meio, mas eles chegam para gente e perguntam se aquilo que eles viram é sobre o conteúdo que a gente falou, algo que ele viu na rua.

Professor Supervisor A: Por isso que eu acho que a avaliação tem que considerar tudo isso que ele traz para gente, porque às vezes é tão difícil que eles ponham no papel, eu percebo isso, o aluno argumenta muito bem, fala muito bem, mas na hora de pôr no papel, gente do céu é sofrido e aí como você avalia? Mas isso não é fácil de fazer também, porque são tantas

turmas, tantos alunos, tantos trabalhos [...] **Professor Supervisor E:** E a escola ainda exige, “né?” Que a gente dê prova, o negócio ali escrito, registrado, é difícil! Eu gostaria de sair desse formato de aula mais formal, expositiva, mas eu ainda não consegui, eu estou estudando formas de tentar quebrar isso. **Professor Supervisor D:** Eu sempre tento buscar vídeos, imagens, recursos na internet que me ajude, pensando o que ele pode ter no caderno! **Professor Supervisor E:** Não, eu ainda não consegui, comigo é lousa, mapa conceitual. **Professor Supervisor C:** Eu também, não consegui fugir muito disso não!

Eu faço planejamento todo início de ano dos conteúdos que eu irei trabalhar nas turmas. Mas nem sempre dá para seguir ele certinho. Porque muitas vezes temos que ficar voltando em outros conteúdos. Na Matemática tem muito isso, a gente não consegue ir para frente sem que o aluno entenda algumas coisas. São como pré-requisitos. Por exemplo, para eu dar circunferência eu preciso que o aluno saiba marcação de pontos, senão não vai, nem adianta. Eu uso livro didático e tento preparar as provas sempre intercalando questões de menor com maior dificuldade, isso eu também ensino para os “pibidianos” (Professor Supervisor G).

Eu uso mais a lousa e o livro didático mesmo. Explicação e resolução de exercícios para eles fixarem. Na Matemática não tem como fugir disso, “né?”. Minhas provas são atividades em sala e duas provas por bimestre, às vezes passo trabalho para eles fazerem em casa também, mas é mais difícil por que eles não fazem (Professor Supervisor F).

Nas falas dos docentes, chamamos a atenção para algumas verificações: em primeiro lugar é perceptível que a maioria dos professores supervisores do PIBID dão importância ao planejamento do professor pensando a divisão dos conteúdos durante os bimestres, as formas avaliativas, os métodos de ensino. No entanto, os profissionais das Ciências Sociais demonstraram que essa organização, que é orientada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia, não assume na preparação de suas aulas uma espécie de “camisa de força” de modo que seus planejamentos estão sempre sendo revistos, reformulados.

Também entre os docentes de Ciências Sociais (especialmente os professores supervisores A, D) é identificável uma grande preocupação em promover o balizamento dos conteúdos de área com as realidades sociais dos alunos. Enfatizamos expressões como: “sempre tento mostrar para eles onde ele pode identificar aquele conteúdo no dia a dia dele!” (Professor Supervisor D) e “tentar dar uma aula que faça sentido para o aluno, uma forma da Sociologia fazer diferença na vida dele” (Professor Supervisor A).

Há, evidentemente, influência dos pressupostos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica⁹⁰ na construção dessas percepções, que permeia a

⁹⁰ “Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

proposta do ensino médio no Paraná e que, portanto, também tem orientado a formação de professores no Estado, como a fala do Professor Supervisor D nos aponta. Durante as aulas de Sociologia que observamos, a intenção de articular os conhecimentos das Ciências Sociais com a realidade dos alunos também era constante nas práticas das professoras. Em uma das aulas observadas, a Professora Iniciante “aproveitou-se” de um caso de assédio ocorrido dentro da escola para trazer para suas aulas com os 3º anos a discussão sobre violência de gênero.

Igualmente, os exemplos dados pelas professoras buscavam estabelecer conexões com o que os estudantes viam ao seu redor, no bairro, na região, embora, na maioria das vezes eles, apresentassem dificuldades de acompanhar tais relações. Geralmente eles participavam mais e compreendiam melhor as interações construídas pelas professoras quando elas davam exemplos vistos nos meios de comunicação de massa (TV) e redes sociais (Facebook).

Nas aulas de Matemática das duas professoras, assim como os depoimentos dos professores supervisores F e G não havia esse ensaio de firmar elos entre os conhecimentos com o cotidiano dos estudantes. Percebemos pelas práticas e discursos da professora veterana que o sentido atribuído à disciplina era o de passar de ano e resolver as provas. Entre as aulas da professora iniciante, o vestibular tinha uma grande influência. Ainda destacamos da falas anteriores a compreensão de que o professor está em constante movimento de aprendizagem. É interessante observar a fala do professor supervisor A que evidencia uma mudança em relação a sua prática. Após avaliá-la, optou por não trabalhar mais partindo de conceitos e autores.

As aulas da professora veterana de Sociologia, como já pontuamos antes, eram predominantemente orientadas pela definição de conceitos. A docente expunha os significados dos conceitos na lousa e os alunos copiavam, ou solicitava que os alunos grifassem no livro didático as palavras-chave dos parágrafos e indicassem em até três linhas o que elas queriam dizer. No entanto, o uso do livro didático não era frequente e, nas vezes em que o utilizava, recorria ao livro público do estado do Paraná que não era disponibilizado para os alunos levarem para casa.

historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (GASPARIN, 2007, p.04).

Era mais comum a professora usar textos didáticos próprios, reportagens ou revistas com os alunos dos 1º anos. Vale ressaltar que os conteúdos e as estratégias de ensino elaborados pela profissional eram os mesmos entre as três turmas.

Quadro 2 – Conteúdos trabalhados em sala de aula 1º anos Sociologia

2º BIMESTRE	3º BIMESTRE
Cruzadas, Renascimento Cultural, Iluminismo, Estado Nacionais, Mercantilismo, Reformas Marítimas, Revolução Industrial, Revolução Francesa; A contribuição de Saint-Simon e Auguste Comte	A contribuição teórica de Emile Durkheim: Consciência Coletiva, Fato Social, Solidariedade Mecânica, Solidariedade Orgânica; A contribuição teórica de Max Weber: Ação Social, Relação Social, Tipos de Dominação

Fonte: Autora

Além do visto nos cadernos, a docente veterana de Sociologia durante o 3º bimestre passou duas provas com consulta, ambas divididas em duas fases. Para recuperação, oferecia uma prova sem consulta sobre todo o conteúdo do bimestre valendo nota máxima. Poucos alunos conseguiam melhorar suas notas, a maioria entregava a prova substitutiva muito depressa e em branco. Era muito comum os alunos do 1º ano ficarem de recuperação. No 2º bimestre, apenas quatro alunos não precisaram realizar a prova para recuperar suas notas. Nas três turmas de 1º ano, a professora conversou com os alunos do fim do 2º bimestre e início do 3º bimestre sobre as notas baixas e a necessidade de criação de uma rotina de estudos e da importância da leitura para o bom desempenho na disciplina.

Como já dito, nessa ocasião e durante as aulas, as queixas dos alunos em relação à linguagem da disciplina eram constantes. Também era usual a professora passar trabalhos em dupla. A docente utilizava exemplos durante as aulas e as atividades avaliativas geralmente pediam que os estudantes, além da definição do conceito, dessem exemplos. No conteúdo de “fato social”, a professora orientou que os alunos escolhessem três imagens em revistas que mostrassem costumes, regras, normas que todos seguissem na sociedade e cada uma das figuras deveriam ter uma explicação.

Os métodos de ensino e de avaliação da professora iniciante de Sociologia eram semelhantes aos da professora veterana. A lousa era o recurso didático mais empregado. Uma de suas notas também era o visto nos cadernos. As provas de recuperação também eram dissertativas e versavam sobre todo o conteúdo do bimestre. Ambas as professoras disseram que construía as avaliações de recuperação mais difíceis para que os alunos estudassem para as provas regulares. As duas profissionais também dividiam as turmas entre alunos que deveriam fazer as avaliações de recuperação e os que não. Nas turmas de 3º e 4º anos, a quantidade de alunos em recuperação era menor do que nos 1º anos.

As professoras da disciplina também andavam pela sala durante as suas aulas para retirar as dúvidas e verificar se os estudantes estavam realizando as atividades. Raramente passavam tarefas para casa. No caso da professora iniciante com os 3º anos, houve o desenvolvimento da pesquisa como princípio didático sobre a Comuna de Paris, e no 4º ano do ensino técnico, a realização de um seminário sobre as castas na Índia (Conteúdo de Desigualdade Social).

Igualmente, a egressa do PIBID também não utilizava livro didático e construía seus próprios textos que passava para os alunos na lousa (disposições para ser professor). Com menos frequência, a docente ditava os conteúdos. Por exemplo, ao abordar a ideia de Estado entre os contratualistas, construía quadros comparativos entre as principais ideias dos autores. Também procurava articular o conteúdo com os que os alunos viam nas disciplinas de Filosofia, mas os alunos diziam que “não haviam entendido nada das aulas da Filosofia” “que as aulas eram muito chatas” (Alunos 3º ano).

As professoras de Sociologia e Matemática, iniciantes e veteranas, constantemente pediam a participação dos alunos nas aulas e faziam perguntas. Durante as provas, a professora iniciante de Sociologia não retirava dúvidas dos alunos. A professora também incentivava os alunos a prestar vestibular, seguir a carreira docente e procurar o PIBID. O quadro abaixo apresenta os conteúdos trabalhados durante os bimestres que estivemos desenvolvendo trabalho de campo:

Quadro 3 – Conteúdos trabalhados em sala de aula 3º e 4º anos Sociologia

2º BIMESTRE	3º BIMESTRE
Gramsci: Hegemonia, Filosofia da Práxis, Intelectual Orgânico, Intelectual Tradicional	Estado para Locke, Hobbes, Rousseau, Estrutura Social e Desigualdade Social (Otávio Ianni).

Fonte: Autora

Nas aulas de Matemática, de ambas as professoras, o livro didático era o conteúdo pedagógico mais empregado. É interessante percebermos que há essa diferença entre o uso do livro didático em relação às disciplinas nessas escolas. De certa maneira, conseguimos ver uma “rotinização” das disciplinas de Sociologia e Matemática pelas falas dos docentes e aulas observadas. Soldan (2015), em dissertação de mestrado defendida na UFPR, chegou a constatações similares ao perceber que, a despeito da intermitência que caracteriza a Sociologia nos currículos da educação básica, a disciplina tornou-se “ordinária”, ou seja, como qualquer outra.

Ambas as professoras traziam lista de exercícios complementares para os alunos. No caso da professora em início de carreira, muitas das atividades eram retiradas de provas do vestibular de anos anteriores. Ainda, nove entre os dez egressos disseram que utilizam os materiais didáticos e as estratégias de ensino criadas no contexto do programa em suas aulas atualmente. Apenas o egresso em Ciências Sociais A indicou não ter criado recursos pedagógicos quando participante do programa. Consideraram também que o PIBID tem contribuído para uma nova forma de professores. É o que demonstram os próximos depoimentos:

Vejo essa diferença na prática, hoje nas escolas onde atuo. A minha formação me faz querer fazer aulas diferenciadas e trabalhar com projetos diferenciados, já os professores que estão para se aposentar já não querem se envolver com essas atividades. Hoje minha prática é sim influenciada, mas realizo atividades diferenciadas na medida do possível. Falta pessoal, faltam recursos. Em sua maior parte sim. O Datashow eu não costumo utilizar pois até montá-lo e trazer todo o equipamento os alunos já se dispersaram muito. Além disso o Datashow está com a luz queimada. O laboratório eu utilizo com mais frequência mas faltam materiais de laboratório, o microscópio já está ficando velho e não há produtos para a limpeza correta das lentes (Egresso Ciências Biológicas A).

Atualmente estou só com as aulas particulares, e na maioria das vezes eu só sei o assunto que vou ensinar na hora que o aluno chega com o livro dele, aí eu tento ser mais dinâmica com o que tiver para explicar de uma forma além do quadro para o aluno (utilizando objetos para o melhor entendimento, ou indico links de vídeos no YouTube que mostram melhor como as coisas acontecem), mas quando já sei o assunto eu procuro levar material diferente para os alunos, por exemplo outro dia sabia que ia dar

aula sobre as camadas da Terra e os fósseis, então levei alguns fósseis que tenho da época da graduação e os alunos amaram! (Egresso Ciências Biológicas B).

Se eu não tivesse participado do PIBID e não tivesse contado com a ajuda dos professores supervisores eu não seria o profissional que eu sou hoje, essa ajuda foi de fundamental importância. Nas minhas aulas ministradas hoje em dia utilizo os princípios e métodos passados por eles quando eu era bolsista, métodos esses que tentam cada vez mais introduzir novas atividades que incentivem os alunos pelo gosto ao estudo (Egresso Física).

Pelos relatos, tudo indica que os professores supervisores do PIBID da UEL atuaram mesmo como co-formadores de novos professores. Eles realmente contribuíram para que os bolsistas aprendessem a ministrar as aulas, a ensinar as suas disciplinas. No que se refere ao PIBID de Química-UEL, as finalidades do programa foram e creio que ainda sejam contempladas, no sentido de inovar as propostas metodológicas, ao diversificar as atividades e contextualizar o ensino dos conceitos químicos de modo inter e multidisciplinar, proporcionar a construção de conhecimentos por meio de grupos de cooperação mútua e buscar a aprendizagem significativa de conceitos por uso de abordagens relacionadas à realidade cotidiana. Além disso, a aproximação escola e universidade é uma grande motivação para alunos da educação básica e para os futuros professores.

Minha prática docente é influenciada em termos de concepções e posturas, como já dito anteriormente. Mas acredito que ainda existe uma certa discrepância entre a prática docente da época do PIBID, devido as dificuldades encontradas no dia a dia, falta de carga horária e disponibilidade para preparar as atividades como convém. Algumas, conforme as possibilidades. Cada escola apresenta uma realidade distinta e o professor precisa se adaptar em termos de recursos didáticos. Também, a quantidade de aulas e de turmas inviabiliza a organização de atividades bem elaboradas como as FAD do PIBID, mesmo porque, as FAD eram elaboradas por um grupo de pessoas e não somente por um professor. Infelizmente, bem diferentes, em termos de responsabilidades. No PIBID, o bolsista não é responsável pela turma, por todas as aulas do ano, e avaliações e etc. Apenas participa da elaboração da FAD (em conjunto) e com a ajuda do professor da turma, desenvolve com a turma as atividades. É bem diferente de você ser o responsável por diversas turmas, ministrar de 20 a 40 aulas por semana e ter que preparar todas as atividades sozinho, implementar sozinho, com diversas precariedades e uma carga horária absurda. Sem contar que os alunos se interessam bem mais por um grupo de estudantes universitários que pelo próprio professor da turma (Egresso Química).

Com certeza ele contribui para uma nova formação de professores. Através do PIBID ao conhecer a realidade nua e crua, o estudante pode se formar conhecendo as necessidades, sabendo de todas as dificuldades que irá enfrentar, podendo conhecer melhor a atual geração de alunos em idade escolar e assim produzir aulas mais atuais e condizentes com a realidade deles. O licenciado formado pelo PIBID conhece estrutura escolar melhor e

não possui uma visão tão idealizada de educação. Ao possuir uma visão mais real, ele pode chegar à docência com um impulso maior e compreender de fato o seu papel como professor. Minha prática é influenciada às experiências que tive em sala de aula enquanto fui bolsista. Quando fui bolsista tinha o apoio das professoras supervisora e coordenadora do projeto, o que me possibilitou um aprendizado enorme vivenciando as posturas delas. Assim como o conhecimento apreendido naquela época me permitiu ajudar a moldar a minha postura, tanto em sala de aula quanto na preparação das aulas (Egresso Ciências Sociais B).

O PIBID permite que comecemos a pensar sobre novas metodologias e construir essas práticas antes ainda do estágio. Acho que essa tendência de termos cada vez mais professores formados que passaram pelo PIBID vai fazer diferença nas escolas (Egresso Ciências Sociais A).

Notamos que o egresso em Ciências Sociais A e o egresso em Ciências Biológicas B problematizaram a prática de seu professor supervisor e coordenador de área:

Eu me esforço para que minhas aulas não se assemelhem às aulas da minha professora supervisora, porque as aulas que eu assistia na escola eram bem tradicionais, sem uso de tecnologias nem muito espaço pro debate (Egresso Ciências Sociais A).

Eu mesma tive professores de metodologia que diziam que a aula não podia ser só o professor falando e os alunos escrevendo, mas era justamente assim que eles davam aula (Egresso Ciências Biológicas B).

Ainda que em menor proporção do que em relação às escolas, algumas pesquisas buscaram analisar os impactos da participação no PIBID nas práticas dos professores universitários. Nesse horizonte, Silva (2015) analisou o desenvolvimento profissional de coordenadores de área de Física das instituições de ensino superior públicas do estado de São Paulo. O autor concluiu que os coordenadores de área assinalaram que o programa lhes propiciou a aquisição de maior conhecimento sobre a realidade das escolas, dos problemas enfrentados pelos docentes da educação básica, o que, por seu turno, estimulou-os a reavaliar de forma crítica as teorias da área da formação de professores, a reorganizar as suas disciplinas e a mudar suas metodologias de ensino.

Seguramente, a fim do engendramento de mudanças na cultura educacional ambicionadas pelo PIBID, “mexer” com as disposições dos professores universitários, tal como expõem as pesquisas que reportamos, é fundamental, haja vista que os formadores de novos professores habilitaram-se e ainda operam em um campo epistemológico organizado sob os moldes tradicionais de produção do

conhecimento científico estruturalmente disciplinar. Tais modos, mais do que refletir uma organização curricular, inspiram também valores, normas cognitivas e sociais que condicionam, entre outros aspectos, a produção e o compartilhamento dentro e fora do campo acadêmico. A universidade é espaço reconhecido pelas fronteiras disciplinares, de especialização dos conhecimentos, vide a sua divisão em faculdades, departamentos, institutos. Nessa mesma lógica são fundamentados o ensino nos demais níveis educacionais (SANTOS, 2014).

Se o PIBID tem gerado novos materiais didáticos e estratégias de ensino, quais seriam os principais empecilhos que estariam dificultando seus empregos nas aulas das professoras iniciantes que acompanhamos? Assim, como o egresso de Ciências Biológicas A, as professoras observadas com frequência durante nosso trabalho de campo diziam que o trabalho na escola era muito diferente daquele de quando “pibidianas”. Comumente a justificativa vinha acompanhada de as muitas salas de aula, a quantidade de alunos por turma, a falta de recursos das escolas e a burocratização das tarefas (também indicado pelos professores supervisores de Ciências Sociais) dificultavam o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Vejamos que novamente somos levados a balizar as mudanças que o PIBID enseja promover com a realidade de trabalho dos professores nas escolas e, ainda, nas formas de organização da cultura escolar extremamente focalizada no “culto da nota”. No entanto, isto não quer dizer que o PIBID não esteja promovendo a inovação pedagógica, como demonstramos ao longo deste capítulo.

Destacamos, por fim, a participação do PIBID na organização dos grêmios estudantis, mencionada por três dos professores supervisores, porque, em outra pesquisa que realizamos em 2015 pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), juntamente com o Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades (LERR), ambos vinculados à UEL, com 540 estudantes do ensino médio de nove escolas públicas do Núcleo Estadual de Ensino de Londrina, nós constatamos que, embora 71% dos jovens considerem importante a participação política, 73% nunca participaram de alguma organização política (partidos políticos, associações de bairro, sindicatos etc.) e 16% já participaram do grêmio estudantil.

Professor Supervisor A: Como o objetivo do programa não é ministrar aulas e sim desenvolver projetos na escola, tem uma intervenção que eles fazem ali, né?! O que eu entendo do PIBID é isso, fazer algum tipo de intervenção na escola. Então, eu acho que faz diferença, por exemplo, na nossa escola, como outros de vocês comentaram [professores supervisores]

um das coisas foi a organização do grêmio estudantil. Isso é muito simbólico, né, gente?! Não é pouco. A gente fez um processo assim que não foi de: “ah, vamos organizar o grêmio”. Não! Nós ficamos mais de três meses, teve a greve e aí nós voltamos ainda, com oficinas para os alunos da escola sobre formação política, para depois a gente organizar o grêmio estudantil, o processo de eleição do grêmio. É uma intervenção muito grande, né?! Dentro da vida daquelas pessoas, ali da escola. Então, eu vejo que é diferente, eu não ia conseguir fazer esse tipo de coisa com estagiário obrigatório, porque ele vai, fica lá um tempo e sai. É muito rompido, coisa que o PIBID você fica um tempo, né?! **Professor Supervisor B:** Lá na escola nós também montamos o grêmio.

Ademais, como evidenciado pelos professores supervisores, com a vigência dos grêmios estudantis, os alunos da educação básica têm participado mais das variadas discussões que envolvem a vida escolar e da sociedade: arrecadação de agasalhos para moradores de rua, necessidade de melhorias na infraestrutura das escolas, denúncia da falta de materiais e de reformas curriculares sem a participação da comunidade são alguns exemplos pelos quais os grêmios estudantis têm se mobilizado. Portanto, percebemos que o PIBID tem, como os depoimentos sugerem, colocado “mais gente nas escolas”, agentes que, ao se movimentarem pelo ambiente escolar, estabelecem relações com os sujeitos dos ambientes nesses espaços e, assim, têm promovido o questionamento das formas como a cultura escolar está organizada, das práticas de ensino mais assimiladas e reproduzidas nas salas de aula (giz e lousa). O PIBID tem levado seus participantes à ressignificação dos espaços e dos tempos dedicados ao ensino aprendizagem nas escolas por seus participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa busca conhecer se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem provocado mudanças nos sentidos das configurações de formação de professores no campo da educação segundo as percepções de agentes do programa (coordenadores de área, professores supervisores e egressos) na (UEL).

Assim, identificamos que o PIBID tem contribuído para a valorização das licenciaturas dentro da UEL de modo a atrair mais alunos para a docência na educação básica e a atenção dos docentes universitários. Foi possível perceber também que o programa tem provocado mudanças nas formas como os licenciandos e professores da Universidade apreciam a docência nas escolas. De historicamente desvalorizada no campo acadêmico, passou a ser percebida como uma área de atuação pelos professores em formação e para os docentes das universidades que passaram a envolver-se com a formação de professores.

Percebemos, então, que o PIBID tem levado à ressignificação do espaço conferido à formação docente na Universidade. Observamos, além disso, que a educação, as atividades de ensino passaram a ser consideradas objetos de pesquisa entre a maioria dos egressos. Tais verificações nos permitirem vislumbrar que o programa tem mexido com o campo universitário, suas relações de poder e a distribuição de capitais em seu interior, levando mais agentes a aderir ao campo da educação.

Outra evidência desta pesquisa é que o programa tem gerado discussões sobre os modos de organização dos estágios obrigatórios. Todos os agentes dos onze subprojetos analisados indicaram que as experiências nos estágios obrigatórios e no PIBID têm sido percebidas, significadas de maneira diferente. Destacamos, por exemplo, a inserção dos licenciandos nas escolas logo nos primeiros períodos do curso. A vivência em outros tempos e lugares dos ambientes escolares que não apenas as salas de aula e o desenvolvimento de atividades didáticas diferenciadas dos moldes das aulas expositivas orientadas pelas tendências pedagógicas de viés tradicional.

Constatamos ser pertinente a nossa hipótese inicial de que o PIBID estaria afetando os modelos de formação de docentes e promovendo novas formas de

relações entre as escolas, as universidades e os agentes envolvidos com a formação de professores. Também foi ratificado pelas percepções dos agentes que os subprojetos têm atuado como um dos espaços ou das situações, segundo Lahire (2002) em que os professores tem sido socializados no contexto da UEL.

Ao adquirir esse sentido entre as licenciaturas, notamos que o PIBID tem desenvolvido algumas disposições entre os agentes a ele vinculados (coordenadores de área, professores supervisores, iniciantes à docência e alunos das escolas. O PIBID promoveu novas dinâmicas de formação de docentes e possibilitou que disposições necessárias ao exercício da docência nas escolas fossem acionadas nos agentes, tanto nos formadores (docentes universitários, professores supervisores) como nos em formação (licenciados) e alunos da educação básica. No quadro abaixo apresentamos uma síntese das disposições que foram acionadas pelo PIBID nos agentes participantes:

Quadro 4. Síntese disposições acionadas agentes PIBID UEL

DISPOSIÇÕES ACIONADAS PIBID	AGENTES
Disposições para a vida acadêmica	Egressos, Professores Supervisores, Alunos Educação Básica
Disposições para o trabalho nas escolas	Egressos, Professores Supervisores, Coordenadores de Área
Disposições para ser professor na educação básica	Egressos, Professores Supervisores
Disposições para ingressar na carreira docente	Egressos, Alunos da Educação Básica
Disposições para mediar trabalho em grupo	Coordenadores de Área
Disposições para atuar como co-formador	Professores Supervisores, Coordenadores de Área
Disposições para Pesquisa/Pós-Graduação na Área de Educação	Egressos, Professores Supervisores
Disposições para Ingressar no Ensino Superior	Alunos da Educação Básica
Disposições para Inovação Pedagógica	Egressos, Professores Supervisores
Disposições para mediar os conflitos na escola e sala de aula	Egressos

Fonte: Autora

Verificamos, assim, que o PIBID é uma ação que insere-se na intersecção dos campos: educacional, universitário, escolar, mexendo com as suas variedades de agências, como: MEC, CAPES, secretarias estaduais e municipais de ensino, instituições de ensino superior públicas e privadas, escolas, cursos de licenciatura e promovendo uma teia de associações entre os professores universitários, docentes das escolas, alunos da educação básica, comunidade escolar e sociedade.

Ademais, percebemos que o modo como os resultados do PIBID afetou difere de licenciatura para licenciatura na UEL, o que, por sua vez, dependeu em grande medida da existência de outros projetos vinculados à educação básica, das formas como os estágios obrigatórios estão organizados. No caso das Ciências

Sociais da UEL, notamos que o programa veio subsidiar financeiramente e, assim, aprimorar atividades que em boa parte já eram desenvolvidas por outros projetos e laboratórios de pesquisa, ensino e extensão, com destaque para os trabalhos realizados pelo LENPES.

É possível afirmar que pesquisar o ensino de Sociologia, a formação de professores para o ensino médio no departamento de Ciências Sociais na UEL, é pisar de certo modo em um terreno firme e, por que não dizer até mesmo “privilegiado”, para os pesquisadores dessas temáticas que se deparam com uma série de ações realizadas, principalmente via LENPES, PIBID e OBEDUC. Como reflexos desses trabalhos e também dando-lhes suporte a outros elementos no curso, a saber: a organização da metodologia de ensino de Sociologia como área de conhecimento junto as áreas clássicas Sociologia, Antropologia e Ciência Política, o que vale lembrar não significa dizer que as relações entre elas não sejam conflituosas e que as tensões licenciatura e bacharelado não existam, como demonstramos.

Há também os cursos de especialização e mestrado com linhas de estudos na área de Ensino de Sociologia. Todas essas atividades levam a uma produção significativa de conhecimentos das atividades de ensino, da docência na educação básica disseminados em forma de artigos científicos, TCCs, monografias de especialização, dissertações de mestrado, livros etc. Vimos que o PIBID soma-se a todas essas iniciativas no curso de Ciências Sociais da UEL. Isso nos levou a pensar que, se realizarmos estudos com os mesmos objetivos em universidades em que o curso de Ciências Sociais não possui a área de Ensino de Sociologia tão bem estruturada como na UEL, os resultados podem ser outros.

No departamento de Matemática, tivemos a ciência de outras ações desenvolvidas na área de educação, como curso de especialização em Educação Matemática, uma linha de mestrado na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática e de doutorado com o mesmo tema. No que se refere a projetos de pesquisa, ensino e extensão, identificamos algumas propostas na área de ensino e formação de professores que se junta ao PIBID, com destaque para o: Programa de Educação Tutorial (PET) em Matemática. Entretanto, observamos também que o programa não “se dissolve” entre as demais atividades dedicadas à formação de professores. Ele tem alguns produtos e uma gama de experiências que lhes são próprias e que produzem determinadas disposições, como identificamos. Por outro

lado, há também um problema comum decorrente da inserção do PIBID nas licenciaturas da UEL.

Entre as escolas, os principais resultados do PIBID identificados por nossa pesquisa foram a motivação dos alunos em estudar as disciplinas, a inovação pedagógica dos professores, não só os supervisores, mas os demais docentes não participantes que acabam também sendo afetados pelas ações do programa e utilizando materiais pedagógicos produzidos, por exemplo. Também o incentivo aos estudantes da educação básica a ingressar no ensino superior, passando alguns deles a cursar licenciatura nas áreas de Matemática e Ciências Sociais. Esse efeito do programa ganha grandes proporções ao pensarmos que a carreira docente tem despertado pouca atratividade entre as novas gerações.

Ainda, destacamos como os principais achados de nossas observações de campo que as professoras iniciantes de Sociologia e Matemática desenvolveram habilidades importantes para a “sobrevivência” na profissão, ainda mais quando recém-chegadas às escolas que é um ambiente de conflito: mediação dos conflitos nas escolas entre os alunos, comunidade diretiva e estabelecimento de parcerias com outros docentes, esta última disposição evidente entre as docentes de Sociologia. Nas práticas pedagógicas das professoras veteranas e iniciantes, não identificamos diferenças significativas, ou seja, as metodologias de ensino, as formas de avaliação, o uso dos materiais didáticos, as maneiras de organizar e mediar o conhecimento em sala de aula foram semelhantes, como pontuamos no decurso de nossa pesquisa.

Entretanto, identificamos algumas diferenças, principalmente, nas interações, relações que as docentes iniciantes estabeleciam com os alunos e como lidavam com a indisciplina em sala de aula. Essa disposição era muito evidente entre as professoras da disciplina de Matemática, o que nos leva a pensar que, neste curso, o “fator PIBID” fez mais diferença na formação, haja vista que segundo as percepções dos agentes este aprendizado parte das experiências vivenciadas no programa.

É necessário lembrar que, desde as eleições presidenciais de 2014, o Brasil passa por uma crise política profunda e seus reflexos atingiram também o PIBID, que, após um crescimento extremamente significativo no número de bolsas concedidas entre 2009 e 2014, passando, respectivamente, de 3 mil bolsas para 90 mil bolsas (apresentado aqui através da primeira e segunda ondas do programa pelo

país), sofreu um processo de enfraquecimento a partir de fevereiro de 2015, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, quando Aloizio Mercadante era Ministro da Educação.

As tentativas de descaracterização da proposta inicial do programa, intentando avaliar seus resultados por outras finalidades, como o aumento do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) das e os cortes nos números de bolsas, principalmente de iniciantes à docência, têm comprometido a instabilidade do programa desde então. Ao que parece, o programa passa por “uma terceira onda” que de sentido totalmente contrário às duas primeiras, ou seja, de inflexão, diminuição do número de bolsas até a possibilidade de extinção do financiamento via CAPES/MEC. Frente essas tentativas de enfraquecer o PIBID, destaca-se a atuação do Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORPIBID), uma associação que protagonizou a luta para tentar “frear” o movimento de inflexão da proposta, organizou mobilizações por todo o país, criou abaixo-assinados, cartas que pediam a continuidade do programa.

Evidenciamos que, entre as mobilizações, não havia apenas bolsistas do programa, mas também um grande número de alunos da educação básica, pais, entre outros, o que nos permite ver que a iniciativa também tem conquistado reconhecimento na sociedade civil. Percebemos também algumas tendências entre as motivações que levaram os agentes a ingressar no programa: ter uma bolsa, ter contato com as escolas e seus docentes, adquirir experiência profissional, aprender a ser professor, no caso dos egressos. Entre os coordenadores de área, percebemos que a maioria deles era agentes que já vinham desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino (acompanhamento de estágios supervisionados, coordenação de projetos de pesquisa) e viram no PIBID uma possibilidade de expandir os trabalhos realizados e obter suporte financeiro. Nessa direção, os professores supervisores de Ciências Sociais também indicaram a participação como forma de dar continuidade ao trabalho que já desenvolviam nos estágios obrigatórios e a bolsa como uma “recompensa” a esse trabalho.

Notamos que o PIBID nos traz elementos não só para repensar os modelos da formação de professores no país, mas também para a reestruturação da profissão docente na educação básica. Acreditamos que sem a garantia de planos de carreira, melhores condições de trabalho nas escolas, os resultados do PIBID, extremamente positivos para o preparo docente, tendem a se enfraquecer.

Considerando os achados desta pesquisa, vislumbramos novas perguntas que podem servir de ponto de partida para o desenvolvimento de novos estudos que, por sua vez, deem voz a outro agente que também tem sido “afetado” pelas ações do PIBID: os alunos da educação básica! Quais as representações sociais que eles criam sobre o PIBID? Como esses estudantes avaliam a presença dos “pibidianos” em suas salas de aula? Os estudantes da educação básica percebem mudanças em suas escolas após a inserção do PIBID? Consideram que as atividades realizadas pelos subprojetos contribuem para a sua aprendizagem? Este seria outro olhar sobre o programa que não foi contemplado por este estudo.

Finalmente, considerando as descobertas de nossa investigação e inspirando-nos na ideia de Paulo Freire de que os papéis dos intelectuais não deve ser apenas “o balé dos conceitos”, isto é, a disseminação dos discursos sem articulá-los à intervenção na realidade social, defendemos maior atenção à qualificação docente nas universidades e a institucionalização do PIBID como uma política pública para a formação de professores no Brasil, haja vista que (ainda) acreditamos que a educação é um caminho para a transformação do mundo social de modo a torná-lo mais igualitário e mais inclusivo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p.86).

Então: #FICAPIBID!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de suporte a formação inicial de professores no Brasil**. Cadernos de pesquisa, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **A sociedade da terceirização total**. Revista da ABET, v. 14, n. 1, Janeiro a Junho de 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUDA, Sérgio M.; BUENO, Eliana A. **O PIBID/UEL e suas contribuições para a formação de professores em Londrina**. In: Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco / organizadoras: Dulcyene Maria Ribeiro... [et al]. – Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, Edições 70, LDA, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1998. p. 122-55. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013
- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Os usos sociais da Ciência: Por uma Sociologia clínica do campo científico/** Pierre Bourdieu; texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Londaïs; tradução de Denice Barbara Catani – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação/CAPES, 2012, 254p. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 15 abr. 2016.
- _____. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação/CAPES, 2014. 176 p. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 15 abr. 2016.

_____. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais.** Brasília, 2007a. Relatório. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de julho de 2007b.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

_____. **Presidência da República. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27.833-41, dez. 1996.

_____. **Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 1992.

_____. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1951.

CARVALHO, João do P. F.; SILVA, Jorge L.B; SILVESTRE, Magali A.; PINTO, Umberto A. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Apontamentos sobre editais e a formação de professores da educação básica.** In: Aprender a Ser Professor: Aportes de pesquisas sobre o PIBID/Isabel Maria Sabino de Farias; José Rubens Lima Jardimino; Magali Aparecida Silvestre (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

CESÁRIO, Marilene.; ALBERTUNI, Carlos A. **Fórum Permanente dos cursos de licenciatura – FOPE: Espaço de consolidação das licenciaturas da UEL.** In: PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores/Angela Maria de Sousa Lima [et al.] (organizadores). – Londrina: UEL, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador.** Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Barreto Bruno – USP. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36. n. especial, p.147-161, 2010.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: Dayrell, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

_____. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

_____. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN.** Notandum 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2016.

_____. **Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas.** Cad. Pesqui. Nº.111 São Paulo Dec. 2000.

_____. **A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo, Dominus/EDUSP, 1966.

FERREIRA, Norma. **As pedagogias denominadas “estado de arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FIGARO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre Comunicação Social no mundo do trabalho.** Revista Fronteiras – estudos midiáticos 16(2): 124-131 maio/agosto 2014.

FILHO, Macioniro C. **A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação.** Revista brasileira de história da educação nº 7 jan./jun. 2004.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 8. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Lucas V.; SILVEIRA Helder E. **PIBID: Reconstrução de racionalidades e formação docente**. In: Políticas e contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores/ Maria Célia Borges, Sandra Eleutério Campos Martins, Elizandra Zeulli, organizadoras. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, EDUFU, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete A. ANDRÉ, Marli E.D.A. GIMENES, Nelson A. S. FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOLDMAN, Márcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos**. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 46, nº 2, 2003.

GONÇALVES, Danyelle N. **A Sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Ciências Sociais UNISINOS, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 309-315, setembro/dezembro 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, Octavio. **Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais**. Estud. av. vol.8 no.21 São Paulo May/Aug. 1994.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Educação Superior, 2013**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

JARDILINO, José R.L.; MENDES, Claudio L. **Políticas de Formação de Professores: o PIBID identidade docente na formação inicial e continuada na Região de Inconfidentes – MG**. In: Políticas e Contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores/Maria Célia Borges, Sandra Eleutério Campo Martins, Elizandra Zeulli, organizadoras. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Editora EDUFU, 2015.

JR, Bontempi. **Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo**. Cadernos de Pesquisa v.41 n.142 jan./abr. 2011.

JUSTINA, Lourdes A. D.; RIBEIRO, Dulcyene M.; CASTELA, Greice S. **Introdução: o PIBID no estado do Paraná**. Formação de Professores no Paraná: o PIBID em

foco/organizadoras: Dulcyene Maria Ribeiro [et al]. – Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Alef; SANTOS, Harlon. **O PIBID como experiência social: Continuidades e rupturas entre o discurso oficial e as sociabilidades**. Anais IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2015.

LIMA, Angela M. S. SILVA, Ileizi L. F. S. **Experiências e desafios do estágio supervisionado nas Ciências Sociais**. In: PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores/Angela Maria de Sousa Lima [et al.] (organizadores). – Londrina: UEL, 2013.

MARTINS, Heloísa Helena T, S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa. vol.30 no.2 São Paulo May/Aug. 2004.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

OLIVEIRA, Amurabi. **O ensino de Sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT ensino de Sociologia na SBS**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/jun. 2016.

PARANÁ. **Documento-Base Plano Estadual de Educação**. Curitiba, 2015.

PIZZI, Maria Leticia G. **Reflexões sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): possíveis mudanças na política de formação de docentes no Brasil**. Trabalho Conclusão de Curso Especialização em Ensino de Sociologia. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ROCHA, Claudio C. T.; FALCÃO, Giovana M. B.; FARIAS, Isabel M. S. **Desenvolvimento profissional de docentes da educação básica: o que contam os professores supervisores do PIBID no Ceará?** In: In: Aprender a Ser Professor: Aportes de pesquisas sobre o PIBID/Isabel Maria Sabino de Farias; José Rubens Lima Jardimino; Magali Aparecida Silvestre (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Mario B. **O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita**. REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA | Vol 02, No. 03 | Jan/Jun/2014.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2011.

_____. **Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. **A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. Perspectiva.** Florianópolis, v.1, n.1, p.31-45, 1983.

SILVA, Ileizi L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002).** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

_____. **A formação de professoras/es da Educação Básica no Brasil após 1996: Diversificação e Fragmentação dos sistemas, modelos e experiências,** 2016.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2015.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da Sociologia.** Rio de Janeiro Ed Zahar, 2006.

SOLDAN, Tabata L. **A construção de um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da Sociologia escolar.** Dissertação de mestrado Programa Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, 2015.

STANZANI, ENIO L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. RAYMOND, Daniele. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. p.27-47.

TIM, May. **Pesquisa documental: Escavações e evidências.** Pesquisa Social, 2004.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura.** Petrópolis: Vozes, 1974.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Institucional PIBID/CAPES. Edital nº 61/2013.**

VALE, Daisy R.; MARQUES, Deividi M.; SILVEIRA, Helder E.; JUNQUEIRA, Marili P. **Incentivo promovido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à**

Docência – os quatro segmentos. In: Políticas e contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores/ Maria Célia Borges, Sandra Eleutério Campos Martins, Elizandra Zeulli, organizadoras. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, EDUFU, 2015.

WEBER, Max. **Sobre a Teoria das Ciências Sociais.** São Paulo: Moraes, 1992.

ZEICHNER KM. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Shön. Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Geraldi CMG, Fiorentini D, Pereira EMA (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 1998, Coleção Leituras no Brasil.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário Coordenadores de Área PIBID UEL

Responsável pela Pesquisa: Franciele Rodrigues

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UEL

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Fiorelli

IDENTIFICAÇÃO

- 1) A qual curso de licenciatura o seu subprojeto está/esteve vinculado?
- 2) Comente sobre a trajetória de seu subprojeto na UEL (Em que ano começou, com quantos bolsistas de iniciação à docência, em quantas escolas envolvidas e se atualmente estes dados mudaram).
- 3) Como e por quem são planejadas as intervenções dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas? Estas atividades possuem quais objetivos no que se refere à aprendizagem à docência? Cite um exemplo.
- 4) Você participou ou teve conhecimento de como foi o processo de inclusão de seu curso de licenciatura ao PIBID? (Houve apoio de todo o corpo docente?). Comente.
- 5) Há quanto tempo você participa/participou do PIBID?
- 6) O que lhe motivou a participar do PIBID?
- 7) Como coordenador de área, quais são as suas atividades?

POSSÍVEIS RESULTADOS DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 8) Como você avalia a criação do PIBID como ação voltada à formação de professores no Brasil? Comente.
- 9) Como você avalia a participação no PIBID especificamente para o seu curso de licenciatura na UEL? Comente.
- 10) Na sua opinião, o ingresso no PIBID tem trazido alguma(s) mudança (s) para o seu curso de licenciatura? Qual (is)? Comente. (No que tange a organização curricular, a valorização do curso de licenciatura junto aos alunos e aos outros professores, por exemplo).
- 11) Quanto as representações sobre o que é ser professor na educação básica, você percebe diferenças entre àquelas criadas pelos bolsistas de iniciação à

docência e as de outros licenciandos que não participam do programa? Se sim, em que sentido? Comente.

12) Pesquisadores sobre a temática da formação de professores no Brasil verificaram a desarticulação entre teoria e prática como um dos problemas a ser enfrentados pelos cursos de licenciatura. Para você, de que modo o PIBID tem contribuído para a integração entre teoria e prática e qual a importância desta articulação para a qualificação de novos professores?

13) Você sabe informar quantos egressos do seu subprojeto estão lecionando atualmente e se há algum acompanhamento/canal de comunicação por parte do seu grupo do PIBID e, mais amplamente, da universidade para com eles? E conhece quais os relatos destes egressos sobre o exercício como tem sido o exercício da docência?

14) Na sua opinião, o PIBID tem contribuído para a (re)construção de um novo paradigma para a formação de professores que favoreça o desenvolvimento de uma nova identidade docente?

15) Quais seriam as suas sugestões e críticas para aperfeiçoamento do programa?

APÊNDICE B

Questionário aos Bolsistas de Iniciação à Docência Egressos do PIBID UEL

Informo que seu nome será mantido em sigilo e suas respostas serão utilizadas apenas para fins deste estudo. Desde já agradeço pela disponibilidade e colaboração com a pesquisa!

Responsável pela Pesquisa: Franciele Rodrigues

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UEL

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Fiorelli

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome:

2) Idade:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

3) Em qual licenciatura da UEL você se formou?

b) Qual seu ano de ingresso e de conclusão?

c) O que te levou a escolher esse curso?

4) Além de sua licenciatura, fez outra graduação?

a) Se sim, qual?

b) Onde?

c) Ano?

d) O que o motivou?

5) Fez Curso de pós-graduação? (Especialização, Mestrado, Doutorado).

Se sim, qual?

Onde?

Ano?

PARTICIPAÇÃO NO PIBID

6) Em que ano você ingressou no PIBID/UEL?

b) Até que ano participou?

7) O que lhe motivou a participar do PIBID?

8) Quando você ingressou no PIBID em que período (ano ou semestre) você estava do seu curso de licenciatura?

9) Seu primeiro contato com o ambiente escolar quando licenciando foi por meio do PIBID?

Se sim, relate sobre como foi a sua experiência de imersão na escola.

10) Descreva algumas das atividades (As que achar mais relevantes) que você realizou enquanto bolsista de iniciação à docência.

11) Na sua opinião a sua vivência no PIBID foi semelhante ou diferente de sua experiência no estágio curricular obrigatório? Porque?

12) Você se considera melhor preparado para o trabalho docente do que outros professores que durante seus processos formativos não passaram pelo PIBID? Comente.

13) Antes de participar do PIBID você já pensava em seguir a profissão de professor? Comente de que forma você considera que a sua experiência no programa contribuiu para sua escolha pela docência.

14) Na sua opinião, o PIBID trouxe impactos para seu curso de licenciatura na UEL? Você notou alguma mudança? (No que se refere, por exemplo, à organização curricular do curso, nas aulas dos professores na universidade, no comportamento/rendimento dos licenciandos, na valorização da licenciatura dentro da universidade, entre outros). Comente.

15) Receber a bolsa do PIBID fez diferença para sua permanência na universidade ou mesmo sem ela você poderia ter concluído o curso sem dificuldades financeiras?

16) Você acredita que o PIBID tenha contribuído para que pudesse articular a teoria aprendida na universidade com a prática na sala de aula? Comente.

17) Você tem sugestões e/ou críticas ao programa? Quais?

INGRESSO NA DOCÊNCIA

17) Atualmente está lecionando?

b) Que disciplina?

c) Em que cidade?

d) Escola da rede pública ou privada?

e) Qual tipo de contrato de trabalho? (Temporário ou efetivo?)

18) No início de sua carreira de professor você encontrou dificuldades? Se sim, comente sobre quais foram essas principais dificuldades que identificou?

b) Você considera que a sua experiência no PIBID ajuda a superar tais dificuldades?
Como?

19) Você utiliza das metodologias de ensino ou recursos didáticos criados durante a sua vivência no PIBID em suas aulas atualmente? Caso não utilize, porque não faz uso?

20) Você, enquanto professor, procura estabelecer vínculos entre a escola em que trabalha e a universidade?

b) Se sim, tem conseguido ou encontrado dificuldades em aproximá-las?

21) Para você o que é ser professor da educação básica?

APÊNDICE C

Roteiro Grupo Focal e Entrevistas Professores Supervisores PIBID Ciências Sociais e Matemática

TEMA: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

- 1) Idade
- 2) Perfil participantes

- 3) Curso de graduação – Qual IES? Ano que iniciou? Ano que concluiu?
- 4) Fez pós-graduação – Qual IES? Ano? Tema do trabalho?
- 5) Participou de projetos de pesquisa durante a formação – Quais?
- 6) Havia projetos com vínculos com a educação básica?

TEMA: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 7) Há quanto tempo leciona? Onde já lecionou?
- 8) Experiências somente na educação básica ou também no ensino superior?
- 9) Atualmente onde está lecionando? Quais disciplinas? Quantas turmas?
- 10) Como vocês preparam as suas aulas?
- 11) Qual sua opinião sobre o recurso de planejamento “Planos de aula”?
- 12) Qual sua opinião sobre os recursos didáticos? No dia a dia utilizam recursos didáticos? Quais?
- 13) Você utiliza materiais didáticos próprios?
- 14) Quais formas de avaliação empregam para detectar a aprendizagem dos alunos?
- 15) Como é a relação com os seus alunos em sala de aula?

TEMA: FATOR PIBID

- 16) Como ingressaram no PIBID? E quando? Já o conheciam? Como se sentem participando do programa?
- 17) Quais atividades vocês têm desenvolvido como supervisores do PIBID? Se possível dar exemplos.

- 18) Como é organizado/proposto o trabalho entre vocês e os outros segmentos de bolsistas do PIBID (Licenciandos e Coordenadores de Área?)
- 19) Como os alunos da educação básica percebem os pibidianos no cotidiano escolar?
- 20) Descreva os aspectos positivos e negativos na relação do Programa PIBID com a educação básica?
- 21) Como você considera as suas experiências no PIBID?
- 22) Qual relação entre essas experiências e suas aulas?
- 23) Além da supervisão aos alunos participantes do PIBID você já recebeu licenciandos no papel de supervisor de estágio? A relação entre estas duas funções são iguais?
- 24) Quais são as diferenças entre a atuação dos estagiários e os pibidianos nas escolas? Quais?
- 25) Como vocês avaliam suas contribuições na formação de novos professores, dentro da supervisão do PIBID?
- 26) Como era a escola antes e depois da inserção do PIBID? Comente.
- 27) Mudanças nas relações entre a escola e a UEL?
- 28) Como vocês analisam este desenho pedagógico do PIBID?
- 29) Sugestões ao programa.

APÊNDICE D

Declaração Entregue as Escolas Para Desenvolvimento Trabalho de Campo

A discente Franciele Rodrigues do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina acompanhará as aulas da disciplina de Matemática ministradas pelas professoras _____ às _____ no horário das _____ respectivamente nas dependências da escola estadual _____ localizada na cidade de _____ no período de agosto até dezembro de 2016 para fins de pesquisa de mestrado acerca dos resultados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores.

Franciele Rodrigues

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Fiorelli

APÊNDICE E

Título da Pesquisa: O PIBID e as mudanças na formação de professores (Título Provisório)

Responsável pela Pesquisa: Franciele Rodrigues

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UEL

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Fiorelli

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre os resultados do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre egressos dos cursos de Ciências Sociais e Matemática da UEL (Universidade Estadual de Londrina). O questionário a ser respondido contribuirá para conhecer as percepções dos participantes dos subprojetos sobre os resultados da participação do PIBID para seu curso de licenciatura na universidade, e, mais amplamente, para a formação de professores no Brasil. A identificação dos participantes, bem como as informações registradas serão sigilosas e utilizadas exclusivamente para fins de análise de dados da referida pesquisa.

Por intermédio desse consentimento lhes são garantidos os seguintes direitos:

- 1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2) Ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 3) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 4) Desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Londrina, 17 de dezembro de 2015.

Assinatura do Pesquisador