



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES III
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

VANESSA GOMES DE ARAÚJO

**O PIBID NA ESCOLA: A VISÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS A RESPEITO DE SUAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

FORTALEZA

2016

VANESSA GOMES DE ARAÚJO

**O PIBID NA ESCOLA: A VISÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS A RESPEITO DE SUAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D1p DE ARAUJO, VANESSA.
O PIBID NA ESCOLA: A VISÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) / VANESSA DE ARAUJO. – 2016.
161 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves..
1. PIBID . 2. Experiências escolares. 3. Atores sociais. 4. Processo de ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD 301

VANESSA GOMES DE ARAÚJO

**O PIBID NA ESCOLA: A VISÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS A RESPEITO DE SUAS
PRÁTICAS EDUCACIONAIS VIVENCIADAS ATRAVÉS DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ludmila de Almeida Freire
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

A todos aqueles que acreditam e lutam
pela educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, fora Temer!

Agradeço a Deus, e outras forças que possam existir que, de uma forma ou de outra, me ajudam a acreditar que eu consigo e posso chegar onde quero;

Aos meus pais, Socorro e Francisco, que sempre se esforçaram e deram tudo de si na educação dos filhos que tem. Que, mesmo distantes, se fizeram presentes nas palavras de apoio, carinho e amor. Pelos dias de angústias amenizados nas nossas longas conversas por telefone, minha eterna gratidão, reconhecimento e amor;

Aos meus irmãos, Alberto Jorge e João Pedro, por todos os abraços, amor companheiro, risadas e amizade sincera. A eles, o meu amor.

À Professora Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, pelas experiências trocadas na minha formação docente desde a graduação e tempos de bolsista PIBID, pela orientação e contribuição valiosa no desenvolvimento deste trabalho, compreensão, atenção e disponibilidade;

Aos professores Alexandre Fleming e Luís Fábio, pelo apoio e carinho durante minha graduação;

Aos professores George Paulino, por seu carinho e ajuda no período da qualificação, e Luís Fábio e Irapuan, pelo apoio e sugestões valiosas no exame de qualificação enquanto processo obrigatório do mestrado.

Às “demônios coloridos”, Caroline Monteiro, Kamilla Mello, Tamara Vieira e Thaila Mendes. Amigas que as Ciências Sociais me deram e se fazem essenciais todos os dias. Mulheres de personalidades fortes que me ajudaram a enfrentar meus medos. Obrigada por todas as conversas, sentimentos bons trocados e compartilhados;

Aos Traíras Aline, Allan, Bel, David, Hugo, Taty e Thiaguim, pelos momentos de comemorações à nossas vitórias, pela amizade, pelo carinho e por nossas noites boêmias;

A todos os amigos ex – pibidianos, assim como eu, em especial, Beatriz Forte, Kamila Gomes, Bela Carolina, Bosco Jr, Rafael Domingos, por todas as experiências e atividades compartilhadas;

Ao Núcleo Gestor e professores do Liceu do Conjunto Ceará, pela oportunidade e apoio que me deram ao entrar em sala de aula como professora pela

primeira vez. Em especial à Socorro, Eliete, Landim, Netim, Sara, Stephanie, João Paulo, Mário, Fabiano, Estefânia, Adriene e Valdir;

Aos meus amigos de turma no mestrado, Gabriela Rebouças, Breno, Patrícia, Tiago, Levi, Stephanie, Gabriela Colares pelos dias de luta e de glória;

A todos os bolsistas, supervisores e coordenadores do PIBID que se disponibilizaram a esta pesquisa, me ajudando a torna-la real;

À FUNCAP e ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFC, por ter colaborado durante todo o desenvolvimento da pesquisa;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire).

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de âmbito nacional, de responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), que prioriza, em última instância, a elevação do nível de qualidade da Educação Básica, promovendo a inserção de estudantes da licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública. Com atuação principal nas escolas de ensino médio, o PIBID é pensado como um instrumento de formação docente, mas que, além disso, se coloca como um agente ativo no processo de ensino – aprendizagem. Esta dissertação, proposta através do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem como objetivo a reflexão crítica sobre a construção das relações cotidianas que permeiam a construção do Programa acima citado, com atenção voltada para as escolas Liceu do Ceará e Liceu do Conjunto Ceará, tendo em vista que o mesmo, enquanto ação institucional visa, também, criar novas práticas de ensino na Educação Básica. Com a implantação do PIBID nas escolas, é interessante pensar as relações que se estabelecem entre coordenadores dos sub-projetos, licenciandos bolsistas, professores supervisores, alunos secundaristas e os demais atores da escola, tendo em vista que a escola constitui-se também num campo onde se estabelecem relações de poder e, ainda, a influência dessas relações na construção do saber. Cabe também refletir acerca de como os atores sociais envolvidos no Programa integram os conhecimentos que existem fragmentados na cultura escolar, haja vista que para construir e exercer uma prática interdisciplinar é necessário o diálogo entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Atores sociais. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The Institutional Program of Initiation to Teaching, known as PIBID, is a Brazilian national public policy under the responsibility of the Ministry of education, through CAPES, an official agency, which gives priority to the elevation of the quality level of basic education, promoting the integration of university students in the everyday life of public schools. With expertise in high schools, the PIBID is, not only, thought of as a tool for teacher training, but also as an active agent in the process of teaching-learning. This dissertation, proposed through the Post Graduate Program - "Master's degree in Sociology" - from "Universidade Federal do Ceará (UFC)", has as objective the critical reflection on the construction of everyday relations involving the above-mentioned Program, which is focused on two local high schools: "Liceu do Ceará" and "Liceu do Conjunto Ceará". It is also to consider that this project, while institutional action, also aims to create new teaching practices in basic education. With the PIBID deployment in schools, it is interesting to think about the relationships that are established between coordinators of sub-projects, graduating students, teachers, supervisors, high school students and the other members of the school, since the school is also a field where power relations and, moreover, the influence of these relationships in the construction of knowledge happens. It is also important to think over how the social actors involved in the program are part of the knowledge, which is fragmented in school culture, providing that to build and engage an interdisciplinary practice it is necessary to establish a dialogue between all the actors involved in the teaching-learning process.

Keywords: PIBID. Social actors. Teaching-learning process.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

UFC Universidade Federal do Ceará

UECE Universidade Estadual do Ceará

SEDUC Secretaria de Educação do Estado do Ceará

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

PRU Projeto Rumo à Universidade

PPDT Projeto Professor Diretor de Turma

SISU Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica

PJF Projeto Jovem de Futuro

IES Instituição de Ensino Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014 -----	77
Quadro 2 – Bolsas concedidas pelo PIBID para o ano de 2014 -----	77
Quadro 3 – Bolsas do PIBID-UFC/2014 -----	88
Quadro 4 – Subprojetos do PIBID-UFC/2014 -----	88
Quadro 5 - Escolas Municipais de Fortaleza e de Sobral PIBID – UFC/2014 -	90
Quadro 6 – Total de Investimentos para o PIBID-UFC/2014 -----	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	35
2.1. O surgimento da escola pública no Brasil: reflexões acerca do sistema educacional brasileiro	36
2.2. O PNE: Contexto histórico-social para o surgimento do PIBID no cenário educacional brasileiro	59
3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
3.1. O PIBID como política pública de formação docente	68
3.2. O PIBID na Universidade Federal do Ceará e nas escolas pesquisadas: influências e implicações do programa na formação docente inicial e continuada	80
3.2.1. <i>O PIBID na formação docente inicial: Os licenciandos entre a escola e a Universidade</i>	89
3.2.2. <i>O PIBID na formação docente continuada: professores da rede básica de ensino “de volta” à Universidade</i>	98
4 OS PIBID’S NA ESCOLA: OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COTIDIANAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	106
4.1. A escola como espaço sociocultural e a relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	106
4.2. A proposta do PIBID e a realidade escolar: a relação Universidade x Escola	113
4.3. As múltiplas interações entre os sujeitos participante do PIBID: reflexões sobre as relações interpessoais no ambiente escolar	118

4.3.1. As relações interpessoais: Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência -----	119
4.3.2. As relações interpessoais: Professores Supervisores entre si e entre os demais professores da escola -----	123
4.3.2.1. Os professores supervisores -----	125
4.3.2.2. Os professores supervisores e os demais professores não atuantes no PIBID -----	129
4.3.3. As relações interpessoais: Os Bolsistas de Iniciação à Docência -----	135
4.3.4. As relações interpessoais: Professores Supervisores, Bolsistas de Iniciação à Docência e demais funcionários da escola -----	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	149

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) do Ministério da Educação, criado em 2007, que tem como um dos objetivos principais o fortalecimento das licenciaturas de maneira a contribuir para uma formação docente sólida, colocando os bolsistas – alunos das graduações – em contato com o meio escolar logo no início do curso¹ sem abrir mão da pesquisa, além do desenvolvimento de subprojetos² com as escolas parceiras³, com o objetivo de melhorar os índices dos alunos das escolas estaduais.

Dirigido inicialmente para os cursos de licenciatura plena, e visando, prioritariamente, a atuação no Ensino Médio nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, este programa tem por objetivos: Incentivar a formação de professores na educação básica, incentivar os estudantes a optarem pela docência, aumentar a qualidade da formação inicial dos estudantes de licenciatura e das ações acadêmicas, promover a integração entre Universidade e Escola, proporcionar aos futuros docentes a participação em experiências metodológicas, pedagógicas e tecnológicas inovadoras, bem como incentivar as escolas públicas, por meio de seus professores, a se tornarem protagonistas no processo de formação dos estudantes universitários.

Trata-se, portanto, de uma política pública de âmbito nacional que prioriza, em última instância, a elevação do nível de qualidade da Educação Básica, promovendo a inserção de estudantes da licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública, de modo a proporcionar-lhes

¹ Os bolsistas interessados em participar do programa podem se inscrever já no 1º semestre da sua graduação.

² Por subprojetos entende-se os PIBIDs atuantes em cada disciplina. Por exemplo: subprojeto de Sociologia, Subprojeto de Matemática, Subprojeto de Química, e assim por diante com todas as outras disciplinas.

³ As escolas parceiras são aquelas que passaram pelo processo de seleção para fazer parte do PIBID ou foram indicadas, em algum momento, por coordenadores de áreas, representantes do Programa junto à Instituição de Ensino Superior. Mais informações sobre essa condição serão tratadas no decorrer desta pesquisa.

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. (BRASIL, 2010).

Com isso, surge a necessidade de uma compreensão crítico-reflexiva sobre as relações sociais que se estabelecem cotidianamente na escola, através de um programa educacional que permite o diálogo entre Universidade e Escola, observando como tais relações influenciam na construção do conhecimento escolar, na formação docente e na identidade do próprio programa, tendo em vista que este foi elaborado e projetado a nível nacional.

Assim, interessa-me com esta pesquisa, compreender a atuação do PIBID UFC nas escolas Liceu do Ceará e EEM Liceu do Conjunto Ceará, por meio da forma como os atores envolvidos entendem as relações desencadeadas através do Programa na escola, tendo em vista que tal programa, enquanto ação institucional visa, também, criar novas práticas de ensino na Educação Básica. Tais relações podem se configurar como conflituosas – de “competição” e disputas – e/ou “harmoniosas” – de cooperação e solidariedade.

No que se refere às escolas, o Liceu do Ceará, situado na Praça Gustavo Barroso, no bairro Jacarecanga, é uma das escolas mais antigas do Brasil e de referência do Estado. Além do ensino médio regular, a escola oferece outras atividades, na forma de projeto, para o desenvolvimento de ações educacionais, específicas ou não, como é o caso do Projeto Rumo à Universidade (PRU)⁴, o E-Jovem⁵, Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)⁶, o Projeto

⁴ O Projeto Rumo à Universidade, de iniciativa do Governo do Estado do Ceará, é uma espécie de “cursinho” preparatório para o ingresso de estudantes nas diferentes universidades. O mesmo funciona paralelo às atividades regulares da escola e é aberto à comunidade. Para maiores informações, consultar: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5243&Itemid=1

⁵ O Projeto E-Jovem é de iniciativa do Governo do Estado do Ceará convenio com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e funciona como curso profissionalizante através de ciclos. Para maiores informações, consultar: <http://projetoejovem.seduc.ce.gov.br/>

⁶ O projeto Jovens do Futuro é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará em parceria com o Instituto Unibanco. Envolve atividades culturais e esportivas e tem como objetivo elevar o nível de aprendizado em Matemática e Português, envolver alunos e professores em atividades diversas da escola, avaliar a prática docente, melhorar a estrutura física da escola e incentivar uma prática da gestão por resultados. Para maiores informações, consultar: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8

Professor Diretor de Turma (PPDT)⁷ e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁸.

Quanto à Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, a mesma fica no bairro de mesmo nome, se organiza em séries anuais com periodização bimestral, em três turnos. A escola possui cerca de 1.500 (mil e quinhentos) alunos matriculados⁹, distribuídos nos três turnos.

Referência em seu bairro, como também na cidade de Fortaleza, o Liceu foi criado em 1998, juntamente com outras 28 escolas no mesmo padrão durante o terceiro mandato de Tasso Jereissati como governador do estado do Ceará, caracterizado pela estabilização política do chamado “Governo das Mudanças”, com o intuito de servir de modelo em todo o estado, pois ela nasce com o ideário do novo, do moderno padrão educacional após a implantação da nova LDB 9394/96¹⁰.

Ao considerar o espaço escolar como campo de pesquisa, busco compreender as dinâmicas escolares, as práticas e as relações sociais pertinentes às ações desenvolvidas pelo PIBID UFC, no período de 2014 a 2015, com enfoque nas diversas atividades desenvolvidas pelos sujeitos sociais envolvidos no projeto. Além disso, faz-se necessário entender como o PIBID articula e cria práticas que surtem efeitos na dinâmica escolar, tendo em vista que esta instituição possui um sistema próprio, mas que também se encarrega da execução de outros projetos.

Com atuação principal nas escolas de ensino médio, o PIBID é pensado como um instrumento de formação docente, mas que, além disso, se coloca como um agente ativo no processo de ensino – aprendizagem.

Para tanto, deve-se considerar nessa pesquisa, a escola como um lugar privilegiado onde o saber é sistematizado, articulando o saber, o fazer, o ser e o

⁷ O Projeto Professor Diretor de Turma é de incentivo do Governo do Estado do Ceará e tem como objetivo principal o estreitamento das relações entre a escola, os alunos e pais de alunos no tocante ao acompanhamento escolar dos discentes. Para maiores informações, consultar <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>

⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de fomento da CAPES, em parcerias com as Universidades com o intuito de promover a valorização da formação docente. Neste trabalho, o PIBID será objeto de investigação sociológica.

⁹ Dados recolhidos nos documentos oficiais da escola referentes ao ano de 2014.

¹⁰ As escolas serão discutidas com mais profundidade no capítulo 1, quando atento para reflexões sobre a escola e o desenvolvimento do PIBID em seu interior.

relacionar. É na relação que o sujeito se desenvolve na interdependência ensino e aprendizagem (DELORS, 2001).

A escola, na verdade, depois da família, é a instituição na qual se dá a socialização entre as pessoas, em grande parte de suas vidas. Portanto, devemos considerar que a Escola, enquanto campo de pesquisa é um espaço onde se constrói diariamente relações sociais, as mais diversas possíveis. É comum a esta pesquisa, refletir sobre as relações de conflito, de concorrência, de cooperação e solidariedade que se constroem na escola a partir da inserção do PIBID, considerando que a partir desse momento, o cotidiano da instituição escolar tende a se transformar, adequando-o à sua dinâmica no processo de ensino, ou seja, a escola deverá organizar suas práticas pedagógicas visando também a atuação do projeto nas atividades a qual se propõe.

O PIBID funciona em uma lógica onde cada grupo possui uma função e responsabilidade¹¹. Os alunos de licenciatura são os bolsistas em formação, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na escola pública, como por exemplo participar de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar, fazer leituras e discussões teóricas para estudos de casos didáticos-pedagógicos e elaborar/planejar atividades educacionais que estimulem a criatividade e a inovação educacional. O bolsista de iniciação à docência deve dedicar 12 horas semanais ao programa e registrar todas as suas ações em relatórios mensais e/ou semestrais.

Os professores das escolas públicas atuam como supervisores dos subprojetos nas suas escolas. Ele acolhe e orienta o bolsista junto com o coordenador de área. Cabe ainda a este profissional, articular as atividades propostas pelo PIBID, planejadas pelos bolsistas, com o projeto pedagógico da escola, bem como compartilhar com a comunidade escolar os resultados obtidos.

¹¹ As informações a respeito da função de cada componente do PIBID foram obtidas numa entrevista da Mestre em Educação e Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Carmem Moreira de Castro Neves concedida à revista *Presença Pedagógica*, V. 20, Nº 117, em junho de 2014. Na época, Carmem Moreira de Castro Neves era diretora de Formação de Professores da Educação Básica, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), responsável pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros.

Já os professores das universidades estão distribuídos em alguns cargos específicos que condicionam a administração do programa nas IES e nas Escolas Públicas. As funções atribuídas a estes são:

- Coordenador Institucional, que responde pela coordenação geral do PIBID perante a Universidade, as secretarias de educação e à CAPES. Este profissional deve planejar e acompanhar as atividades previstas no projeto, bem como participar de atividades de planejamento e avaliação do PIBID promovidas pela CAPES, entre outros compromissos institucionais.
- Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, que apoia o coordenador institucional e é corresponsável pelo desenvolvimento do projeto nas IES. Tem ainda a função de colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e os cursos de licenciatura.
- Coordenador de Área, cargo ocupado pelos professores das licenciaturas responsáveis pela atuação dos chamados subprojetos¹² na escola de educação básica. Cada subprojeto pode abrigar mais de um coordenador, respeitando a proporção de um coordenador para cada grupo de cinco a vinte bolsistas de iniciação à docência.

A hipótese a qual recorro, consiste no fato de que a cada escola desenvolve uma *cultura escolar* (JULIA, 2001) específica, fazendo com que se construa uma escolarização própria, onde o corpo docente e núcleo gestor criam estratégias de ensino, práticas pedagógicas e planos de aula antes mesmo da inserção do PIBID em seu quadro de projetos executados.

Dessa maneira, devido à inserção de novos agentes no cotidiano escolar, quais sejam os bolsistas IDs e os professores coordenadores, e da nova função assumida pelos professores da própria escola – a de supervisores dos subprojetos - , as relações que se travam aqui podem assumir dimensões as mais diversas possíveis.

¹² Subprojeto são definidos pelas disciplinas do ensino médio que possuem o PIBID. Exemplo: Subprojeto Pibid de Sociologia, Subprojeto Pibid de Matemática e assim por diante.

Com a implantação do PIBID nas escolas, é interessante pensar sobre tais relações que se estabelecem entre bolsistas e professores do ensino médio, bolsistas e os próprios alunos, bem como as relações que se colocam entre os agentes das Universidades (coordenadores do projeto) e os agentes da escola (Núcleo Gestor), tendo em vista que a escola se constitui também num campo onde se estabelecem relações de poder, bem como a influência dessa rede de relações na construção das disciplinas do ensino médio e na formação docente - tanto a formação continuada dos professores secundaristas que supervisionam cada PIBID, quanto os bolsistas licenciandos que estão em formação.

A escolha das duas escolas se deve ao fato de o PIBID UFC ter sido iniciado na escola Liceu do Conjunto Ceará, em 2010, e apenas em 2014 ter sido incluso na grade de projetos da escola Liceu do Ceará, o que torna possível um paralelo de como o PIBID é inserido e como o mesmo atua depois de naturalizado nas práticas educativas escolares. Outro motivo importante é o fato de ambas possuírem projetos importantes em seu plano político pedagógico, como veremos na breve descrição de cada uma delas a seguir, o que traz a reflexão em torno dos diferenciais do PIBID, sua identidade, contribuições e transformações da realidade escolar. E não menos importante, é o fato de que o Liceu do Ceará, sendo uma das escolas mais antigas do país, inspirou a criação dos outros liceus existentes no estado do Ceará. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a cultura escolar de cada instituição, tendo em vista de que, apesar de possuírem o mesmo ideal, a realidade política, social e cultural de ambas, são diferentes.

Ainda motivando a escolha das instituições envolvidas, está a facilidade ao acesso no Liceu do Conjunto Ceará devido ao trabalho que antes desempenhei como bolsista e como professora. Essa oportunidade é válida por me permitir uma maior profundidade no campo em um curto espaço de tempo, tendo em vista que o curso de Mestrado em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFC tem duração de dois anos.

Uma das escolas está localizada na periferia de Fortaleza e a outra no Centro da cidade e ambas atendem a uma demanda de mais ou menos 2.500 alunos, divididos nas três séries do Ensino Médio. Os alunos ao qual atendem, são oriundos de vários bairros da cidade e isso se deve ao fato de as duas escolas

serem referência educacional da região, conforme pode-se observar na apresentação de cada uma delas¹³.

Recorri ainda, à investigação de produções literárias e acadêmicas acerca de tais instituições a fim de uma maior contextualização dos elementos e práticas específicas de cada escola, pois se apresentam como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009).

Acerca da obtenção dos dados para a pesquisa, recorro ao que expõe Binet (2011), sobre a observação encoberta e “flottante” (PÉTONNET, 1982), que torna o cotidiano um vasto território de caça que se sujeita ao olhar indiscreto do predador que está incessante em observações sobre o comportamento humano em ambiente “natural”. A pesquisa que aqui se dispõe possui, portanto, caráter multisituada, tendo em vista que o programa PIBID se observa em duas instituições de ensino, podendo se apresentar ainda na Universidade por conta de atividades propostas e da dinâmica de reuniões com os coordenadores de área.

Tendo em vista que a observação “flutuante” não fixa, de antemão, um programa de pesquisa preciso, “faz-se necessário considerar as injunções locais vindas de cada micro-terreno” (BROMBERGER, 2004, p. 116), reformulando sempre que necessário os questionamentos do pesquisador à medida que este passa de uma situação para outra.

A inserção no campo foi estabelecida inicialmente, através da observação das atividades comum ao projeto, elaboradas pela equipe de bolsistas e supervisores escolares, que tem como objetivo uma abordagem diferenciada das disciplinas do ensino médio.

As atividades desenvolvidas pelos diversos subprojetos, em ambas as escolas, foram observadas durante as visitas que fiz entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015. Algumas das atividades presenciadas foram Aulões de Preparação para o ENEM, Cine-clubes temáticos, Aulas de Campo, Oficinas, Jogos, acompanhamento de aulas e, ainda, bolsistas participando de

¹³ Observações mais contundentes acerca de dados mais específicos das escolas serão abordadas no 3º capítulo desta pesquisa do qual remeto ao tema da cultura escolar.

planejamentos e reuniões pedagógicas a fim de estabelecerem uma relação com as demais atividades e projetos desenvolvidos pela escola.

Sobre a minha inserção no campo da pesquisa aqui submetida, é válido considerar o que Wright Mills (*apud* BEAUD, S; WEBER, F, 2007, p. 30) nos diz a respeito de que:

Você tem que, portanto, aprender a usar, em proveito de seu trabalho intelectual, a experiência adquirida ao longo da vida; precisa, sem parar, perscrutá-la e interpretá-la. [...] Como sociólogo, terá, por tarefa, regular essas interferências complicadas, apoderar-se do que estiver vivendo e selecionar; é o único meio de fazer disso o guia e a pedra de toque de seu pensamento e de adquirir, a uma só vez, o ofício de “intelectual.

A escolha deste objeto de pesquisa está diretamente ligada à minha experiência profissional e acadêmica - portanto, individual - o que não elimina a possibilidade de investigá-lo. A subjetividade do pesquisador sempre se fará presente, devendo-se, assim, adotar e comprometer-se com *estratégias e planos de investigação* de forma a garantir o estranhamento do objeto, além do fato de a formação acadêmica ter me proporcionado condições de *estranhar o familiar*, fundamental a qualquer pesquisa sociológica.

Ao se reconhecer no mundo social pesquisado como ator, o pesquisador tende a considerar todas as suas relações com o meio, expondo todas as redes de relações imbricadas nesse processo, a forma como chegou às fontes - documentais ou não - de sua pesquisa e de como se tornou familiar ali, garantindo assim confiança dos demais atores sociais. Assim, “o relato biográfico torna-se, portanto, uma importante ferramenta metodológica para o pesquisador das Ciências Sociais” (BOUILLOUD, 2009).

Minha trajetória acadêmica em Ciências Sociais iniciou-se no ano de 2009, ainda por meio do processo de vestibular. Ao entrar no curso, estava matriculada na modalidade de bacharelado, pois até então não havia sido informada de que o turno da manhã era voltado para tal modalidade e o turno da noite para a Licenciatura. Pretendia, de toda forma, concluir as duas modalidades de formação acadêmica.

No início de 2010, participei da seleção de bolsistas para o PIBID de Sociologia e, sendo aprovada, substitui a modalidade de bacharelado pela modalidade de licenciatura, tendo em vista que o programa é voltado para esta demanda. O edital tinha validade de um ano, podendo prorrogar por mais um ano, ou seja, os bolsistas poderiam ficar até o ano de 2012.

Após a apresentação da proposta oficial do programa e as escolas escolhidas para a atuação do mesmo, o PIBID de Sociologia passou a fazer parte das práticas educacionais do Liceu de Messejana e do Liceu do Conjunto Ceará.

Formaram-se, então, duas equipes de bolsistas de sete para cada escola. Acabei ficando na equipe que atuaria na escola Liceu do Conjunto Ceará, pois o coordenador, em comum acordo com todos os bolsistas, permitiu que escolhêssemos onde gostaríamos de atuar. Os motivos que nortearam a escolha da maioria dos bolsistas foi a localização das mesmas, pois começamos sem nenhum conhecimento prévio de tais escolas.

Devido ao fato de sermos a primeira equipe selecionada para o PIBID de Sociologia, não sabíamos ao certo como atuar. Apesar de recebermos informações de como o PIBID se coloca nas escolas, por meio de uma reunião com a coordenadora geral do PIBID UFC na época, a nossa inserção na escola se deu acompanhando atividades desenvolvidas pela própria escola.

A partir daí, começamos a pensar em atividades que pudessem ser trabalhadas tanto na sala de aula como fora dela. Assim, começamos a desenvolver seminários, oficinas, palestras, documentários, cineclubes, jogos e observações das aulas de Sociologia. Com isso, aos poucos fomos nos estabilizando na escola e criando uma forma de atuação própria do PIBID de Sociologia.

Trabalhando na mesma escola desde 2010, no início de 2012, fui convidada pelo Núcleo Gestor da escola a suprir carência em Sociologia por meio de contrato temporário¹⁴, mesmo eu ainda estando em período de conclusão do curso de graduação.

¹⁴ Isso acontece quando há uma carência, temporária ou definitiva, em uma disciplina das escolas públicas do estado Ceará, não preenchida por professores que passaram por um processo prévio de seleção pública. Nestes casos, a contratação é precedida de análise da capacidade profissional de exercício do magistério, comprovada mediante avaliação do currículo vitae do professor e entrevista

Na metade ano de 2012, uma nova seleção foi aberta. Os bolsistas que já estavam no programa poderiam continuar desde que fossem aprovados na seleção do novo edital. Com isso, o projeto passou à uma nova coordenação e novos bolsistas foram selecionados. Os bolsistas IDs que já estavam atuando no projeto puderam tentar nessa nova seleção também.

Novamente aprovada, continuei atuando no Liceu do Conjunto Ceará. Uma nova equipe se formou. No entanto, como bolsistas remanescentes, já tínhamos noção de como trabalhar e passamos nossa experiência aos novos bolsistas.

Ainda em 2012, recebi a informação, por meio da coordenação do subprojeto, de que eu deveria trocar de escola para que eu pudesse continuar sendo bolsista e lecionando concomitantemente. Assim, passei a ser bolsista na Escola Dr. César Cals, localizada no Centro de Fortaleza, e professora temporária de Sociologia no Liceu do Conjunto Ceará.

Devido à essa transição, pude perceber que o programa PIBID, tende, conseqüentemente, a se adequar à realidade de cada escola, apesar deste possuir uma identidade institucional própria. Cada escola tem uma dinâmica própria e relações de poder que permeiam suas práticas docentes.

Dizer que um espaço social é estruturado significa considerar que as posições deste não se equivalem nem tampouco são harmônicas. São espaços sociais que têm como características assimetrias e diferenças relativamente estáveis quando nos referimos à distribuição de, e acesso, a recursos de vários tipos, como poder, oportunidades e chance na vida.

A escola é um campo de atuação regida por leis próprias, autônomas umas em relação as outras, sendo estruturada por posições passíveis de análise, possuidora de relações de forças estabelecidas entre agentes e instituições.

pelo o conselho escolar e núcleo gestor da escola. Para maiores informações sobre a lei que regulamenta a contratação de professores temporários, acessar o endereço eletrônico da APEOC (Associação dos profissionais em educação do estado Ceará) no link: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=9&ved=0CGAQFjAl&url=http%3A%2F%2Fwww.apeco.org.br%2Fextra%2Flegislacao%2Flei%2520compl%252022-24.07.2000.pdf&ei=B_UFVO3TNZahyASXr4LABw&usg=AFQjCNG21RhZvoN1Sk4lSI1E0zF6eBlaw&sig2=X5CplP2RldiU4ehB9aorg&bvm=bv.74115972,d.aWw. Acesso em 15/05/2015

Como nos expõe Bourdieu (2004, p. 134), o espaço social é descrito como um “campo de forças”, ou seja, “um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irreduzíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes.”

Um espaço social conceituado como campo, se apresenta à apreensão sincrônica como um espaço estruturado de posições “cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 1983).

Enquanto espaço de socialização da cultural, a escola torna-se um lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica e continuada, é responsável pela formação inicial da pessoa, permitindo que esta se posicione frente ao mundo.

A partir de então, surge meu interesse em refletir sobre as condições em que o PIBID se estabelece na escola e como este é incorporado nas práticas pedagógicas de tais instituições. Foi na troca das escolas para minha atuação, que percebi que os sujeitos sociais desse universo, desenvolvem uma rede de relações sociais que constituem a dinâmica escolar.

Vemos que a escola é um espaço institucional, sociocultural, que age de acordo com regras e normas pré-estabelecidas objetivando a delimitação da ação desses sujeitos. Em seu cotidiano, imbrica relações de alianças e conflitos, tendo que impor normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos que assim vão dando forma à vida escolar.

É relevante refletir sobre essa prática e as condições aí imbricadas, bem como o papel do universitário em formação, participante ativo do PIBID, na busca por uma abordagem nova das ciências no ensino médio, tendo em vista que o programa em questão é uma via de mão dupla, pois atua na escola, promovendo atividades diversas, e na Universidade, valorizando a formação docente.

Através de experiência vivida, e da observação participante, é perceptível, e assim comum às escolas, a atuação do PIBID por meio de atividades

como seminários, oficinas, palestras, produção de material por parte dos alunos secundaristas em torno das várias temáticas abordadas, entre outros. O acompanhamento dessas atividades se dá justamente na perspectiva de uma observação “multissituada”, haja vista a quantidade de atividades e de escolas que a pesquisa contempla.

Neste momento, é relevante refletir acerca da minha experiência enquanto bolsista e professora, tendo em vista que esta condição me permitiu um fácil acesso ao Liceu do Conjunto Ceará. Fazendo parte do cotidiano escolar desde 2010, minha presença nos espaços físicos e nos eventos já estava familiarizada. Não me sentia mais uma “estranha no ninho”. Assim, as observações foram feitas de uma forma bastante natural, o que trouxe pontos positivos e negativos à minha pesquisa.

Um dos pontos positivos a qual me remeto é a facilidade de fazer-se presente em uma das instituições do campo de pesquisa, no caso o Liceu do Conjunto Ceará. É fácil o acesso a qualquer momento da escola, inclusive em momentos que chegam a ser velados para outros atores sociais da escola, como reuniões de professores, planejamentos pedagógicos, entre outros. Em contrapartida, em algumas observações a eventos educativos, como Olimpíadas, Feiras e Gincanas, fui convidada diversas a fazer parte da equipe de jurado ou de organização, não sendo possível fazer as devidas observações de maneira mais contundente.

Dentro dessa perspectiva a qual me vejo inserida no meio pesquisado, para além de pesquisadora, é necessário refletir acerca da objetividade e subjetividade de tal ação.

Como nos expõe Weber (1992), o estudo sobre quaisquer fenômenos sociais não possui a priori um ponto de partida fixo. Entretanto, vê como ponto fundamental a ação do indivíduo, a motivação causal das ações individuais que compõem a sociedade. Por mais que nas ciências sociais sejam necessárias explicações de princípios de cunho prático, "certamente não poderá ser sua tarefa, de maneira geral, de nenhuma ciência empírica- determinar um denominador comum prático para nossos problemas na forma de ideias últimas e universalmente

válidas".¹⁵ A ciência é racional, pois indica as possibilidades objetivas. Cabe ao homem decidir o que fazer.

Tendo em vista que a pesquisa está sempre associada à realidade e à subjetividade do pesquisador, é certo que ela sofre influências diretas e indiretas, conscientes e inconscientes do pesquisador que vivencia a sua investigação com seus valores, emoções, sentimentos e desejos que lhe são suscitados no contato com a realidade estudada e no interior de uma rede de relações e instituições sem neutralidade (VIEIRA FILHO; TEIXEIRA, 2003).

Por ter sido bolsista durante os quatro anos da minha licenciatura, desenvolver esta pesquisa foi um desafio à medida que me via envolvida em um cotidiano familiar. Estranhar o familiar foi uma das tarefas mais árduas que encontrei ao buscar alcançar o objetivo que propus nesta investigação. Como refletir sobre as atividades realizadas pelos bolsistas quando, em algumas delas, eu era convidada pela escola a participar?¹⁶ Como olhar, com criticidade, o contato entre bolsistas, supervisores, professores, gestores e coordenadores? Foram algumas das questões desafiadoras que me acompanharam durante a feitura desta investigação. Praticar o distanciamento me fez amadurecer como pesquisadora à medida em que me atentei às responsabilidades e questões éticas de meus estudos perante a sociedade e refleti sobre a minha própria prática.

"A ação do cientista é racional com referência a um objetivo. O cientista se propõe a anunciar proposições factuais, relações de causalidade e interpretações compreensivas que sejam universalmente válidas." (Aron, 2002, p. 466). Todavia, o juízo de valor não deve ser excluído da análise científica, contanto que não afete a validade do trabalho.

Nesse sentido é válido considerar a trajetória do pesquisador referente ao seu objeto de análise, pois os juízos de valor que determinam nossa ação são percebidos por nós como objetivamente válidos e por isso, cada indivíduo deseja fazer valer o seu modo de ver o mundo. O caráter de fenômeno não é intrínseco ao

¹⁵ *Ibid.*, p. 112.

¹⁶ Os convites aconteceram no Liceu do Conjunto Ceará, escola a qual fui bolsista por três anos e meio e professora temporária por dois anos.

objeto, ele depende do nosso interesse e define-se em conformidade com o significado cultural que atribuímos. Um problema científico é um problema porque nos interessa e nos é relevante conhecer.

Ao identificar na experiência de vida do pesquisador uma ferramenta de análise acerca do meio social, aquele deve encontrar uma forma de se apropriar dos dados obtidos de modo que o relato de vida se torne relevante na compreensão do objeto investigado. Ou seja, deve se apropriar de chaves analíticas capazes de tornar os dados biográficos uma fonte de interpretação e explicação da realidade social.

Dificuldades surgem quando um pesquisador opta por tomar como objeto de problematização e investigação processos nos quais está, ou foi, envolvido. Cabe a ele a busca por encontrar meios de, sem recusar ou negar sua implicação como sujeito individual ou coletivo, controlar os possíveis viesamentos de origem política, ideológica, econômica, cultural ou outra, que possam comprometer-lhes a qualidade e até mesmo a validade de seu trabalho.

A familiaridade que tive com o Liceu do Conjunto Ceará não pode ser sentida no Liceu do Ceará. A inserção nesta instituição foi mais difícil e demorada, apesar de contar com a ajuda do grupo de bolsistas do PIBID de Sociologia atuantes na escola. Foi necessário, muitas vezes, esperar uma autorização da direção para entrar na escola, combinar visitas com algum bolsista a fim de acompanhar atividade de outro PIBID e “enfrentar” o estranhamento dos atores sociais da pesquisa.

Com a necessidade de conhecer e saber sobre a rotina dos bolsistas nas atividades do programa, tanto no meio escolar, como no meio acadêmico, o diário de campo me permitiu, ainda, que o registro de fatos marcantes, bem como daqueles que parecem “não dizer nada”, sejam guardados sem correr o risco de serem esquecidos, fato que ocorreria com o uso apenas da memória.

É o diário que transforma o erro em manifesto – erro de apreciação, evento inesperado – em ferramenta para evidenciar, pela via do distanciamento temporal, normas diferentes às quais estão submetidas seus pesquisados e você mesmo (BEAUD; WEBER, 2007, p. 67).

Outra parte dos dados para a pesquisa e que orientam a análise foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas ou semipadronizadas com os agentes envolvidos no programa - professores da educação básica, os alunos bolsistas em formação docente das universidades¹⁷, professores universitários responsáveis pelos PIBID's e coordenação geral do programa - com questionamentos sobre a inserção do PIBID nas escolas, as transformações ocorridas através do programa, o funcionamento do programa, bem como a relação entre Universidade e Escola. Isso me proporcionou algumas vantagens para codificar os dados como nos mostra Flick (2009, p. 162):

A vantagem desse método é que o uso consistente de um guia de entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, tornando-os mais estruturados com os resultados da questão do guia. Se o objetivo da coleta de dados for a elaboração de enunciados concretos, uma entrevista semiestruturada será a maneira mais econômica.

Por se tratar de estudo sobre as implicações do PIBID no cotidiano escolar em duas escolas localizadas na cidade de Fortaleza, esta pesquisa recorreu aos procedimentos de análise documental – documentos oficiais sobre o PIBID e projetos políticos pedagógicos das escolas –, entrevistas realizadas ora nas escolas e ora na Universidade, visitas às escolas com o objetivo de acompanhar as atividades práticas desenvolvidas pelo Programa nas escolas de Educação Básica da rede pública, com o intuito de garantir um estudo profundo e exaustivo de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Foram realizadas 8 entrevistas com professores-supervisores das duas escolas e 13 entrevistas com bolsistas de iniciação à docência, também atuantes nas duas escolas, 1 entrevista com um dos diretores da escola e 1 com a responsável pelo PIBID na UFC no período de 2012 a 2013, totalizando 23 entrevistas. Aquelas que foram direcionadas aos professores supervisores foram realizadas na própria instituição em momentos entre uma aula e outra, denominados pelos professores de “janela”, exceto com um dos professores supervisores. Quanto

¹⁷ O projeto de dissertação tinha, inicialmente, como objetivo analisar o PIBID UFC, porém, com a pesquisa em andamento, descobriu-se que as duas escolas contam também com o PIBID da Universidade Estadual do Ceará. O Liceu do Ceará possui o PIBID de Educação Física e o Liceu do Conjunto Ceará possui o PIBID de Sociologia.

aos bolsistas, algumas delas foram feitas nas escolas e outras na universidade, quando conseguíamos um encontro entre as aulas de graduação.

A escolha dos entrevistados se deu de forma aleatória e realizadas com aqueles que se dispuseram a participar. Todas as entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015, mesmo período em que realizei as visitas nas duas escolas selecionadas para a investigação.

Além das entrevistas, ocorreram diversas conversas informais com os bolsistas e os professores supervisores, bem como os demais professores das escolas que não participam do programa. Tais conversas que se deram em momentos de atividades pibidianas das quais acompanhei, nas esperas pelas reuniões semanais e em momentos que estive na escola e pude estar na presença de algum membro do programa durante uma atividade e outra.

As conversas informais foram realizadas em maior quantidade com bolsistas e funcionários de ambas as escolas. As visitas tinham como objetivo, para além das utilizadas para entrevista, acompanhar atividades como rodas de conversas, participação em encontros acadêmicos¹⁸, reuniões, acompanhamento para os alunos, entre outros.

O grupo investigado é composto por acadêmicos-bolsistas dos cursos de Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Teatro, participantes do programa e pelos professores da rede básica de ensino que atuam como supervisores escolares nas áreas supracitadas. Os bolsistas de iniciação à docência, em sua maioria, são estudantes da metade do curso e os professores supervisores dos subprojetos aqui abordados são todos formados na área em que atuam¹⁹.

Os dados concretos elucidados norteiam a análise das relações sociais construídas pelos diversos agentes envolvidos no programa, bem como forneceram

¹⁸ Os bolsistas e supervisores participam anualmente do Encontro de Práticas Docentes - EPD, realizado pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

¹⁹ No caso do docente responsável pelo PIBID de Teatro, sua formação é em Letras Português.

elementos necessários à compreensão das práticas escolares e pibidianas²⁰. É no discurso dos entrevistados que pude perceber diferentes significados atribuídos ao programa e as práticas educacionais advindas do mesmo, auxiliando na compreensão das diversas formas de construção dos saberes docentes e discentes relacionados ao programa PIBID, bem as relações imbricadas no cotidiano escolar do qual o programa faz parte.

Os dados e informações obtidos acerca da organização do PIBID e das funções exercida por cada segmento, me permitem refletir sobre uma realidade complexa, tendo em vista que o mesmo possui uma organização institucional elaborada nacionalmente e deve se adequar à realidade das escolas envolvidas para sua execução. Assim, é relevante observar, identificar e refletir acerca das estratégias elaboradas pelas IES e pelas Escolas da Educação Básica que põem o PIBID em funcionamento e de como tais estratégias constroem uma rede de relações sociais - poder, conflito, cooperação, etc.

Essa rede de relações se estabelece entre os diversos papéis desenvolvidos pelos participantes do Programa, como também pelos demais atores sociais na escola. Dentro do Programa se empreende uma relação entre professores da universidade e professores da rede básica de ensino, entre estes e os bolsistas acadêmicos, entre os professores universitários e os próprios bolsistas. Quanto à escola, essa relação vai além, sendo possível observar uma relação - conflituosa ou não - entre os gestores e os professores supervisores, entre estes e os demais professores que não atuam no Programa, entre os bolsistas e os outros professores da escola e, apesar de um pouco distante, porém existente, entre os bolsistas e os gestores.

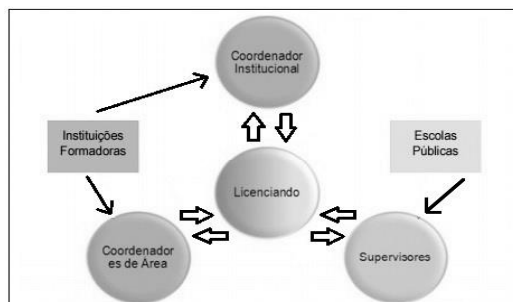


Figura 01: Organograma PIBID (FONTE: PORTAL CAPES)

²⁰ Termo utilizado pelos bolsistas, supervisores e coordenadores para designar as práticas elaboradas e realizadas através do PIBID.

O PIBID só é possível a partir dessa rede de interdependência. No entanto, é possível perceber um grau de autonomia nas ações realizadas por cada segmento. O contato com a Universidade - geralmente por meio de reuniões e convites para eventos acadêmicos - é realizado em maior parte pelo Coordenador de Área, as reuniões de planejamento das atividades ficam a cargo do professor-supervisor, além do acompanhamento dos bolsistas e o retorno à universidade acerca dos resultados obtidos, as atividades práticas nas escolas são realizadas pelos bolsistas.

Os papéis adotados por cada componente do PIBID têm um significado comum a todos que influencia diretamente na ação empreendida pelo sujeito e no entendimento que o próprio tem de si. Desta forma, as relações estabelecidas são construídas e reconhecidas continuamente pelos atores sociais do meio.

Como nos sugere Coulon (1995, p. 22):

É preciso preservar a integridade do mundo social para poder estudá-lo, e levar em conta o ponto de vista dos agentes sociais, pois é através do sentido que atribuem a objetos, indivíduos e símbolos que os rodeiam, que eles fabricam seu mundo social.

Embora a atuação de um ou outro segmento do Programa seja influenciada pelos demais, ela também é resultado da própria interpretação que cada um faz a respeito de sua função. Coordenadores, professores e bolsistas atribuem sentido à sua prática, fabricando o meio social no qual o Programa é vivenciado. É possível identificar no discurso de alguns interlocutores tais significados.

Já tive alguns bolsistas que estavam apenas pra ganhar dinheiro, gostavam de questionar o meu lugar - perguntando minha formação, desde quando, isso e aquilo - e da minha forma eu mostrei a eles o que devemos ser uns para os outros no PIBID (Professora Supervisora).

No PIBID a gente não é professor. Não estamos ali pra substituir ninguém. Temos nossas responsabilidades como bolsistas que é de fazer as atividades na escola e fora dela também, como acontece. Mas tipo, não vamos assumir sala de aula, preencher diários, avaliar alunos. Isso é tarefa do professor, não nossa (Bolsista ID, Liceu do Ceará)

À medida que há a identificação com sua função - seja ele bolsista, professor, supervisor, coordenador - há a interiorização e o reconhecimento dos

diversos significativos atribuídos a cada um pelo Programa. Cada papel atribuído é experimentando subjetivamente e cada ator pode refletir sobre suas próprias ações.

Baseado naquilo que Lahire (2004) coloca em “Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais”, deve-se considerar dentro deste universo, o aspecto da chamada sociologia experimental, baseada no método das entrevistas sobre diferentes espaços e ações da vida social aplicadas ao mesmo entrevistado.

Os contextos estruturais, institucionais e interativos de ação que engatilham ou inibem as ações dos sujeitos são suficientes, segundo Lahire (2004), para explicar plenamente por que os atores agem como agem (ou se abstêm de fazê-lo), pensam como pensam (ou não), falam como falam (ou não), sentem como sentem (ou não) – em suma, por que são como são.

De acordo com o suporte teórico proposto por Lahire (2004), e reconhecendo a escola como possuidora de vários atores sociais, bem como os agentes envolvidos no programa a ser pesquisado, é necessário interpretar não apenas a fala destes atores, mas levar em consideração o seu comportamento e as representações que estes criam de suas práticas, objetivando o comprometimento com a pesquisa empírica, a racionalidade científica e valorizando a interpretação sociológica do autor, pois sem isso a pesquisa se reduziria “aos objetos designados pelos atores sociais”²¹, onde estes teriam o papel de validar as interpretações sobre si.

É válido, nesse sentido, considerar os significados dessas relações sociais que se estabelecem no âmbito escolar, tanto no que diz respeito às posições sociais dos agentes envolvidos quanto no que se refere à tradução de transformações sociais mais amplas sobre o universo local.

Compreender a escola como construção social implica, portanto, entender a construção do seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, mas sim, sujeitos envolvidos e constituidores de relação em contínua construção, passível de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

²¹ *Ibid.*, p. 24.

Nesse sentido, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Assim, a escola tende a lidar sempre numa relação de reprodução do velho com a construção do novo, apreendendo assim os processos sociais que se estabelecem a partir daí, considerando sempre o papel dos sujeitos ativos desse campo.

Tais categorias analíticas, explicitadas anteriormente, foram úteis para analisar uma nova realidade escolar, que se estabelece a partir da inserção do PIBID nas escolas, a fim de compreender o objeto de estudo em sua forma mais ampla. Tal amplitude se refere na construção do próprio programa, bem como a formação docente e a concepção dos sujeitos sociais envolvidos nessa prática tem a respeito de si nessa realidade social.

À medida que a investigação avança, abordo ainda a *cultura escolar* como categoria analítica, a fim de compreender como esta influencia na integralização e aplicabilidade do Programa no meio escolar. Forquin (1992), Julia (2001) e Nóvoa (1999) guiam as reflexões em torno da problemática proposta nessa pesquisa, considerando que as escolas constituem-se em territorialidade espacial e cultural, “onde se exprimem o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Tais análises se dão no intuito de compreender as relações que se estabelecem entre os grupos do Programa, tanto entre si como entre eles e os demais atores sociais da escola - Núcleo Gestor, demais professores, alunos e funcionários -, bem como a relação com a Universidade, com o objetivo de identificar e refletir sobre as relações de conflito, de cooperação, de solidariedade, competição, entre outras.

Para melhor distribuição didática dos conteúdos desta pesquisa, os assuntos aqui tratados foram divididos em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “A escola como instituição social: reflexões sobre a relação da escola pública e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência”, traz reflexões sobre o surgimento da escola pública no Brasil, atentando em seguida para a relação desencadeada entre esta instituição de ensino e a inserção do PIBID em seus projetos pedagógicos. Faço, ainda, uma breve contextualização histórica sobre a formação de professores no Brasil, mediada pelo PNE, identificando variados períodos de mudanças políticas adotadas para a formação inicial do futuro professor, apontando-se aspectos legais que criaram as políticas para a formação de professores, desde a LDB até as normativas de implantação do PIBID.

O segundo capítulo, “Programas de Formação Docente: O PIBID como política pública de formação de professores”, traz, de início, uma explicação e contextualização do Programa a nível nacional, para, em seguida, tratar do PIBID na Universidade Federal do Ceará e suas implicações na formação docente inicial, dos bolsistas de iniciação à docência, e continuada, dos professores da rede básica de ensino público, permeando as experiências entre escola e Universidade.

Por fim, é objeto do terceiro e último capítulo, cujo título é “Os PIBID’S na escola: os sujeitos e as relações cotidianas no processo ensino-aprendizagem”, traz uma discussão sobre a escola como espaço sociocultural e como se dá a relação desta instituição com os propósitos do PIBID. Trago, aqui, reflexões sobre as práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem influenciadas pelas atividades pibidianas a fim de compreender as inter-relações no ambiente escolar devido à inserção dessa nova política pública educacional.

2 A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Entender a escola como forma de política cultural, significa percebê-la como uma estratégia que tem como objetivo a ampliação das capacidades humanas a fim de habilitar os sujeitos que nela se encontrem a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder, com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento da participação social dos indivíduos.

Dessa forma, o estudo do cotidiano escolar tem sido resgatado como objeto do conhecimento de suas particularidades, sendo importante destacar as relações dinâmicas imprimida pelos sujeitos no processo educativo e as múltiplas formulações construídas a partir das experiências vivenciadas entre os projetos políticos elaborados para a escola e a efetiva implementação dos mesmos em seu interior.

Este capítulo tem como propósito refletir alguns aspectos socioculturais da escola pública e a relação que se estabelece entre o PIBID e esta instituição de ensino. Para tanto, estabeleço algumas reflexões sobre o surgimento da escola pública no Brasil e, considerando-a como espaço de socialização dos sujeitos, relaciono a mesma com os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Em seguida, finalizando esta etapa, teço reflexões sobre o cenário educacional brasileiro, apoiado no PNE e a forma como se deu a criação do PIBID como programa de formação docente no Brasil.

2.1. O surgimento da escola pública no Brasil: reflexões acerca do sistema educacional brasileiro.

Os estudos sobre os ideários de uma educação pública são pensados, inicialmente, na Europa, em meados do século XIX, quando o avanço da industrialização exigia uma mão de obra cada vez mais qualificada. Com isso, os debates em torno do ensino público ganham mais visibilidade, necessitando um sistema educacional que atenda os interesses sociais período.

As propostas de uma educação pública evidenciada no século XIX, visavam o progresso material, intelectual e moral dos homens, considerando os as transformações advindas com a Revolução Industrial desde o século XVII, propondo a expansão, por todos os meios possíveis, de uma instrução para as camadas menos favorecidas, a fim de preparar o indivíduo para mundo do trabalho. Dessa forma, a discussão sobre as práticas pedagógicas referentes à educação popular tornou-se uma temática central que oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais.

Alguns pensadores se destacaram com suas propostas acerca do funcionamento das instituições de ensino, dentre eles, Rousseau (1712-1778), Bacon (1561-1627) e Descartes (1596-1650), cujas ideias se constituíam numa visão de mundo que envolvia a todos.

Evidenciou-se, assim, um intenso debate sobre os fins da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola pública. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social.

A construção de um projeto pedagógico moderno, de ideários de uma prática educativa e escolares no Brasil é notado a partir dos anos de 1870. Nesse período o Brasil passava por profundas transformações de cunho social, político, econômico e cultural.

Segundo Souza (2006), a preocupação acerca da educação das classes populares desencadeou um demorado debate sobre como se deveria organizar o sistema nacional de ensino, que tinha por objetivo o desenvolvimento um ensino

elementar, racional e padronizado a fim de atender o maior número de crianças possível, pois aquele momento exigia uma escola voltada para a escolarização das massas. A instituição escola significava, assim, a instauração de uma nova ordem.

Nesse sentido, o fenômeno da escolarização em massa que se configurou a partir da segunda metade do século XIX, apresentou alguns aspectos em nível global, como: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar e a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social.

Os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados-nação e sua modernização social. No Brasil, não foi diferente, e a escola pública foi elevada à condição salvadora da pátria e de instrumento de modernização por excelência.

Petit (1994) lembra-nos de que, na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional, que era a vinda de um grande número de imigrantes europeus. Além disso, a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a nova realidade brasileira que apresentava o crescimento dos setores de prestação de serviços e o desenvolvimento da pequena indústria, isto justifica a inclusão desses conteúdos.

No entanto, como coloca Hilsdorf (2005), apesar de o projeto de uma escola pública ser voltada para a grande massa, não se tratava de fornecer todo o ensino a toda sociedade, já que esta escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam normatizar simplesmente os movimentos populares que reivindicavam instrução pública.

Desta forma, surgem os grupos escolares, forma ideal para a formação e seleção das elites, ficando no meio rural, por muito tempo, as escolas isoladas. Tais grupos escolares, por possuírem turmas seriadas também ficaram conhecidos como

escolas graduadas. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2006, p. 114).

Pode-se entender que os grupos escolares surgiram de estratégias das elites republicanas de São Paulo, sendo introduzidos em outros estados como parte da política de seus dirigentes de Estado (ou governadores). Essa nova modalidade de ensino, definiu-se, portanto, em seriações e eram orientadas por um único professor.

No entanto, com o objetivo de escolarizar as camadas populares, a escola pública brasileira, nas primeiras décadas do século XX, integrou apenas os sujeitos que pertenciam aos setores ligados ao trabalho urbano, ficando de fora da instrução pública de responsabilidade do Estado os pobres, os negros e os miseráveis. Por volta de 1920, tais segmentos da população começam a reivindicar o seu espaço na escola pública, despertando na elite brasileira a preocupação com organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho.

Nesse cenário de reivindicações por uma nova escola brasileira, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representado por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tendo como objetivo a transformação social por meio da reconstrução educacional, tendo por princípios a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e a unidade da escola.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações

seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (SAVIANI, 2006, p.34-35).

Para Saviani (2006), apoia-se no pressuposto da educação como função do Estado, voltada para todos os graus e/ou estágios do ensino. O Manifesto, segundo o autor, representou mais que um ideal de defesa da escola nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública.

Apesar dos esforços em torno deste documento, o mesmo não teve concretização no país. No entanto, foi um marco divisório na história da educação brasileira, pois interferiu na periodização de nossa história educacional, fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias e estabelecendo novos marcos no campo educacional. Além disso, as diretrizes firmadas no manifesto influenciaram o texto da Constituição de 1934 que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação.

Com os avanços dos ideários republicanos, a instrução popular seria estratégia importantíssima na marcha pelo progresso, marcha essa que avançava dentro de um sistema representativo e de ignorância popular, até então voluntariamente mantida por uma ordem social que prescindia da "vontade geral" para agir com total onipotência sobre a "coisa pública". Necessitava-se, portanto, de educar o povo para a vida democrática, mesmo que sutilmente.

Os republicanos depositaram na escola a esperança de preparar e orientar a sociedade para o novo tempo no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. A responsabilidade pedagógica do Estado aliava-se, assim, às necessidades de se construir uma nação.

No século XIX, enquanto que nos países desenvolvidos presenciava-se a expansão da escola pública, universal e gratuita, no Brasil formas antigas de produção, abundância de mão-de-obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a realidade delimitada de nossa estrutura agrário-exportadora. Porém, já se planejava um ensino voltado para o desenvolvimento industrial como necessidade intrínseca ao desenvolvimento do país.

Acerca dessa situação, Rui Barbosa defendia que a prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho; e este, à instrução popular. O escritor justifica que tal instrução preparando o indivíduo para o trabalho, traria, também a ele, benefícios individuais. Assim, a instrução popular deveria ser urgentemente assumida pelo poder público.

Mesmo que à essa época, início da década de 1880, Rui Barbosa ainda não estivesse contrário à monarquia, seu conjunto de sugestões para transformar a ignorância do Brasil pode ser apontado como antecipação de um novo sistema.

Ocupando o cargo de relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1882, Rui Barbosa efetua um profundo estudo sobre a situação escolar do país, relatando, em seu parecer e projeto de reforma do ensino primário, abrangente análise tanto dos princípios pedagógicos quanto de uma descrição do cotidiano escolar, ilustrando os esforços empreendidos no sentido de elevar o país ao nível das nações mais desenvolvidas e esclarecidas.

O modelo de escola que se tinha naquela época, não muito distante da realidade atual, era pautado na memorização, impedito o estudante de descobrir suas potencialidades, seus talentos, suas vocações e não incitava o desejo pelo conhecimento, a curiosidade intelectual.

Rui Barbosa criticava então, a falta de capacidade da escola em desenvolver homens críticos, incapazes de pensar, fruto de uma instrução opaca e que descreditava o país frente a outras nações. Criticou ainda o ensino religioso, não no sentido de excluí-la, mas com o intuito de dar laicidade à escola pública, sugerindo que apenas ao Estado fosse conferido esse direito, pois acreditava que a instrução seria a base mais sólida de prosperidade pública.

A escola graduada no Brasil, se organizava por meio de processos classificatórios dos alunos a nível de conhecimento, colocando-os, supostamente, em grupos homogêneos, acarretando assim a constituição das classes. Organizava-se ainda, por meio de um currículo racionalizado, com controle dos conteúdos e ordenação da distribuição destes e do tempo.

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral - a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização de diversificados materiais didáticos, laboratórios e museus. Exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.). O tempo escolar passou a ser controlado através do calendário. Havia também práticas ritualizadas e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo.

Tendo em vista que a sociedade do século XIX elegeu o espaço urbano como local para se humanizar, a escola deveria também se adequar como espaço de humanização. Assim, as escolas passaram a ser construídas buscando maior luminosidade, higiene, liberdade, como espaço cultural que uniformize a disciplina. Com isso, os professores deveriam priorizar, em seus trabalhos escolares, a formação de hábitos e disciplinas, pois neste método permite-se economizar trabalho e tempo, portanto mais resultados, tão caros à produção capitalista. O êxito do trabalho docente, portanto, deve estar marcado pela regulamentação do trabalho escolar destacando a questão da ordem e da disciplina.

Sobre o papel do professor, somente no final do século XIX é que se originou o prestígio do professor na sociedade brasileira. É, somente, em 1930 que emerge uma preocupação com a formação dos professores. Francisco Campos defendia a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, pelo Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras, justificando que ela deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário. (CAMPOS, 2000, p. 127-128).

Apesar da Faculdade de Educação, Ciências e Letras não ter sido instalada, em 1939 adotou-se como modelo padrão para todo o país a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática, prevendo-se duas modalidades de cursos: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O diploma de licenciado seria obtido

através do curso de didática, cuja duração era de um ano, somado à modalidade de bacharelado, originando o famoso esquema conhecido como “3+1”.

A formação docente em nível superior de professores e pedagogos tem origem nessa base organizacional implantada em 1939 que, apesar de ter sofrido algumas alterações e inúmeras contestações, ainda é possível perceber nos dias atuais.

Enquanto que nos países europeus levou-se um século ou mais de um para a massificação da educação, no Brasil ela ocorreu, de fato, em pouco mais de 30 anos. A acelerada e necessária democratização da escola pública em finais do século XX tem enormes impactos no sistema como um todo e é de grande significado para a qualidade da escola. Mas não apenas porque entraram os mais pobres, mas sobretudo porque isso significa que, hoje, temos pouca experiência no trato com as dificuldades daí advindas, tais como formação de professores, currículos adequados, condições de financiamento, dentre outros.

Em 1934, substituindo Francisco Campos no Ministério da Educação, Gustavo Capanema continuou o processo da reforma educacional interferindo no Ensino Superior, nos anos 30, e em 1942 nos outros níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, também conhecidas como “Reformas Capanema”, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). Ainda nessas reformas, o ensino primário desintegrou-se Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. O ensino médio passou a ser implementado em duas modalidades, a ginasial – com duração de quatro anos – e o colegial – durando três anos. Quanto ao ensino profissional, este se voltou para os ramos industrial, comercial e agrícola.

O que podemos perceber é que as reformas educacionais no Brasil foram se dando de acordo com as necessidades e urgências dos grupos políticos que controlavam o país. Enquanto Campo se voltava para o ensino superior, secundário e comercial, Capanema começou pelo ensino industrial, depois o secundário atingindo, na sequência, os ensinos comercial, normal, primário e agrícola. Embora as reformas parciais tenham afetado grande parte do campo educacional, fazia falta

um plano nacional em sua totalidade, o que era defendido no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o que só veio acontecer com a promulgação da Constituição Federal de 1946, a qual definiu como função da União a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Desta forma, foi promulgada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Inicialmente, a LDB de 1961, manteve a organização do ensino como havia sido estabelecida por Capanema, porém flexibilizou os estudos tornando possível a transferência de alunos de um ramo para outro do ensino médio, por meio do aproveitamento de estudos e, após conclusão desse nível, era possível o acesso, por meio de um vestibular, a qualquer curso do nível superior.

Resumidamente, o século XX foi cenário de várias experiências que iam das partes para o todo na direção de uma regulamentação da educação brasileira. Foram criadas escolas experimentais, reformas parciais e implementados diversos estudos pedagógicos impulsionados de modo especial a partir da criação do INEP, em 1938, da CAPES, em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, em 1955. (XAVIER, 1999).

Com o Golpe Militar de 1964, todo o ensino no país foi reorientado. O governo militar, porém, não considerou necessário transformações totais diante da nova LDB, tendo em vista que a intenção era continuar garantindo a ordem socioeconômica instaurada no governo de João Goulart, bastando apenas ajustar a organização do ensino frente à nova situação.

Assim, pela Lei n.5.692/71, alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau, definindo por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante.

Com o advento da Nova República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, várias conquistas foram alcançadas decorrentes de uma mobilização da comunidade educacional e de movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu a proposta de uma nova LDB cujo traço principal era

a defesa de uma educação para além da política miúda que se fazia desde então, fazendo com que o plano educacional conseguisse ultrapassar as descontinuidades históricas que marcava nossa história. No entanto, o governo interviu na continuidade de tal proposta e em seu lugar foi aprovada a proposta do senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996. A organização do ensino continuou a mesma, alterando apenas a nomenclatura de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio.

Dentre as medidas instituídas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou a aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional.

No decorrer do século XX, o Brasil passou de uma situação educacional de pequenas proporções, própria de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Nos últimos anos, a política educacional que tem se implantado no Brasil é caracterizada pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e os Estados, o ensino médio, centralizando-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação.

Os reflexos históricos que incidem sobre as escolas públicas atualmente, nos permite perceber que no Brasil, a organização das instituições públicas mostrou-se ligada a cópia de métodos de países europeus sempre valorizando os pressupostos burgueses.

Apesar dos esforços e das transformações ocorridas no plano educacional do nosso país, alguns fatores explicam as tensões vivenciadas pela

escola pública, tais uma política instável de formação inicial de professores incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas. Uma cultura escolar que privilegiou a criança branca, de classe média, do meio urbano e católica, tratando, portanto, como “estranhos” a grande maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas e que não correspondem a essa representação. Achatamento salarial dos profissionais da educação. A violência nas escolas e agressão aos professores são apenas sintomas do agravamento desta crise.

Os aspectos evidenciados até aqui, influenciam no modo como a escola se constitui desde então. Entendendo-a como um espaço de construção social, é importante atentarmos para a relação que se estabelece entre tal instituição e o Programa PIBID, através das diversas atividades que este último desenvolve na escola.

Vale, neste momento, contextualizar as escolas que foram tomadas como campo para esta investigação, com o propósito de entender sobre as relações dinâmicas empreendidas pelos sujeitos da escola e os participantes do Programa.



LICEU DO CEARÁ (FONTE: ACARAUPRARECORDAR.BLOGSPOT.COM)

A escola Liceu do Ceará, apresentada brevemente na introdução desta pesquisa, apresenta-se como uma das instituições de ensino mais antigas do país.

Art. 1º - Fica creado nesta capital um lycêo que se comporá das cadeiras seguintes: phylosophia racional e moral; rethorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geografia, e historia; latim, francez e inglez.

Criado durante a fase do Império, no século XIX, tem como inspiração os moldes do Colégio Dom Pedro II, instituição modelo de ensino criada no ano de 1837 no Rio de Janeiro²². Com o objetivo de agregar cadeiras já existentes e facilitar a inspeção do ensino público no Ceará, em 15 de julho de 1844, o presidente da província, Marechal José Maria da Silva Bittencourt sancionou a lei n.º 304, criando oficialmente o Liceu

Sendo o terceiro colégio mais antigo do Brasil, suas atividades escolares se iniciaram aos 19 dias, do mês de outubro de 1845, com 98 matrículas no curso secundário, sob direção do Dr. Thomas Pompeu de Souza Brasil, o Senador Pompeu. Inicialmente, as aulas eram ministradas nas casas dos professores e somente em 1894, no governo do Cel. Bezerril Fontenele, se inaugurou a sede própria do Liceu²³.

À época de sua criação, Fortaleza se resumia a poucas ruas no centro da cidade. Nesse período, as escolas eram privilégios da elite, não apenas por existirem em poucas quantidades, mas também pelas despesas necessárias aos estudos, pois era comum em colégios públicos a cobrança de taxas, como ocorria inclusive no Colégio Dom Pedro II, que reservava poucas vagas para pessoas que não tinham condições de pagar.

O ensino secundário foi se democratizando em Fortaleza a partir do crescimento urbano e do surgimento de novos colégios, como a Escola Normal, o Colégio São João, Colégio Fortaleza, o Cearense, São José, entre outros. O Liceu do Ceará, não ficando imune a esse processo, no século XX passou a ter maior abertura para alunos pobres e oferecer o ensino misto, pois durante muito tempo foi um educandário estritamente masculino. As moças estudavam na Escola Normal.

A escola foi moldada em torno de muita disciplina e controle. A entrada dos alunos só poderia ser feita se os mesmos trajassem fardamento completo e qualquer deslize era motivo de punição. Conduta esta que foi influenciada pelos costumes da época e ainda hoje é percebida em alguns aspectos da rotina da

²² O resgate histórico dessa instituição foi baseado no depoimento de alguns funcionários mais antigos da instituição, além das referências bibliográficas contidas neste documento.

²³ O Liceu se situa na Praça Gustavo Barroso, s/n. Bairro Jacarecanga - Cep: 60.010.700. CNPJ 07144167/000175. Contatos: (85) 3101-2262 / lceara@escola.ce.gov.br.

escola, como foi possível perceber em algumas conversas informais com funcionários da escola e interlocutores no decorrer da pesquisa.

Por conta da sua história, e também por ser uma escola que fica no centro da cidade, o Liceu não é um colégio de comunidade. A gente aqui, tem aluno de vários bairros. Por conta disso é mais difícil tornar nossas atividades integradas ao bairro. (Coordenadora Pedagógica do Liceu do Ceará).

A escola é meio fechada. Acho que isso ainda é reflexo da história de criação dele. Aí a gente sente dificuldade de fazer algumas atividades, tipo, meio tradicional, eu acho. (Bolsista ID).

Ainda a respeito da disciplina e do controle, a escola contava com os bedéis (inspetores), que fiscalizavam o fardamento dos alunos na entrada do colégio, faziam a chamada em sala e circulavam pelo colégio observando o comportamento dos alunos.

Girão (1997), em seu livro “O Liceu e o Bonde na paisagem sentimental da Fortaleza-província” relata que os bedéis, extremamente fiéis, delatavam as travessuras dos alunos para o diretor até fora do colégio; e quando não era mais possível suspender um aluno, por ter feito travessuras depois das provas finais, a suspensão vinha no início do ano letivo seguinte. Ainda assim, era possível ocorrer algumas criancices por parte dos alunos.

Quanto ao quadro de professores, o Liceu do Ceará contava com os melhores do estado e até mesmo de outros estados, pois era necessário passar por um rigoroso concurso público, com defesa de tese e amostra de conhecimentos, para ser um professor catedrático da instituição.

A educação era baseada numa formação multidimensional, pois, além das aulas teóricas de português, matemática, história, biologia, etc, tinham aulas de música, praticavam esportes olímpicos e tinham formação política extracurricular.

O Liceu formava alunos politizados e também atuantes. Era comum ver os alunos do Liceu em passeatas agitadas pelo centro de Fortaleza, protestando contra o aumento dos salários dos deputados estaduais, à favor da anistia de presos políticos ou contra o nazismo, durante a segunda guerra mundial.

Durante um longo período, até metade do século XX, o Liceu era expoente máximo da educação no Ceará. Conseguir vaga e se matricular no Liceu era tão importante quanto ser aprovado no vestibular. Segundo relatos o Liceu se projetava em todos os planos: tinha o melhor corpo docente, os melhores estudantes, o maior índice de aprovados em vestibulares, campeão de olimpíadas estudantis, vitorioso nas paradas cívicas da Semana da Pátria, tinha a melhor banda, além de ex-alunos bem sucedidos nas mais diversas profissões no Brasil e no exterior.

Detentor de qualidade na formação dos alunos e um possuidor de um ambiente erudito, o Liceu formou inúmeros intelectuais, políticos, escritores, jornalistas, médicos, empresários, desportistas e músicos de projeção nacional e internacional – personagens importantíssimos da história de Fortaleza, do Ceará e do Brasil. Para citar alguns, Adolfo Bezerra de Menezes, Clóvis Beviláqua, César Cals de Oliveira, Edson Queiroz e Fausto Nilo.

Embora o Liceu do Ceará tenha formado pessoas de nomes importantes na nossa história, como citado no parágrafo anterior, nas últimas décadas o mesmo tem lidado com a perda de sua centralidade devido à construção de novos Liceus que, apesar de estarem pautados na mesma ideia de escola modelo, trazem uma nova modelagem de suas dependências e propostas de gestão e atividades com maior dinamicidade²⁴. Diante dessas novas instituições, o Liceu do Ceará perdeu considerável quantidade de alunos e de qualidade. Em 2012, ocupou a 268ª colocação no ranking das 300 escolas do Ceará, avaliadas no ENEM, com média geral de 476,05 pontos e média de redação de 490,72 pontos. No ano seguinte, a nível nacional ficou na 10665ª com média avaliada em 476,9, quando a pesquisa considerou 400 pontos na média para boa participação²⁵.

No segundo semestre 2014, período de iniciação do campo, esta unidade escolar se organizava nas três séries do ensino médio - 1º ano, 2º ano e 3º ano -

²⁴ A construção dos Liceus foi um projeto de governo do governador Tasso Jereissati, durante seu mandato entre 1999-2002. Foram construídos 14 Liceus em todo o Estado, dentro da proposta de governo que objetivava o avanço da qualidade da educação oferecida pelo estado e a integração da escola com a comunidade.

²⁵ Esses dados foram encontrados na página virtual do Jornal Folha de São Paulo, numa matéria voltada para os resultados nacionais do ENEM, publicada no dia 22 de dezembro de 2014. Pode ser conferida no link <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1566017-confira-o-desempenho-de-cada-escola-do-pais-no-enem-2013.shtml>. Acessado dia 7 de julho de 2016.

distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite, com periodização bimestral, organização que prevalece nas escolas até hoje. Atendendo cerca de 1.600 alunos matriculados²⁶. A escola, em sua estrutura física, conta com auditório, vinte e seis salas de aula, três laboratórios de informática, um de física, um de química, um de biologia e um de línguas, sala de vídeo, sala de professores, sala da gestão, secretaria, biblioteca e banco de livros, quadra aberta e quadra coberta, área de convivência²⁷.

Em 2014, período de início da pesquisa, o Liceu do Ceará comportava 26 turmas no turno manhã (7 turmas de 1º ano, 10 turmas de 2º ano e 9 turmas de 3º ano); à tarde, eram 13 turmas (5 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano); o turno da noite contava com apenas 4 turmas (1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano e 2 turmas de 3º ano), totalizando 43 turmas.

Localizado no bairro Conjunto Ceará, em Fortaleza, a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, no ano de 2014, estava entre as 50 melhores escolas públicas estaduais no ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁸. Ao final do ano letivo de 2013 a escola já contabilizava 21 aprovações no SISU²⁹ e uma no SISUTEC³⁰.

A escola ainda conta com diversos projetos pedagógicos, ações educacionais e parcerias com outras instituições, destacando-se assim atividades como a monitoria dos laboratórios de ciência e informática, o funcionamento de uma rádio escola, da camerata de violões, banda marcial, além do trabalho realizado pelos professores nos projetos, Professor Diretor de Turma (PPDT), Jovem de Futuro (PJF) e o Projeto PIBID da CAPES.

²⁶ Dados obtidos em documentos oficiais da escola, como Projeto Político Pedagógico, atualizado em 2014.

²⁷ Os dados das instituições aqui observadas foram obtidos por meio do regimento das escolas, bem como pode ser observado nas visitas de campo.

²⁸ Informe do IPECE, nº 54, de Fevereiro de 2013. INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS DO ESTADO DO CEARÁ (IPECE). Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipeceinforme/Ipece_Informe_54_26_fevereiro_2013.pdf.

Acesso em: 29 jul. 2013.

²⁹ Sistema de Seleção Unificada do MEC. Para maiores informações consultar endereço eletrônico: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 01/09/2014.

³⁰ Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Para maiores informações consultar endereço eletrônico: <http://sisutec.mec.gov.br/>. Acesso em 01/09/2014.

A escola possui boa estrutura física e geográfica, com 13 salas de aula, laboratórios de Física, Biologia, Química e Informática, Auditório, Sala de Artes, Rádio escola, anfiteatro e uma biblioteca com títulos variados.

Por ser uma escola nova, ainda não é possível encontrar muitas fontes de pesquisa acerca de sua história. As informações contidas nesta pesquisa foram recolhidas com entrevistas e conversas informais com os funcionários mais antigos da escola, bem como em poucos trabalhos de pesquisa em que a instituição foi objeto de investigação³¹.

Ainda de acordo com depoimentos, a escola possui uma política de participação na vida do bairro. Em alguns momentos, desenvolveu intervenções com caminhadas pelas ruas do Conjunto Ceará a fim de contribuir na resolução de problemas emergentes, como foi o caso das Vilas Olímpicas³² e de violência com jovens do bairro³³, inclusive com alunos e ex-alunos da escola. Pude acompanhar a manifestação sobre as vilas olímpicas, pois na época eu atuava como professora temporária da instituição. A manifestação acerca da violência, me foi relatada por alguns professores em conversas informais.

As informações acerca das escolas foram colhidas em documentos oficiais (Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares Internos) e foram essenciais para uma descrição apurada da realidade física e estrutural das duas escolas.

A questão da estrutura arquitetônica das escolas vai influenciar nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos participantes do PIBID, bem como em todas as outras atividades que são elaboradas pelas escolas, ou seja, aquilo que Nóvoa (2009) denominou como manifestações visuais e simbólicas, tudo aquilo que tem forma material e que pode ser identificado visualmente. Como exemplo, a

³¹ Recentemente o professor Manoel Moreira de Sousa Neto elaborou sua dissertação, intitulada "A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará", tendo como uma das escolas pesquisadas o Liceu do Conjunto Ceará.

³² O Liceu do Conjunto Ceará não possui quadra poliesportiva. Para as atividades físicas, a escola utiliza a Vila Olímpica, de responsabilidade da Prefeitura de Fortaleza. Em 2013, o prefeito Roberto Cláudio ordenou o fechamento das Vilas para fins de lazer, como também era utilizada. Temendo a não utilização da mesma para suas atividades, alunos e professores do Liceu organizaram uma caminhada em protesto à decisão tomada pelo prefeito.

³³ Alguns casos de violência foram identificados nas proximidades da escola, como assaltos e roubos, bem como casos de morte com jovens do bairro. A escola então, organizou uma manifestação pela segurança de todos.

arquitetura do prédio, sua forma de organização das salas e demais ambientes, os equipamentos e materiais, bem como a forma como estão dispostos, as cores da escola. Incluem-se ainda, aspectos relacionados a professores e alunos, como o uso de uniformes – obrigatório ou não; logotipos, lemas, murais, muros ou paredes da escola com frases ou pinturas possuidoras de significado, etc.

Os relatos a seguir demonstram como a estrutura dos prédios-escolares estão refletidas em suas atividades propostas.

Como o PIBID é um programa bem ativo dentro da escola, é possível a gente ocupar qualquer lugar, desde que liberado pela direção. Aqui no Liceu temos total apoio deles para isso. Não é à toa que a gente já usou o auditório, os laboratórios de informática, o anfiteatro, o pátio, todo lugar, além da sala de aula. Ter acesso a esses espaços, faz com que as atividades ocorram com sucesso. Sem isso, ficaríamos praticando as atividades apenas em sala de aula. O pessoal aqui da escola é bem acessível, basta a gente ser responsável, né?! (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

A gente olhando o Liceu de fora, parece um lugar imponente né. Até mesmo por conta da sua história e tal. Mas quando a gente passa pro lado de dentro, tempo outra noção do que é o Liceu. Tem sala abandonada, uns banheiros precisando de reparos e tal. O que fizemos até agora foi feito em sala de aula, por isso pensamos em atividades para serem feitas lá. Sei que a escola tem um auditório, laboratórios de informática e tal, mas não acessamos muito esses locais ainda não. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Observando os relatos acima, é inerente ao desenvolvimento do programa o acesso aos ambientes e equipamentos escolares, desde que aqueles que utilizarão sejam responsáveis pelo bom uso. Tendo o Liceu do Conjunto Ceará uma estrutura mais moderna, se comparado ao Liceu do Ceará, os pibidianos e os professores supervisores, relatam uma boa utilização do material e dos espaços. A dificuldade relatada é quando as atividades são feitas por vários subprojetos ao mesmo tempo, causando congestionamento nos laboratórios. No entanto, já no planejamento das propostas consultam uns aos outros para trocar horários e/ou adaptar as atividades a outro ambiente com a intenção de diminuir esses problemas que possam surgir.

Já a estrutura física do Liceu do Ceará, traz certo desconforto em alguns momentos necessários à utilização dos espaços para além da sala de aula. Um

ambiente escolar com recursos estruturais descuidados implica no sucesso ou insucesso das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, bem como as atividades associadas a programas como o PIBID, tendo em vista que a maioria das atividades, segundo relatos, são realizadas na sala de aula.

A falta de uma sala para a realização das reuniões entre bolsistas e supervisor, o contingente de alunos nas salas, deixando-as “lotadas”, biblioteca com pouca luminosidade, alguns espaços livres precisando de manutenção, como por exemplo uma área de convivência que a algum tempo não se fazia a poda das plantas, foram alguns aspectos observados pelos professores supervisores e bolsistas.



Área interna do Liceu do Ceará atualmente. (Fonte: www.mapa.cultura.ce.gov.br)

Recentemente, em pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação³⁴, concluiu que apenas 4,5% das escolas em todo o país estão com seus equipamentos de infraestrutura completos. Tais condições são asseguradas pela Lei 13005/2014, que estabelece metas e estratégias a serem cumpridas pelo país da educação infantil a pós-graduação, até 2024.

O levantamento foi realizado com base nos dados do Censo Escolar 2015, considerando o acesso à energia elétrica; abastecimento de água tratada;

³⁴ Os dados dessa pesquisa foram publicados pelo Jornal O Povo no dia 26/06/2016. Para visualizar matéria completa, ver link: <http://www.opovo.com.br/app/maisnoticias/brasil/2016/06/26/noticiasbrasil,3628760/apenas-4-5-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei.shtml>. Acessado em 27 de junho de 2016.

esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos; e, equipamentos e laboratórios de ciências. Foi considerada ainda a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Nessa mesma pesquisa, notou-se que as condições de infraestrutura se apresentam mais críticas a nível do ensino fundamental, etapa que vai do 1º ao 9º ano, quando 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6%. Os itens mais críticos são os laboratórios de ciências e as quadras esportivas. Itens básicos como água tratada e rede de esgoto também são aspectos que ainda não são universais. Este último só se encontra em 37,9% das escolas públicas.

Bem sabemos que a falta de uma infraestrutura, a inexistência de projetos arquitetônicos adequados e viáveis, a falta de recursos públicos e até mesmo a utilização de instalações inadequadas dos prédios escolares são problemas reais enfrentados por grande parte das escolas públicas brasileiras.

No entanto, para as atividades pibidianas, os bolsistas e professores supervisores do Liceu do Ceará tentam adequar-se daquilo que a escola oferece da melhor maneira possível e desenvolver uma experiência satisfatória os envolvidos. Como exemplo dessa adequação podemos ver no discurso a seguir:

A medida que a gente vai pensando as atividades, a gente já vai vendo a possibilidade delas serem feitas, porque nem sempre temos acesso a esse ou aquele lugar. Mas não é uma coisa monstruosa não (risos). É só que tem uma dificuldadezinha aqui e outra ali, né. Então temos que saber por onde é melhor fazer essa ou aquela atividade. Uma vez a gente queria usar uma área livre, mas tava meio que abandonada, umas cadeiras velhas empilhadas, as plantas precisavam ser aparadas, e tal. A gente foi lá e ajeitou, achamos um lugar que podia colocar as cadeiras e demos um jeitinho com as plantas. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

A escola, até o momento, se mostrou aberta ao PIBID, com todas as suas dificuldades e facilidades. Por ser um prédio antigo, acredito que queiram preservar isso. Daí, a gente vai se adaptando como pode. (Professor supervisor).

O espaço escolar educa, a partir do momento em que estabelece uma relação entre os usuários e o espaço físico, indo além do formal, pois nele está imbricado sua dimensão simbólica e pedagógica através de sua arquitetura.

Neste espaço de troca de conhecimentos, está “o sentido que o próprio ser humano dá a ele, que varia em cada cultura, sendo um produto não somente das relações interpessoais, mas também dos ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos, à sua hierarquia e relações”. (FRAGO; ESCOLANO,1998, p.64).

O conceito de cultura escolar aparece, portanto, nesse sentido, relacionado com um espaço, que por sua natureza, destina-se a transmissão dos conhecimentos e valores de um determinado tempo, assim, refletir esta cultura e sua produção no ambiente pedagógico é uma necessidade e um avanço. Aos novos personagens da escola, cabe a tarefa de entender a escola em seu cotidiano e o uso de seus equipamentos e espaços, a fim de garantir êxito nas atividades que propõem a fazer.

A cultura por sua própria natureza é resultado da interferência do ser humano no mundo e que por intermédio desta ação transformadora consciente, altera a realidade de modo a moldá-la às suas necessidades, reinventando o ambiente humano. Esta lógica das transformações e produção do conhecimento que também se aplica na visão da cultura escolar é definida por Julia (2001, p.10-11), quando diz:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

O que Julia colocava em questionamento eram as práticas cotidianas que ocorriam no interior das escolas, criticando as análises que viam a escola apenas como um lugar de reprodução social.

Sua proposta era a de que se “analisassem as escolas para além de análises macropolíticas, defendendo a investigação das instituições escolares em suas estruturas internas e diárias, alertando sobre as mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”³⁵.

O autor, ainda considerou as rotinas infantis afastadas das rotinas familiares como válidas à definição de cultura escolar. Acreditava, assim, nas inovações pedagógicas, que lhe ajudavam a formular uma concepção de cultura escolar como inventiva.

O PIBID atua nessa lógica de transformação e produção de conhecimento à medida que bolsistas ID e professores supervisores planejam e desenvolvem novas atividades para ensinar as disciplinas que lhes são respectivas dentro do programa. As novas metodologias de ensino, propostas pelo Programa, junto aos bolsistas IDs e professores supervisores, buscam incorporar aos sujeitos envolvidos, uma nova prática pedagógica criada e/ou reinventada de acordo com a realidade escolar. Práticas essas exemplificadas pelas atividades desenvolvidas nos subprojetos como rodas de conversa, utilização de jogos educativos, confecção de fanzines, entre outras.

Bencostta (2005) ao falar da observação da escola como espaço sociocultural e sua organização dos espaços, deixa claro na reflexão sobre a escola transformada que, as edificações compõem significados múltiplos na investigação sobre a cultura escolar e coloca que estudo desta natureza pode surpreender, pois quando se pensa em achar o inusitado e o extraordinário, depara-se com o prosaico, os lugares comuns, quase sempre negligenciados por comporem a estrutura habitual de nossa percepção da realidade.

É nesta direção que importa reconhecer o espaço físico, que embora por nós vivido e percebido, portanto, pareça-nos peculiar e nos leve muitas vezes a

³⁵ *Ibid.*, p. 15.

acostumar com ele, não podemos esquecer que se constitui por um processo de lutas daqueles que produziram a escola e por ela foram produzidas, e através deste modelo social do espaço escolar e arquitetônico, dialoga com o discurso da lógica desta organização e seus interesses.

Em diversos momentos, em que pude acompanhar as atividades desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID nas escolas, espaços como o anfiteatro, área de convivência, bibliotecas, etc., foram utilizados a fim de integrar o Programa à realidade de tais escolas, fazendo com que os alunos vivenciem a escola em seus diversos espaços e deem a eles um novo significado.

Somado aos aspectos estrutural e físico, temos a escola como um espaço de formação do indivíduo e construção do conhecimento. Pautando-se na crítica de Chervel (1985) acerca da escola como simples agente da transmissão de saberes elaborados e a entendendo como construtora de um saber específico e original, sendo capaz de expandir-se para além de seus muros, o PIBID se junta ao processo de construção do conhecimento por meio de novas práticas amparado nas estruturas institucionais das escolas em que atua.

Isto é, o PIBID desempenha um importante papel ao elaborar atividades criativas nas quais os alunos da educação básica somam com o conhecimento adquirido em sala de aula com seu professor, tendo em vista que algumas das atividades propostas são baseadas nos assuntos que o professor está abordando em sala de aula.

Esse caráter criativo proporciona uma originalidade ao sistema escolar, dando uma atenção maior às disciplinas, algumas vezes desvalorizadas. Desta forma, a escola tende a não só formar o cidadão, mas a praticar uma nova forma de ensino que penetra e modifica o ambiente escolar e a cultura na qual está inserida.

O PIBID trouxe um diferencial que é trabalhar as disciplinas de uma forma diferente, né?! Apesar da gente já usar os laboratórios, o auditório ou outro espaço da escola, os bolsistas trazem ideias novas pra gente abordar os temas e tal. É legal porque renova as nossas práticas. Tipo, algumas atividades feitas no PIBID, a gente pode adaptar, ou até fazer igual, em sala. E pensando mais alto, ao serem apresentadas em eventos

acadêmicos, podem ser feitas por outras escolas também, né?! Porque não? (Professor Supervisor).

A ideia da gente é ajudar o professor a ensinar além da lousa e do pincel. Aí a gente tentar fazer o máximo de diferente possível, dentro daquilo que a escola permite, é claro. Isso vai renovando o jeito de ensinar. Os alunos que participam de atividades diferenciadas sempre comentam com a gente depois, quando veem o assunto em sala de aula e tal. É uma soma né?! (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Ainda no que se refere à cultura das disciplinas escolares, Forquin nos faz pensar acerca da cultura escolar por meio da transposição didática, identificando três aspectos valorativos na construção desse conceito.

O primeiro, a transposição, propriamente dita, provinha do reconhecimento da diferença entre arte de ensinar e a arte de inventar. Era de responsabilidade do professor levar o aluno a redescobrir um conhecimento já inventado pela ciência, tendo em conta o estado do estudante, do que é ensinado e de quem ensina, sua posição respectiva com respeito ao saber e a forma institucionalizada da relação entre um e outro, em cada contexto social. O segundo aspecto, a interiorização, decorria do uso dos dispositivos de repetição e exame como formas de assimilação. O terceiro, os imperativos institucionais, referiam-se ao tempo de aula, à divisão do conhecimento por séries, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle.

Eram essas três ordens de questões que levavam Forquin (1992, p.33-34) a afirmar a cultura escolar como uma cultura segunda. Para ele:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (Grifos do autor).

Para Forquin (1992), a *transposição didática* ou *rotinização acadêmica* não permitia a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento

escolar, como práticas internas às salas de aula, competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, rituais, rotinas e receitas, indagando-se se a escola não poderia ser pensada como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (Forquin, 1992, p. 35).

Carregado de novas práticas de ensino, tais como oficinas, rodas de conversa, produção de fanzines, aulas de campo e etc., o PIBID auxilia o aluno a redescobrir um saber até então já inventado pela ciência; aspecto primeiro que o autor supracitado relaciona à transposição didática.

A respeito da interiorização do conhecimento, aspecto segundo elaborado por Forquin, o PIBID, propõe algumas atividades se pautadas no assunto em que os alunos estão aprendendo em sala, atuando assim, na lógica da repetição de dados para assimilação do conhecimento. Os aulões de matemática, os vídeos de Filosofia, os fanzines de Português e os laboratórios de Química foram alguns momentos que acompanhei e que podem exemplificar o pressuposto do autor. Bolsistas IDs e supervisores planejam atividades de acordo com o que está proposto no planejamento anual das disciplinas com o objetivo de reforçar o conhecimento adquirido em sala de aula.

Quanto ao terceiro aspecto proposto por Forquin, os imperativos institucionais, o PIBID lança mão de momentos em que as atividades não se prendem ao tempo da aula em sala, ou seja, 50 minutos. Utilizando o contra-turno e alguns sábados, esse dispositivo do tempo dispendido ao professor em sala, acaba por desaparecer nessas atividades. A grande maioria dos PIBIDs propõe atividades dessa forma, atuando com uma quantidade de tempo maior a seu favor. Destaque para os subprojetos de Teatro, Dança, Matemática e Português que atuam nas escolas de maneira intensa, principalmente aos sábados, como foi possível observar durante o campo desta pesquisa. Acerca dos outros mecanismos, no caso da divisão do conhecimento em séries e da quantidade de exercícios, nas atividades propostas como apoio ao que está sendo ensinado em sala, os subprojetos acabam se adaptando a tal mecanismo, devido à própria lógica da atividade proposta.

Aliados à estrutura física-organizacional e aos aspectos didáticos das disciplinas, discutidos anteriormente, estão as condutas individuais e grupais de todos os envolvidos no ambiente escolar, que empreendem uma gama de relações que afetam, direta ou indiretamente, o funcionamento do Programa. Tais comportamentos estão difundidos naquilo que Nóvoa (1999) definiu de bases conceituais, pressupostos invisíveis, manifestações verbais e conceitos, e manifestações comportamentais, bem como no entendimento de Julia (2001) sobre o conjunto de práticas utilizadas para transmissão do conhecimento e a interiorização destas práticas.

Reflexões sobre a escola e o PIBID serão tecidas à medida que esta pesquisa se desenvolve, acreditando que se deve ainda refletir sobre o cenário educacional brasileiro com relação a políticas de formação docente. A seguir, reflito sobre tais condições, com base no PNE, que propiciou o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

2.2. O PNE: Contexto histórico-social para o surgimento do PIBID no cenário educacional brasileiro.

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por intensas discussões e reformas na área da educação. E não só no cenário mundial, como no contexto brasileiro. Tais mudanças não se limitaram somente ao campo educacional, pois são visíveis as transformações que se deram no âmbito social, político, econômico, cultural e tecnológico. Estas diversas mudanças foram resultantes de inúmeros fatores, dentre os quais podemos destacar, por exemplo, o processo de globalização, as lutas dos movimentos sociais, as contribuições técnico-científicas que, direta ou indiretamente, se correlacionam com a configuração da sociedade atual.

A história das políticas públicas educacionais no Brasil, revela ao longo do tempo, a tomada de medidas que priorizam, acima de tudo, os anseios econômicos em detrimento de outros aspectos da nossa sociedade. A luta dos educadores por uma educação pública de qualidade, que teve início na década de 1920, permanece até este começo de século como “forma de resistência às políticas e reformas em

curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação”. (SAVIANI, 2009, p. 32).

As escolas de formação de professores, no Brasil, tiveram uma história de extinção e criação. Em algumas Províncias só adquiriram estabilidade a partir de 1870 em consequência da consolidação das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário e de liberdade de ensino.

Segundo Pinto (2005), algumas Províncias criaram escolas normais a partir do Ato Adicional de 12/08/1834, lei esta que descentralizou o ensino, conferindo às Províncias diversas atribuições, sendo uma delas a de legislar sobre a educação. Assim, foram criadas Escolas Normais no Rio de Janeiro (1825), Minas Gerais (1840), Bahia (1836) mas, instalada só em 1841 e em São Paulo em 1846 somente para o sexo masculino.

Pereira e Lisboa (1986) afirmam que as tendências educacionais, de 1890 a 1930 “se caracterizaram num ensino profissional incipiente e sem obedecer a um plano comum, um ensino primário relativamente desenvolvido, um curso secundário direcionado para o ensino superior e um curso normal que começava a se desenvolver num contexto educacional de descentralização administrativa e política”. Como era de se esperar, a educação não apresenta objetivo e conteúdo nacionais ³⁶.

As escolas normais só conseguiram se desenvolver a após 1930. Até 1930 foram apenas experiências que não deram resultados positivos. Este percurso inconstante da formação docente no país trouxe sérias complicações para a formação de professores no país.

Foi a partir da década de 1990 que emergiram várias políticas públicas em educação no Brasil, associadas a leis, diretrizes e decretos. Mazzeu (2009) elucida que as propostas educacionais, de modo geral, foram embasadas pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão

³⁶ *Ibid.*, p. 60.

Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Ainda nessa mesma década, de acordo com Ivo e Hipólito (2009), a Conferência Mundial de Educação para Todos, surge como referência para a educação. Financiada pelos organismos internacionais, tinha por objetivo a discussão de propostas para a melhoria da qualidade educacional nos países considerados em desenvolvimento. Este encontro contou com a participação de representantes de diversos países, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais, personalidades destacadas no plano educacional de todo o mundo e passou a influenciar a implementação das políticas públicas em educação.

Em relação aos investimentos e esforços direcionados para a educação no Brasil, Maués (2003) considera que as reformas políticas apresentaram objetivos bem definidos, envolvendo as estruturas administrativa e pedagógica da escola, a formação docente, os conteúdos e aportes teóricos e tudo aquilo que pudesse estar relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como uma das principais mudanças realizadas em nosso país, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, como fruto e possibilidade destas mudanças.

No que se refere à formação de professores, a nova LDBEN (Lei nº 9.394/96) determinou que ela atendesse aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também, se definiu que para atuar na educação a formação inicial deve ser realizada em nível superior, na modalidade de licenciatura, graduação plena, em universidades ou Institutos Superiores de Educação (ISEs), conforme determinam seus artigos 61 e 62.

A aprovação da LDB nº 9.394/1996, por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado.

Na conjuntura internacional, cujas orientações eram de uma economia globalizada e neoliberal, a LDB não poderia ser outra coisa. Ela é filha da década de 1990. Uma década marcada hegemonicamente por orientações,

no plano internacional, de um modelo de política social neoliberal, que, no Brasil, vem se concretizando de vários modos, expresso em variadas reformas (previdência e do aparelho de Estado, principalmente). São dez anos em torno de um projeto de educação subsidiado por interesses políticos, sociais e econômicos, que orientam um modelo de política e de sociedade no qual se estabelece o mercado como ente regulador das políticas, da economia e da vida em sociedade. (LIMA, 2012, p. 52-53).

Durante a década de 1990, foram desenvolvidas, no âmbito do governo federal, ações para a melhoria da formação de professores e valorização do magistério, principalmente aqueles da educação básica. Tal pensamento atribuía-se ao ter o profissional da educação como principal protagonista para melhorar a qualidade, organização e gestão do ensino nas escolas:

[...]Nessa ótica, os professores teriam um papel fundamental e a sua formação inicial e continuada passaria a se constituir numa questão de interesse do governo em todas as esferas jurídico-administrativas. Havia o reconhecimento de que a formação era necessária, de um lado, para assegurar a profissionalização e a valorização dos profissionais da educação, e, de outro lado, que teria repercussões para a melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem. (AGUIAR, 2011, p. 265).

Neste percurso, as políticas para a formação de professores continuaram na ideologia de um processo histórico de desvalorização social e descaso para uma formação adequada, pois a educação passou a agregar elementos constituídos por valores de mercado. O ideal econômico passou a legitimar um modelo de educação como elemento fundamental de manutenção sob intervenção do Estado, em relação ao seu controle de participação, autonomia e descentralização (LIMA, 2012).

Sheibe (2002) esclarece que a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a área da formação de professores configurou-se como tema polêmico a ser regulamentado por legislação complementar a essa lei, pois determinou a formação de professores em nível superior e criou os ISE assim como, os cursos normais superiores, enquanto locais preferenciais para essa formação:

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo dos institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino

universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior. (SHEIBE, 2002, p.54).

Percebe-se, então, que os ISE se diferenciam das instituições universitárias, tendo em vista que servem a diversos propósitos em sua essência. Os ISE atendem a exigências menores para a criação e manutenção de cursos, se comparados às universidades, as diretrizes curriculares e os parâmetros que orientam a formação de professores são diferenciados das diretrizes curriculares e parâmetros das instituições universitárias ³⁷.

No início do século XXI, as políticas educacionais instauradas, até então, para a formação de professores – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) - 1996, Plano Nacional da Educação (PNE) - período 2001-2010 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007 – não mudaram os embates instaurados do que fora proposto na LDB, que não previa recursos especificamente para a formação docente.

Segundo Ganzeli (2013), o Fundef, teve seu investimento direcionado apenas para o ensino fundamental, bem como os vetos às metas sobre o financiamento no PNE, o que acabou minimizando os investimentos para a formação docente. O momento de elaboração do PNE se destacou por novos embates sobre a concepção de Sistema Nacional de Educação, considerado por Saviani (2010), como a unidade de vários aspectos ou serviços educacionais reunidos para operar eficazmente o processo de educação da população. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, elaborou uma proposta de PNE após a realização de dois Congressos Nacionais de Educação, a qual foi encaminhada ao Parlamento em fevereiro de 1998.

Durante este processo, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) coordenou a elaboração de outra proposta de PNE, com a participação de outras instituições, do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime)

³⁷ *Ibid.*

protocolado também, em fevereiro de 1998, gerando disputa entre as duas propostas. (GANZELI, 2013).

Decorridos dois anos de tramitação e disputa entre dois projetos, um deles abrangendo os anseios da sociedade brasileira e o outro visando os objetivos do Executivo Federal, em janeiro de 2001, o governo enviou a proposta de PNE elaborada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, a qual foi tratada como prioridade de expediente, sendo aprovada em Lei nº 10.172, com vigência de 2001 a 2010. Os dois projetos se diferenciavam desde sua concepção a sua aplicação, como explica Dourado (2011, p. 25):

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas.

Diante das divergências existentes nas duas propostas, o PNE fixou os objetivos, os meios e as condições de planejamento, por meio dos quais o poder público coordena os esforços da nação no campo educativo, na tentativa de sanar tais dificuldades propiciando:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Destaca-se no diagnóstico inicial do PNE, que se deve primar no país pela melhoria da qualidade do ensino, a qual só poderá ser promovida juntamente com a valorização do magistério. Tal qualidade só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica a formação profissional inicial, as

condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, simultaneamente (BRASIL, 2001).

Diante das diretrizes propostas pelo PNE para a formação de professores, o mesmo plano propõe a melhoria da formação docente por meio de formação cultural focada na formação para a docência, introdução do licenciando no âmbito escolar já na sua formação inicial acadêmica, vínculo entre ensino e pesquisa, integração e domínio de tecnologias de informação e comunicação ao magistério e inclusão de assuntos referentes a vivências na sociedade.

Nesse sentido, podemos entender que o PNE 2001/2010, definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas que indicaram a necessidade de: levantamento de dados; mapeamento dos professores sem habilitação; organização e estabelecimento de diretrizes; currículos e programas de formação inicial e continuada de professores; estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação docente para os diferentes níveis e modalidades; estabelecimento de cursos de nível médio para preparar pessoal qualificado para a educação infantil; ampliação dos programas de formação em serviço; desenvolvimento de programas de educação à distância; cursos de formação para professores por parte das universidades; cursos de formação no interior dos Estados; cursos de especialização para a formação nas diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de mestrado, doutorado e pesquisa.

As dificuldades de se assegurar uma formação docente de qualidade no Brasil, em decorrência de más administrações das políticas públicas educacionais vêm tentando ser contornadas por diversas iniciativas de projetos e programas de formação. Uma das alternativas pensadas e elaboradas é, justamente o PIBID, priorizando a inserção do aluno em formação no ambiente escolar e a valorização do magistério através de vários de seus objetivos. O capítulo a seguir aborda o PIBID como programa de formação docente, suas influências e implicações, dando atenção especial à sua realização junto à Universidade Federal do Ceará.

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função os grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais. Entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo singular e social, histórico e concreto.

Em diferentes contextos históricos são produzidas uma quantidade considerável de programas de formação, das mais variadas vertentes, voltadas para a formação de professores. Vincula-se a isso, de maneira tangencial, propostas, planos e projetos para tal fim, a criação de mecanismos com o objetivo de garantir o desenvolvimento da formação e atuação do futuro professor, priorizando ações no interior da escola. A partir dessa perspectiva, propõem-se possibilidades de construção de instrumentos visando a uma práxis do saber docente.

O que se pretende com tais propostas de projetos é o rompimento do caráter tradicional dos cursos de formação docente - as Licenciaturas -, bem como o diálogo entre a formação do professor e os conteúdos do cotidiano escolar, da cultura e/ou da vivência prática dos alunos.

O debate em torno da formação de professores tem ocupado um espaço significativo nas discussões sobre a educação brasileira, em especial a partir dos anos 1990, concluindo-se que a formação dos profissionais da área tem impacto direto na qualidade da educação.

Considerando os muitos aspectos que envolvem tal formação, as discussões envolvem perspectivas a respeito da atomização dessa formação e suas implicações para a profissionalização docente; a necessidade de criação de um código de ética para o magistério; os fundamentos acerca da formação inicial e continuada do licenciando e a relação entre teoria e prática; e os saberes que constituem todo o processo dessa formação (GALTHIER, 1998; TARDIFF 2000;

TARDIFF, RAIMOND, 2000; TARDIFF, GALTHIER, 2001; GUIMARÃES, 2004; ALMEIDA, 2008 e PUENTES *et al.*, 2009), etc.

Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Consoante a isto, a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor.

É importante, também, ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na formação dos professores.

No que diz respeito às atuais políticas públicas federais voltadas para a formação docente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ganha destaque na agenda de debates e discussões.

Proposto pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da CAPES, o PIBID foi pensado para contrapor-se ao modelo de formação aplicacionista de conhecimento, na tentativa de preencher a lacuna existente em muitos cursos de formação (BRASIL, 2009). A maioria dos alunos que conclui os cursos de licenciatura e começa a trabalhar, sente que aprende o ofício apenas na prática e o conhecimento adquirido nas universidades não se aplica no saber docente. (TARDIFF, 2000).

Considerando as palavras de Tardiff (2001), o que está em discussão é a forma como se dá, apesar de transformações estarem ocorrendo, o ensino nos cursos de licenciaturas. É sabido que as práticas de ensino nas licenciaturas, em sua maioria, se dão sem um diálogo com o ambiente escolar, não havendo interação com a realidade social em que as escolas estão inseridas. O contato que os licenciandos tem com a escola se dá somente nas disciplinas de estágio, onde os mesmos se deslocam para alguma escola e acompanham aulas das disciplinas em

que estão se formando. Tempo insuficiente para se ter um conhecimento considerável acerca da cultura da escola. Devido a essa falta de diálogo entre escola e Universidade, obtém-se um déficit na formação docente, tendo em vista que nada, ou quase nada, se pratica sobre o fazer docente durante a trajetória do profissional na graduação.

O Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE, 2011).

Nesse sentido, é relevante a reflexão em torno da formação docente em torno do PIBID, enquanto política pública de formação inicial, bem como das concepções de docência e formação inicial dos bolsistas e a relação dos aspectos concernentes às concepções e vivências docentes, formação e saberes dos licenciandos e a relação que se estabelece entres os sujeitos envolvidos no programa (professores, coordenadores e alunos bolsistas).

3.1. O PIBID como política pública de formação docente.

O Brasil vivencia, desde o ano de 2007, segundo mandato do presidente Lula, implementações de ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado como um conjunto de medidas que visam o crescimento da economia brasileira. Nessas condições, o Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, anuncia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE (BRASIL, 2007), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, focaliza, uma vez mais, o debate sobre a educação em torno da qualidade do ensino, colocando a formação docente como a ponta deste iceberg. Reenquadrando velhas formas políticas, a qualidade do ensino público assume a posição central no discurso político, apoiando-se no espectro da formação docente.

Após o lançamento do PDE, foi baixado, pelo Presidente da República, o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, e institui, em seu art. 2º, as

diretrizes para a melhoria da qualidade da educação básica por meio da conjugação entre os esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que deverão atuar em regime de colaboração entre si, envolvendo a família e a comunidade. Dentre as diretrizes apontadas para a melhoria da qualidade da educação básica, destaca-se a de “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007).

Essa Diretriz articula-se à Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007, (BRASIL, 2007), que trata das políticas de formação docente no Brasil. Esta Lei impõe modificações às atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incorporando-lhe um novo formato quanto à formação dos professores da Educação Básica. A referida Lei (BRASIL, 2007b, p. 1) estabelece que

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério.

A CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas por essa Lei (BRASIL, 2007c), cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). Segundo a Portaria, as instituições públicas de educação superior, federais e estaduais, com cursos de licenciatura plena, podem apresentar projetos de iniciação à docência, a serem submetidos à avaliação daquela Instituição. Uma vez aprovado, o projeto de iniciação à docência será implementado em convênio firmado entre a instituição de educação superior, a CAPES e as redes de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal.

A fim de alcançar seus objetivos o Programa concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas nas escolas públicas de Educação Básica, aos professores supervisores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades nas escolas, bem como aos professores coordenadores, responsáveis pelo diálogo do Programa junto à Universidade.

A verba repassada fica a cargo do Poder Executivo que, por via dos orçamentos anuais, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente, estipula o valor a ser repassado à CAPES destinado as despesas essenciais e exclusivas com o PIBID, compatibilizando os recursos financeiros com a quantidade de projetos a serem aprovados pelo Programa.

Os valores aplicados no ano de 2014, por mês, para as bolsas disponibilizadas pelo Programa foram os seguintes: R\$ 400,00 para o bolsista de iniciação à docência (aluno de licenciatura); R\$ 765,00 para o bolsista supervisor (professor da Educação Básica); R\$ 1.400,00 para o bolsista coordenador de área ou de gestão (docentes da Universidade); e R\$ 1.500,00 para o bolsista coordenador institucional (docente da Universidade).

A CAPES fica, então, responsável por coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do Programa, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino participantes. É também de sua responsabilidade, definir as áreas do conhecimento a serem atendidas pelo PIBID, com suporte nas necessidades educacionais identificadas, observando o Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Compete, ainda, à CAPES a promoção das chamadas públicas de projetos para o PIBID, por meio de editais, onde as instituições interessadas deverão submeter sua proposta de projeto institucional de iniciação à docência para análise e seleção realizada por comissão de especialistas com essa finalidade. Podem submeter-se a tal seleção as instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, desde que tenham sua sede e administração no País e possuam cursos de licenciatura constituídos legalmente.

O PIBID destaca os seguintes objetivos:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da

rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES, 2009, p. 70 - 71).

O discurso sobre a qualidade na educação como meio de superar as dificuldades impostas historicamente sob a educação pública no Brasil, é expresso claramente em um dos objetivos do programa, colocando em último plano os motivos imediatos que incidem de forma concreta em tais problemas.

O PIBID é um projeto a longo prazo, atuando numa formação docente mais presente no ambiente escolar, futuro espaço de trabalho dos bolsistas em formação contemplados no Programa. Os resultados serão mais visíveis a partir de um certo tempo de aplicação nas escolas. Ele não é um projeto imediatista. (Professora Coordenadora de área).

Fica claro, ainda, o reconhecimento de que a universidade brasileira vem realizando ações voltadas para o diálogo entre teoria e prática, algo que, neste caso, deve ser resolvido pelo Programa. Não menos importante, é a crença do PIBID acerca da inovação e da superação dos problemas escolares pela via verticalizada da tomada de soluções criadas fora da escola, neste caso, pelos acadêmicos-bolsistas, que serão capazes de mobilizar a mudança no espaço escolar.

Sabemos que um dos principais objetivos do PIBID é a valorização da formação docente desses novos alunos que escolheram cursos da licenciatura. E, a partir daí, tentaremos alcançar essa meta com uma aproximação maior da Universidade e da escola. Sabemos o quanto é falha essa relação, mas nessa troca de experiências, onde teremos professores da rede pública nos espaços da Universidade e nossos bolsistas de iniciação à docência nos espaços escolares, tentaremos superar uma relação hierarquizada que nos rodeia a muito tempo. (Coordenadora do PIBID UFC 2010 – 2012).

Sabe-se, entretanto, que a relação entre teoria e prática, bem como os respectivos níveis da praxis e graus de consciência correspondentes, é complexa, tendo em vista que se trata de uma relação dialética. Nesse sentido, nos afirma Vázquez (2007, p. 260), que:

A prática mantém sua primazia com respeito à teoria, sem que essa primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, como vimos insistindo, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria.

Por sua vez, essa autonomia “[...] é condição indispensável para que a teoria sirva à prática, já que implica a exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque dela, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe à própria prática”³⁸. A teoria influencia a prática ao se antecipar a esta, dado o seu conhecimento sobre o objeto ou fenômeno em questão, podendo

[...] modelá-lo idealmente e arrancá-lo de seu presente para situá-lo em uma futura situação possível. [...] É claro que, [...] essa influência implica uma disponibilidade da teoria, isto é, sua abertura ao mundo da prática, pois, [...], a teoria por si mesma — como produção de fins ou conhecimento — não transforma nada real; ou seja, não é práxis³⁹.

As considerações acerca da práxis são importantes não apenas para avaliar as possibilidades de uma formação docente que objetiva a criatividade e reflexividade, mas também servem para relacionar as propostas e práticas formativas recorrentes nas tradições históricas de formação de professores, em geral, na história da educação brasileira.

Minha formação é antiga. Antiga entre aspas porque não sou tão velha (risos). Mas digo assim porque ela é bem anterior ao PIBID. Não passei por esse processo de conhecer a escola, a não ser quando tive que estagiar. É uma outra maneira de formar professores, além de nos reciclar. Acredito

³⁸ *Ibid.*, p. 260.

³⁹ *Ibid.*, p. 260-261.

que ele seja apenas uma, das muitas formas que poderíamos ter, de corrigir falhas antigas na carreira, formação dos professores. (Professor Supervisora).

Olha, minha formação foi muito quadro negro e aula na universidade. Não me recordo muito de atividades que fazíamos voltadas pra formas de ensinar diferente não. Mas isso vem lá de trás, né. Nunca teve muita preocupação em formar professor que fosse além da lousa e do giz, não. Ainda bem que tá mudando, aos poucos, mas tá. O PIBID ajuda muito a esses meninos, que querem ser professores, porque eles aparecem mais cedo na escola, até mesmo antes do estágio, coisa que gente do meu tempo não teve. (Professor Supervisor).

Atentando para os discursos dos professores supervisores acima, somado a discursos de outros deles, revela-se uma formação docente que se fazia, desde então, dialogando e interagindo minimamente com o ambiente escolar, refletindo traços de formação historicamente tradicional.

Os professores, reconhecem a importância de conhecer a realidade escolar durante o processo de formação de suas carreiras para que assim consigam refletir sobre sua profissão, inerente a desafios como qualquer outra. No entanto, se o contato com a escola for estabelecido previamente, como propõe o PIBID, a qualidade de suas ações docentes deverá ser mais elevada.

Ainda em referência ao Programa, o mesmo realiza a (co)responsabilização da escola pública pela formação inicial dos futuros docentes, colocando-a na situação de parceira dessa formação, atribuindo-lhe novas responsabilidades, como a de tornar-se “protagonista nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores” (BRASIL, 2009), tendo como guia, o fomento de ações formativas da ação docente, a partir da parceria Escola de Educação Básica - Universidade, reconhecendo aquela como lócus dos resultados a serem refletidos.

Sobre essa questão, Nóvoa (2009) afirma que a reflexão sobre o trabalho docente é um dos elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Nesse emaranhado de (re)significações da formação, o PIBID aponta a formação inicial e continuada do professor como condição primeira para a melhoria

da qualidade da educação básica, relacionando-o com as metas postas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para além disso, oficialmente o PIBID apresenta-se como possibilidade de contribuir com o processo de formação inicial dos acadêmicos, inserindo os licenciados no cotidiano escolar, com vistas a promover um processo de reflexão na escola por meio da interlocução com os docentes em exercício. Esta proposta tem o trabalho dos docentes já inseridos na realidade escolar como ponto de partida para reflexões dos licenciandos, em seu processo de formação inicial, no sentido de ressignificar a prática docente no cotidiano escolar (BRASIL, 2009).

A gente vê que a forma de como se trabalha o PIBID na escola é diferente de outros tipos de formação, porque a gente vem pra cá desde o começo de nossa graduação. A gente vive a escola em diversos momentos e isso nos ajuda a vê o ofício de ser professor de uma outra forma, que não seja aquele velho ensino do livro e quadro negro. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Para a sistematização do PIBID, as instituições de educação superior estabelecem convênios com as redes de educação básica, no sentido de viabilizar a atuação dos acadêmicos em formação inicial nas atividades de ensino e aprendizagem de escolas públicas. Nesse convênio, a CAPES concede bolsas de projeto de iniciação à docência para professores-coordenadores, professores em exercício na escola de educação básica e estudantes de licenciatura plena em formação inicial. Os professores-coordenadores são vinculados às instituições de ensino superior e têm como atribuição acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto, além de acompanhar os alunos-bolsistas e contribuir para o diálogo com as escolas públicas onde as atividades são desenvolvidas. O professor em exercício na escola de educação básica, por sua vez, tem como função supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, servindo de elo de interlocução com a escola pública, reconhecida como espaço essencial na formação dos futuros docentes. Os acadêmicos-bolsistas participam das atividades do Programa com uma carga horária mínima de 16h (dezesseis horas) semanais (BRASIL, 2009).

Os quadros a seguir, com dados retirados do Portal Capes, referentes ao ano de 2014, nos dão a quantidade de instituições atendidas pelo projeto em todo o Brasil e da quantidade de bolsas concedidas pelo mesmo.

Quadro 1 – Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014.

Região	IES	Projetos Pibid ¹	Projetos Pibid Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

1. Edital Capes nº 61/2013 2. Edital Capes nº 66/2013

FONTE: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

Quadro 2 – Bolsas concedidas pelo PIBID para o ano de 2014.

Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

1. Edital Capes nº 61/2013 2. Edital Capes nº 66/2013

FONTE: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

O PIBID é uma das políticas públicas educacionais mais efetivas no que tange a programas de formação à docência hoje no Brasil, e por isso, tem oportunizado o exercício e o aperfeiçoamento da docência na rede básica de ensino proporcionando a discussão, compreensão, interação e socialização do conhecimento teórico-metodológico entre alunos da graduação e professores de escolas públicas, na tentativa de estabelecer a relação entre teoria e prática, e de

proporcionar aos discentes a compreensão de como os professores concebem seu processo formativo e sua prática pedagógica.

Para que tenhamos uma dimensão do PIBID nacionalmente, é importante destacar o momento atual do Programa frente às diversas ameaças de cortes feitas em decorrência de novos orçamentos nacionais destinados à educação. As condicionantes de continuidade do Programa foram ameaçadas ainda em 2015 devido a uma má distribuição dos recursos de custeio, destinados à aquisição de alguns materiais de trabalho e passagens para eventos. O corte de 274 milhões de reais, correspondentes a 45% dos recursos do PIBID, foi confirmado em novembro de 2015 por Irene Cazorla, diretora da seção do ensino básico da CAPES. Esse orçamento inclui tanto os recursos de custeio quanto as próprias bolsas.

Em 2016, um anúncio decisivo em relação aos custeios do Programa colocou em cheque a continuidade do PIBID quando, por meio do ofício circular (2/2016-CGV/DEB/CAPES, de 18 de fevereiro último), Carlos Nobre, presidente da CAPES, sancionou o corte de mais de 45 mil bolsistas do PIBID que completassem 24 meses no programa, não havendo substituição dos bolsistas excluídos.

O corte financeiro para o PIBID afeta de modo desigual os projetos de iniciação à docência no País, pois significa o comprometimento das atividades deste e de tantos subprojetos atuantes no Brasil, na medida em que diminui a clientela atendida (entre bolsistas e escolas), freando os avanços do Programa.

A defesa pela continuidade e garantia dos custeios do Programa mobilizou Universidades e Escolas em todo o país. O Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Forpibid), coletou mais de 70 mil assinaturas em defesa do programa. Páginas virtuais foram criadas, mobilizando bolsistas, supervisores e coordenadores de diversos estados, compartilhando nelas suas experiências nas escolas, através das atividades desenvolvidas.

Tais ferramentas também serviram como meio de comunicação para a realização de protesto e reuniões, para as constantes trocas de notícias acerca das discussões realizadas na Câmara dos Deputados, onde a questão foi arduamente discutida, bem como a formulação de petições e abaixo-assinados reivindicando a

revogação da portaria Capes nº 46/2016, referente ao regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Diante da mobilização nacional, de intensas discussões com a participação de representantes das Universidades, representantes políticos que apoiam o Programa e dirigentes da CAPES, no dia 15 de junho de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União, a portaria Capes nº 84/2016, revogando as decisões acertadas na portaria de regulamentação do PIBID.

Como se vê, esse programa tem elevado a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração com escolas de Educação Básica realizando ações colaborativas que promovem o exercício da tríplice acadêmica - ensino, pesquisa e extensão que são inerentes ao trabalho docente.

Penso que o que tem de mais importante no PIBID, é o contato direto com realidade escolar e isso mostra, muitas vezes, de forma clara, algumas ideias opostas que existem na teoria que a gente estudou lá na Universidade e a forma como acontece na sala de aula. O PIBID permite esse contato com os alunos, com outros professores, com coordenação pedagógica, funcionários e tal, fazendo com que a gente experimente formas diferentes de atuar e, também, de ver que nem tudo o que se aprende na teoria que você estuda se dá da mesma forma na prática. A gente acaba falando das dificuldades da escola, do que os alunos gostam e não gostam, essas coisas. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

O que é legal no PIBID é que nós desenvolvemos diversas atividades que ajudam a todos. Tipo, nós que estamos na graduação, vivenciamos a escola, fazemos pesquisas, vamos a congressos, seminários, apresentamos trabalhos, etc. Da mesma forma, os professores supervisores, o que conta também como formação pra eles, né! Os alunos da escola ganham novas atividades e aprendem pra fora da sala de aula. O que quero dizer é que o PIBID não é uma coisa só de tá pesquisando isso, ou aquilo... É isso também. É prática direto. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará)

De acordo com as visões dos bolsistas IDs explicitadas acima, entende-se que o PIBID é uma proposta de formação que ajuda a inserir o licenciando na escola de uma forma diferenciada, auxiliando o bolsista ID numa formação docente que dialoga com a escola, através da prática de várias atividades educativas. Com

essa proposta, vivencia-se a escola antes de tornar-se, de fato, professor, o que contribui também, decisões futuras de exercer ou não o magistério.

Ainda de acordo com os bolsistas IDs entrevistados, a experiência no PIBID ajuda-os a estabelecer uma relação com as teorias aprendidas na universidade, onde os mesmos podem refletir sobre o que praticam no Programa e o que discutem em sala de aula. Existe, segundo eles, uma aproximação entre as instituições que permite uma reflexão sobre as formas de se ensinar, sobre as dificuldades enfrentadas na escola, sobre os interesses e as vontades dos estudantes das escolas básicas, entre outros.

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem para reforçar a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos profissionais que já estão no exercício da profissão como participantes dessa formação (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998), durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do programa verifiquem a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos, na linha do que defendem Pimenta e Lima (2010) de que a formação de professores seja compreendida como superação da formação, meramente técnica, e que se restrinja ao âmbito dos fundamentos teóricos.

Nesse sentido, ao articular teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, mediante a 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, o programa promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica, a fim de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Saviani (2009) aponta justamente para este problema, que seria a desarticulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, que, no caso da Educação Superior, houve uma “[...] dissociação de aspectos indissociáveis do ato

docente”⁴⁰, ou seja, a compartimentação entre as disciplinas havidas como teóricas ou específicas e as práticas ou pedagógicas.

O PIBID atua na escola através do desenvolvimento de diversas atividades com o objetivo de auxiliar na promoção de uma educação para além da sala de aula. Durante as visitas que pude realizar nas escolas, acompanhei atividades como:

- Cineclube: Esta atividade consiste na escolha de um filme referente a determinado tema, previamente escolhido por bolsistas e supervisores, com o objetivo de promover o debate e a reflexão entre os alunos participantes;

- Rodas de Conversas: Também pensada em torno de um tema, os alunos são convidados a ocupar algum espaço da escola – apesar de também ter sido realizada em sala de aula – para discutir o tema proposto. Algumas vezes a atividade foi iniciada com o breve texto apresentado por um bolsista, outras vezes com questionamentos sobre o tema. Ao final, como observado na realização de uma roda de conversa no Liceu do Conjunto Ceará, é solicitado um breve relato de cada aluno sobre o que se discutiu naquele momento.

- Jogos Educativos: Os bolsistas elaboram jogos sobre diversos temas e praticam na escola junto aos alunos. Diversas vezes foi uma tarefa realizada nos intervalos e aos sábados, junto a alguma outra atividade proposta pela escola.

Aulões: Os bolsistas auxiliam os professores em aulas especiais voltadas para o ENEM, Olimpíadas, Concursos de Redação, Vestibulares, entre outros, concursos que os alunos venham a participar. Geralmente são aulas realizadas para os alunos participarem no contra turno de suas aulas, nos laboratórios disponíveis ou auditório, dependendo da quantidade de alunos interessados em participar.

Aulas de Campo/Visitações: Esta atividade normalmente ocorre dentro de uma proposta de dois ou mais subprojetos a fim de alcançar o maior número de alunos possível e pela necessidade de um transporte, sendo preciso uma certa quantidade de pessoas para ser liberado. Essa atividade é realizada com base em um tema estudado, não necessariamente em sala de aula junto ao professor, mas

⁴⁰ *Ibid.*, p. 151.

também proposto em alguma outra atividade feita pelos PIBIDs. Foram mencionadas idas a museus abordando temas sobre cultura e história, à Assembleia Legislativa, com objetivo de levar aos alunos maior conhecimento político e social e, também às Universidades, objetivo de fazer os alunos conhecerem mais sobre a educação superior.

Para além dessas atividades voltadas para os alunos das escolas, os bolsistas IDs e os professores supervisores ainda realizam reuniões semanais ou quinzenais, participam dos planejamentos pedagógicos, reuniões de pais e mestres, e outros momentos que a escola possa oferecer.

Referente às atividades realizadas na Universidade tem-se as reuniões de bolsistas e coordenadores de área, participação em seminários e também discussões e debates apoiados em filmes com temas sobre educação, juventude, escola, etc.

A promoção da integração entre as IES e as escolas, tendo o PIBID como elo, faz com que uma nova proposta de relação se estabeleça entre elas, tendo em vista que os sujeitos envolvidos no Programa desenvolvem diversas atividades tanto na Universidade, quanto na escola. O subitem a seguir trata de reflexões a respeito das condicionantes que surgem a partir de daí.

3.2. O PIBID na Universidade Federal do Ceará e nas escolas pesquisadas: influências e implicações do programa na formação docente inicial e continuada.

Os dados para elaboração deste capítulo tiveram como base o projeto inicial do PIBID da UFC, disposto em seu portal virtual, por meio de suas atas e relatórios da gestão que destacam a trajetória do programa na UFC, seus desafios e avanços.

No que diz respeito à Universidade Federal do Ceará, aqui pesquisada, esse Programa está sendo desenvolvido desde o edital 2007, onde optou-se por atender as licenciaturas tipificadas, no próprio edital, como prioridade “A” (Ciências

Biológicas, Física, Química e Matemática), além daquela de Filosofia, disciplina que há pouco havia se tornado obrigatória no currículo das escolas do ensino médio (Lei nº 11.684/2008) e objetivando constituir um amálgama operacional, incluiu-se a licenciatura de Língua Portuguesa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Inicialmente, o Programa atendeu 12 professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC e 53 alunos dos Cursos de Licenciatura: Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Letras-Língua Portuguesa, Matemática e Química.

Assim, em 17 de outubro de 2008, a UFC encaminhou à CAPES sua primeira proposta de projeto institucional de iniciação à docência. Esse projeto, intitulado “Ações articuladas dos cursos de licenciaturas da UFC com escolas públicas de educação básica de Fortaleza”, selecionado e aprovado pela CAPES, teve vigência no período de março de 2009 a fevereiro de 2010, com os seguintes objetivos em suas ações interventivas:

- 1 - Estimular a formação de professores para a educação básica, em especial para o ensino médio e, em particular, para áreas de extrema carência.
- 2 - Valorizar o magistério, como atividade profissional, incentivando os nossos estudantes a fazerem opções pela carreira docente, mantendo-se no seu exercício nas escolas públicas de educação básica.
- 3 - Aprimorar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciaturas da UFC, tomando o exercício da docência como importante princípio formativo.
- 4 - Estimular o uso de metodologias de ensino e práticas docentes que sejam pedagogicamente criativas e inovadoras.
- 5 - Aumentar o grau de integração interna entre os cursos de licenciatura da UFC.
- 6 - Aumentar o nível de articulação entre os cursos de licenciatura da UFC com as escolas públicas de educação básica, entendendo-o como profícuo para as duas instituições.
- 7 - Possibilitar aos futuros docentes, alunos de cursos de licenciaturas da UFC, a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, umbilicalmente articuladas com as realidades locais de escolas públicas.
- 8 - Estimular futuros canais de integração entre a Universidade Federal do Ceará e escolas dos sistemas públicos, através de projetos de cooperação que possam contribuir para o aumento da qualidade da educação praticada nessas unidades.
- 9 - Contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidos no Projeto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 5).

No momento primeiro de inserção do Programa na UFC, o processo de escolha das escolas participantes do projeto foi feito a partir de articulação com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, que, reconhecendo a relevância do projeto, se dispôs, como forma de fortalecer a operacionalização das ações do PIBID nas suas escolas de ensino médio, a reduzir a lotação, em sala de aula, de cada um dos supervisores selecionados, o que facilitou, tanto a participação desses profissionais em atividades realizadas na UFC, quanto no acompanhamento das atividades dos bolsistas nas respectivas escolas. Todos os processos seletivos – de supervisores e graduandos – deram-se através de editais públicos, oriundos de portarias assinadas pelo Pró-Reitor de Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010).

Todas as seleções de supervisores, professores do Ensino Básico dos sistemas públicos de Educação, de bolsistas de iniciação à docência, graduandos das licenciaturas, ocorreram por intermédio de editais públicos, oriundos de portarias assinadas pelo pró-reitor de Graduação, obedecendo aos critérios da proposta institucional. Durante o primeiro ano de vigência do projeto, alguns bolsistas precisaram ser substituídos e, em todos os casos, exigiu-se que os novos passassem, ou tivessem passado, por processo seletivo semelhante

As escolas selecionadas para esse estudo entraram no circuito de instituições atendidas pelo PIBID - UFC em momentos diferentes. O Liceu do Conjunto Ceará passou por uma experiência-teste no ano de 2009, período em que o PIBID começava a ser implantado na instituição. Segundo a coordenadora institucional do PIBID na época, no início do segundo semestre letivo da universidade àquele ano (que passou a não coincidir com o calendário das escolas, em função da greve dos professores), depois do processo eleitoral para diretores, o diretor eleito apresentou à coordenação do PIBID uma proposta de intervenção articulada; depois de um conjunto de discussões, ora com o colegiado diretor da escola, ora com os coordenadores das áreas, formatou-se um padrão de intervenções que seria, cada qual a seu modo, organizado a partir das áreas disciplinares.

A partir desta experiência, o Liceu do Conjunto Ceará foi uma das primeiras escolas a fazer parte do PIBID-UFC, juntamente com o Liceu de Messejana. Atendeu inicialmente aos subprojetos de Física, Química e Matemática, Língua Portuguesa e Filosofia. Após um ano, o Liceu já contava com o PIBID em todas as áreas disciplinares e no período desta pesquisa, conta com os subprojetos de Filosofia, Teatro, Letras-Língua Portuguesa, Química, Biologia, Matemática e Sociologia, este último através da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

A retirada dos demais subprojetos foi feita pela coordenação geral do PIBID UFC em comum acordo com os coordenadores de área, que escolheram outras escolas para somarem ao Programa. Alguns motivos me foram relatados em conversas formais com alguns professores supervisores, tais como a intenção da UFC em ampliar o projeto em outras escolas, tendo que “cortar” alguns dos subprojetos daquelas que os possuíam em todas as áreas, e o desempenho e resultados alcançados pelos subprojetos.

A respeito da retirada dos subprojetos em específicos, um deles não alcançou resultados esperados à medida que o supervisor também não demonstrou responsabilidade com o Programa, um outro foi retirado à pedido da coordenação de área com o objetivo de expandir o número de escolas atendidas por sua área, dois deles foram discutidos com afinco sobre a permanência, mas tiveram que ser retirados por uma “disputa” travada entre os coordenadores de área que queriam a permanência de seus subprojetos no Liceu do Conjunto Ceará, na qual seus coordenadores acabaram cedendo, e um outro, a princípio sairia, mas não foi encontrada outra escola em que ele pudesse ser inserido, permanecendo assim na escola.

O corte de alguns subprojetos no Liceu do Conjunto Ceará ocorreu em 2013, um ano antes do início dessa pesquisa. A partir do momento em que se iniciou a investigação aqui proposta, não identifiquei uma relação conflituosa, em consequência desse episódio, entre os professores que continuaram com subprojetos e os professores que tiveram seus subprojetos desarticulados na escola⁴¹.

⁴¹ As relações observadas entre essas duas categorias serão tratadas no Capítulo 3 - OS PIBID'S NA ESCOLA: OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COTIDIANAS NO PROCESSO ENSINO-

A escolha de novas escolas foi um passo dado pelos gestores gerais do Programa devido ao fato de dificuldades funcionais surgirem nas instituições que detinham subprojetos em todas as disciplinas do ensino médio regular.

O espaço físico escolar insuficiente para realização de atividades como reuniões de planejamento, o choque de horários das atividades que exigem material tecnológico - computadores, data show, internet -, a não aderência da maioria dos alunos do ensino médio ao projeto, causando concorrência de público nas atividades realizadas no mesmo dia e horário, foram alguns dos problemas identificados nas vistas de observação da rotina pibidiana na escola. Dificuldades estas relatadas por alguns professores em entrevistas e conversas formais.

Existe essa concorrência, digamos assim, por conta da questão mesmo espacial, geográfica da escola, de não ter uma sala dedicada para o projeto. Às vezes os laboratórios estão ocupados, então procuramos outros espaços pra's reuniões. Quando tem atividade de todos os PIBIDs, a gente tem que vê direito onde vai fazer e por quanto tempo, justamente pra não atrapalhar a atividade de outro. (Professor Supervisor).

Quando a escola tinha todos os PIBIDs a gente sentia uma dificuldade de distribuição das atividades, porque tinha um ou outro PIBID que ficava com mais alunos e outros ficavam esvaziados. Vi muito alguns professores "correrem" atrás de alunos para visitar sua atividade. Outros ofereciam pontuação para quem participasse. Infelizmente há uma cultura da barganha, participar da atividade em troca de pontuação extra, e isso é algo que gostaríamos de mudar, mas que tem sido muito difícil. A gente entra na sala pra avisar alguma coisa e os alunos já perguntam se ganham ponto. (Professora Supervisora).

É neste cenário que o Liceu do Ceará passa a integrar o conjunto de escolas atendidas pelo Programa. Em 2014, com o novo edital de seleção, a escola foi selecionada e passou a contar com os subprojetos de Biologia, Física, História, Matemática, Sociologia e Educação Física, este último de responsabilidade da UECE.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) aderiu ao Programa a partir do primeiro Edital, tendo também concorrido aos editais de 2009 e 2011. O Edital da CAPES nº 02/2009 (BRASIL, 2009d), envolveu as áreas de Filosofia – Campus Cariri, Sociologia, Música e Pedagogia; e nº 01/2011 (BRASIL, 2011), é referente às áreas de Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Música – Campus Cariri, Português e Química. Os cursos de licenciatura em Pedagogia e Música, atuam de forma articulada, nas classes de Alfabetização de três escolas da rede municipal de ensino fundamental de Fortaleza; os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Teatro atuam em duas escolas de nível médio.

Em 2012, com o lançamento do Edital nº 11, de 20 de março de 2012 (BRASIL, 2012), a CAPES abre, para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID, a possibilidade de ampliação. Em decorrência dos resultados, a UFC resolveu dar continuidade e ampliar as ações do PIBID, no intuito de beneficiar um número ainda maior de estudantes, professores e escolas. Os subprojetos criados foram: Educação Inclusiva, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. A proposta de criação de projetos interdisciplinares surge como alternativa para a efetivação de ações integradoras entre áreas que costumam atuar separadamente, envolvendo temáticas fundamentais para a formação docente.

Em 2013, novamente, a UFC teve seu projeto aprovado pela CAPES, em cumprimento do Edital nº 61, de 02 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013b) para instituições públicas, comunitárias e privadas, com bolsistas do ProUni. Por esse intermédio, o PIBID da UFC iniciou suas atividades em março de 2014, composto por: uma coordenadora institucional, três coordenadores de gestão de Processos Educacionais, 24 coordenadores de área, 54 supervisores e 359 bolsistas de iniciação à docência. Beneficiou todas as 14 licenciaturas ofertadas pela UFC em Fortaleza, um curso de licenciatura em Sobral (Música) e mais três subprojetos interdisciplinares, totalizando 18 subprojetos distribuídos em três Campi da Universidade (Pici, Benfica e Sobral) em parceria com 27 escolas de Educação Básica da rede pública em Fortaleza e em Sobral.

O quadro 3, mostra todos os cursos beneficiados pelo projeto selecionado pelo Edital nº061/2013 (BRASIL, 2013b), da CAPES, para o PIBID-UFC/2014, objeto desta investigação. No quadro 4, está a distribuição dos subprojetos do PIBID-UFC/2014 nas 13 escolas estaduais de Fortaleza. Em seguida, no quadro 5, estão as escolas municipais de Fortaleza e de Sobral que foram contempladas com o Programa. E, por fim, o quadro 6, demonstra o total de investimentos para o PIBID – UFC no ano de 2014.

Quadro 3 – Bolsas do PIBID-UFC/2014

Subprojetos	Bolsas de Iniciação à Docência	Supervisores	Coordenação de área
1. Biologia	18	3	1
1. Sociologia	20	3	1
2. Dança	16	2	1
3. Educação Física	26	3	2
4. Filosofia	28	4	2
5. Física	28	4	2
6. Geografia	20	3	1
7. História	15	3	1
8. Língua Portuguesa	16	2	1
9. Matemática	20	3	1
10. Música	24	4	2
11. Pedagogia	18	3	1
12. Química	28	4	2
13. Teatro	12	2	1
14. Música (Sobral)	25	3	2
15. Educação Ambiental (Ciências Biológicas, Letras, Geografia, Teatro)	12	2	1
16. Educação em Direitos Humanos (História e Ciências Sociais)	15	2	1
17. Educação Inclusiva (Pedagogia, Geografia, Ed. Física, Letras, Ciências Biológicas)	18	3	1
TOTAL	359	54	24

Fonte: Relatório PIBID – UFC, Portal <https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/>

Quadro 4 - Subprojetos do PIBID-UFC/2014

Escola Estadual	Subprojetos/ área
EEM Liceu do Conjunto Ceará	Biologia
	Filosofia
	Língua Portuguesa
	Matemática
EEM Liceu de Messejana	Biologia
	Filosofia
	Geografia
	História
	Língua Portuguesa
Colégio Estadual Justiniano de Serpa	Filosofia
	Geografia
	Química
	Física
EEFM Dr. Cesar Cals	Sociologia
	Dança
	História
	Química
	Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
EEFM Santo Afonso	Biologia
	Filosofia
	Física
	Matemática
	Química
	Educação Ambiental (Biologia e Geografia)
EEM Liceu do Ceará	Física
	História
	Matemática
	Sociologia
EEFM Antônio Sales	Geografia
Colégio Jenny Gomes	Física
	Teatro
EEFM Estado Paraná	Dança
EEFM Presidente Castelo Branco	Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
EEFM Estado do Amazonas	Educação em Direitos Humanos (História e Sociologia)
EEFM João Matos	Educação Física
EEFM Arquiteto Rogerio Froes	Sociologia

Fonte: Relatório PIBID – UFC, Portal <https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/>

Quadro 5 - Escolas Municipais de Fortaleza e de Sobral PIBID – UFC/2014

ESCOLA MUNICIPAL - FORTALEZA	SUBPROJETO/ÁREA
EMEIF Professor Martinz de Aguiar	Pedagogia
	Educação Ambiental
	Educação Física
EMEIF Vicente Fialho	Educação Inclusiva
EMEIF Monsenhor Linhares	Educação Inclusiva
EMEIF Thomaz Pompeu	Educação Inclusiva
EMEIF Alvorada	Pedagogia
EMEIF Santos Dumont	Pedagogia
EMEIF Adroaldo Teixeira	Educação Física
Escola Municipal José de Alencar – EF	Música
Escola Municipal José Alcides Pinto – EF	Música
Escola Municipal Claudio Martins – EF	Música
Escola Municipal Bárbara de Alencar – EF	Música
ESCOLA MUNICIPAL – SOBRAL	SUBPROJETO/ÁREA
Escola Dinorah Tomaz Ramos	Música
Escola Professor Gerardo Rodrigues de Albuquerque	Música
Colégio Sobralense de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão	Música

Fonte: Relatório PIBID – UFC, Portal <https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/>

Quadro 6 – Total de Investimentos para o PIBID-UFC/2014

Tipo de Bolsa	Quantidade	Valor/ano
Iniciação à Docência	359	R\$ 1.723.200,00
Supervisão	54	R\$ 495.720,00
Coordenação de área	24	R\$ 403.200,00
Coordenação de Área de Gestão	3	R\$ 50.400,00
Coordenação Institucional	1	R\$ 18.000,00
Total de recursos aplicados em bolsas		R\$ 2.690.520,00
Recursos de custeio previstos		R\$ 265.500,00
Total Geral		R\$ 2.956.020,00

Fonte: Relatório PIBID – UFC, Portal <https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/>

Os quadros acima identificam os cursos, subprojetos, escolas e quantidade de bolsista de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de

área atuantes no PIBID no ano de 2014, além de identificar em quais escolas públicas estão distribuídos e quais os recursos investidos neste programa institucional da UFC. É importante observar que o montante de recursos financeiros destinados ao Programa, em 2014, se não representa o suficiente, é minimamente necessário à realização do mesmo, sendo importante verificar o custo-benefício deste investimento público, tanto para as escolas participantes, quanto para os formandos, por meio de avaliações promovidas pelos órgãos competentes.

3.2.1 O PIBID na formação docente inicial: Os licenciandos entre a escola e a Universidade.

Focalizando o PIBID como espaço para essa formação inicial, e com destaque para a composição dos saberes que terão validade no fazer docente, os bolsistas entrevistados dizem ter buscado o Programa como alternativa de formação, pela sua proposta voltada para a escola, o que lhes permite estabelecer um contato maior com este espaço, vivenciar a sua realidade e aprender sobre a docência. O auxílio das bolsas que recebem para essa participação é também significativo nesse processo, apesar de ser citado apenas em alguns momentos.

Na visão dos bolsistas pesquisados, a docência está diretamente veiculada à formação dos indivíduos através do ensino e da aprendizagem. Segundo eles, o PIBID tem lhes proporcionado o contato direto com essa ação, quando vivenciam experiências em que podem perceber a materialização do magistério, no que concerne à sua dimensão político-pedagógica, no ato-contato do professor com o aluno, ações que caracterizam o ser professor, tais como:

utilização de metodologias próprias do ensinar, a relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula; a consideração daquilo que o aluno sabe; incentivo à aprendizagem; envolvimento com projetos fora e dentro das escolas; pontualidade, compromisso e prazer pelo que fazem; troca de saberes — entre professor e aluno, bem como entre professor e professor, etc. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Nesse sentido, Lima e Gonçalves (2014) afirmam que o PIBID atua como um programa possuidor de especificidades que direcionam os bolsistas numa vivência contínua da escola em seu cotidiano, isto é,

Estar presente em suas atividades corriqueiras, assistir às aulas, observar a entrada, saída de alunos, o intervalo; participar das reuniões, dos planejamentos de área e de sua vida social permite ao licenciando compreender a dinâmica social própria da escola e torná-la objeto de investigação, ampliando os estudos na área⁴².

Ainda de acordo a esse aspecto, Cunha (2015) afirma que, como objetivo principal do programa, o incentivo à formação docente em nível superior para a formação básica se dá na inserção dos bolsistas no cotidiano da escola pública. Tal ação acaba viabilizando um relacionamento próximo e uma familiarização do licenciando com seu possível futuro ambiente de trabalho, trazendo-lhes conhecimentos variados sobre o contexto, as rotinas de trabalho e as relações interpessoais naquele local.

Nesse mesmo sentido, Silveira (2013) diz que o contato com a escola durante a formação do professor, permitirá que ele vivencie os componentes curriculares em interação com o ambiente profissional e supere a noção simples e comum de disciplinas como métodos ou teorias a serem aplicados.

Fazer-se presente na rotina da escola, participando de suas atividades, tanto de sala de aula, como externamente, estando em contato com alunos e funcionários que fazem a instituição de ensino, fazem com que os alunos em formação para o magistério reflitam sobre tais práticas e tomem para si o sentido do que é ser professor.

É bom quando podemos estabelecer uma relação mais profunda com a escola, assim a gente “aprende a ser professor” com mais informações e maiores experiências. Como a gente pode tá na escola sempre, vemos que ser professor tá além da sala de aula. É saber lidar com os alunos fora da sala de aula, saber das responsabilidades do professor para com a escola, enfim, uma infinidade de coisas que um estágio docente não permitiria. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

⁴² *Ibid.*, p. 87.

De outro modo, ainda existem ações negligenciadas nesse processo do fazer docente, na percepção dos bolsistas, a dimensão política desta ação, reveladas na

pouca reflexão sobre a prática docente, sobre o trabalho solitário dos professores, como planejamento de algumas atividades e também quando a autoridade do professor esbarra na autoridade da diretoria. Às vezes, isso pode acabar influenciando na atuação do professor. E também o fato de que o professor ainda é visto como o maior responsável pelo fracasso do aluno, pesando muito sobre a construção de sua prática docente. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

A falta da dimensão política aponta para a prevalência dos princípios da racionalidade técnica na profissão docente que é, por si, uma prática educativa, o que a caracteriza como um ato político e, por isso, como forma de intervir na realidade social.

Como uma alternativa à tal ausência, a reflexão-ação-reflexão passou a ser considerada de grande valia para o trabalho e para a formação de um profissional que valoriza o caráter social e político da educação. Tal atitude abre a perspectiva para uma formação contida de sentido político e pedagógico, suprimindo as carências produzidas pela perspectiva de predominância técnica.

A construção dessa postura reflexiva-ativa-reflexiva na formação inicial dos docentes deve partir da consideração do ensino e da pesquisa, enquanto atividades inerentes à atividade docente. Valorizando a pesquisa no processo de ensinar e dimensionando a efetividade desta para a docência, Pimenta (2005, p. 196) defende que “pesquisar a própria prática, na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão”.

Para Cavalcanti (2012), a maioria dos cursos de graduação, forma profissionais para atuar no ensino, “mas no imaginário dos professores que formam aqueles profissionais e dos alunos que eles formam, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador ou do planejador (mais próprio da modalidade de bacharelado)”.

Assim, o desafio para a formação inicial de professores é favorecer práticas nos mais diversos ambientes formativos (formais ou não-formais) com o intuito de articular o saber científico com o conteúdo da educação básica.

Acerca dessa formação cristalizada, o PIBID tende a abrir espaços de discussão e reflexão em torno da prática pedagógica acadêmica por meio dos próprios professores envolvidos no Programa, bem como através da realização de eventos voltados para a licenciatura e formação docente.

No PIBID a gente tá sempre discutindo sobre o ensinar. Tanto entre nós mesmos, quanto com os nossos supervisores, e até os outros professores da escola mesmo. Essa troca de experiências nos ajuda a entender e a pensar sobre a prática docente, tanto deles, que já atuam a um bom tempo, como a nossa, futuramente, né? (Bolsista ID Liceu do Ceará)

De acordo com uma das coordenadoras do PIBID UFC, em entrevista realizada para esta pesquisa, em novembro de 2014, a intenção do Programa, além da valorização do magistério, que já engloba muitas outras proposições, é também, “proporcionar aos sujeitos envolvidos uma reflexão em torno de sua prática pedagógica, e isso envolve também os professores das Universidades”.

Na visão de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 198) uma postura reflexiva dos docentes do ensino superior, que parte da consideração do “[...] ensino e da pesquisa, exige um posicionamento de abertura, de flexibilidade e coragem no enfrentamento da ação profissional”. Em síntese, pode-se ponderar que:

dar voz ao professor como autor e ator possibilita uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional possibilitando a concepção e a implementação de novas alternativas ⁴³.

Além disso, um processo para tornar o professor autor e sujeito da sua prática exige dos professores formadores uma qualificação pedagógica fundamentada na criticidade, no ensino aliado à pesquisa e em metodologias que visem o progresso do ensino-aprendizagem.

⁴³ *Ibid.*, p. 199.

No que diz respeito aos aspectos iniciais dessa formação, para bolsistas, o processo se caracteriza, predominantemente, por ser a primeira fase. Por isso acontece em nível de graduação, extremamente ligado aos objetivos do Programa, pois o mesmo lhes oferece um suporte considerável para o trabalho como docente, devendo, contudo, tal formação se prolongar pela carreira.

Ter na licenciatura um programa que nos ajude a conhecer a realidade escolar antes mesmo da nossa formação ser concluída e, mais ainda, antes de assumirmos a sala de aula enquanto professor, nos ajuda de uma forma gigantesca, porque estamos lá como aprendizes, de certa forma, e ainda somos acompanhados pelos professores da escola, que já estão atuando a algum tempo (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Uma formação inicial apoiada no PIBID é uma grande oportunidade. O PIBID tem uma função muito importante na formação de quem é bolsista. Se todos pudessem conhecer a realidade da escola antes mesmo de decidir pela profissão de professor, acredito que teríamos profissionais bem mais engajados e capacitados. Mas também não se deve parar por aqui. Todo professor deve prezar por uma formação continuada (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Na visão discente, a formação inicial é vista como o momento de aprender a ser professor, sem, contudo, estabelecer-se numa perspectiva de unidade da teoria e prática, já que, para eles, tal relação não se concretizará, necessariamente, nessa oportunidade. Ao contrário, essa formação inicial pode se organizar como momento da construção teórica do que vai ser praticado ao se tornarem professores.

Conforme Lisboa e Gonzaga (2013), há a necessidade de se estabelecer relações entre os saberes teóricos (discutidos e aprendidos em sala de aula) e as práticas docentes através da interação entre professores da rede básica de ensino, bolsistas IDs e professores universitários. Desta forma

O contato com a docência proporcionará aos alunos da licenciatura a troca de experiências, bem como a construção do conhecimento através das vivências e experiências compartilhadas no âmbito das escolas públicas, o que pode se considerar de extrema relevância no desenvolvimento do

processo de ensino e aprendizagem destes, onde teremos a escola e o processo supervisor atuando como co-formadores nesse processo⁴⁴.

Como foi possível perceber, o arcabouço de conhecimentos advindos da formação inicial, âncora da formação, na visão de Guimarães (2004), tem uma dimensão definidora e decisiva para o futuro profissional. A formação inicial é entendida como momento preparatório da carreira para os bolsistas, o que influenciará na maneira como estes irão construir, se decidirem por tal profissão, suas práticas educativas.

Mesmo sem expectativas de unidade da teoria com a prática na formação inicial, atentando para as disciplinas acadêmicas da modalidade de licenciatura, os bolsistas entendem que a participação no PIBID é uma oportunidade de amenizar tal situação, visto que suas expectativas, em relação ao Programa, estão voltadas para a oportunidade de vivenciar momentos de prática, de conhecer a escola, de aprender a ser professor, o que a graduação parece não lhes fornecer. Nas declarações dos entrevistados até então, está presente a expectativa de viver a docência, de estar em contato com a prática, com a realidade e com a rotina da escola.

Quando eu tentei a bolsa do PIBID não imaginava que seria um programa tão ativo dentro da escola. Como bolsa de docência, pensei que teríamos um outro acesso à escola, como acompanhar aulas por exemplo, e elaborar relatórios. Fazemos isso, mas fazemos muito mais coisas. Realizar as tarefas que planejamos, as vezes dando certo, outras não, faz a gente perceber como é a escola em seu dia-a-dia. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Fazer parte do PIBID tá sendo importante pra mim porque é como se eu tivesse aprendendo a ser professor, porque trabalhamos tanto com os professores da escola, com os alunos, com os funcionários, enfim. Estamos inseridos na escola antes mesmo de terminar a graduação, o que tira um pouco o medo de quando realmente formos assumir uma sala de aula como professores. Já teremos uma noção de como é o dia-a-dia escola, e isso nos ajuda muito. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

⁴⁴ *Ibid.*, p. 23

Ainda de acordo com os entrevistados, os saberes acumulados durante a formação acadêmica para o magistério são de suma importância para a atuação docente, o que reafirma a crença na formação inicial e, conseqüentemente, em seu caráter teórico.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre como o estágio supervisionado⁴⁵ se apresenta para o bolsista PIBID, tendo em vista a sua experiência diferenciada com a escola.

Segundo descreve o Art. 13 § 3º da Resolução CNE/CP nº1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, todo licenciando “deve”, durante seu processo de formação docente, cumprir “o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica”. Isto quer dizer que devemos refletir sobre o que se diferencia nas práticas de um licenciando em estágio e um licenciando participante do programa.

De acordo com Pimenta (1994), em seu artigo “O Estágio na Formação de Professores: unidades entre teoria e prática?” o estágio se torna na formação do professor um componente do currículo que não se configura sendo uma disciplina, mas uma atividade, neste caso “ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá”⁴⁶. (1994, p. 63).

Questionados a respeito do sentido das disciplinas de estágio em sua formação docente, os bolsistas compreendem que estas disciplinas são necessárias para a construção da própria identidade enquanto futuros professores. Como nos lembra Pimenta e Anastasiou (2002), o sentido social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. Como componente curricular, elas podem não ser suficientes para a formação, tendo em vista que o método a qual são ministradas,

⁴⁵ O estágio supervisionado é uma disciplina da modalidade de licenciatura na qual os alunos se inserem no ambiente escolar e passam a acompanhar as aulas específicas de sua área, bem como, assumem a sala de aula no lugar do professor, apesar de este não se fazer ausente das aulas. Em alguns cursos, o estágio se caracteriza pelas disciplinas de Prática Docente (I, II, III e IV – semestral).

⁴⁶ *Ibid.*, p. 63.

em alguns casos, se distanciam da realidade escolar. No entanto, são fundamentais no processo de conhecimento do magistério e área de atuação, a fim de que os alunos envolvidos possam reafirmar suas escolhas.

As disciplinas de prática docente, pelo menos as primeiras, né, I e II, me parecem meio fora de contexto, porque, pelo menos as que eu cursei, o professor ficou em sala discutindo textos sobre escolas e o ensinar. Certo que é importante, mas não passou daquilo. Essas disciplinas chegam pra gente meio tarde, quase nos formando já. E aí? Como fica nossa experiência prática? Atropelada, feita nas pressas. Mas entendo que são necessárias. São as únicas que ainda nos insere nas escolas. É na escola que a gente se sente professor, ou que vai mesmo querer ser professor. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará)

Eu vejo a disciplina de Estágio como uma ferramenta pra entender a docência, no sentido de ser professor, entende?! Discutir a escola, o ensino, métodos, estruturas e etc é um meio de saber se quero mesmo ser professor algum dia. Logicamente que não são suficientes, mas elas têm um objetivo. Talvez precisem ser melhor pensadas, creio eu, mas é pelo estágio que os alunos que não são bolsistas, chegam na escola e se deparam com sua futura profissão. (Bolsista ID, Liceu do Ceará)

As disciplinas de estágio da estrutura curricular de licenciatura são importantes no processo de ensino-aprendizagem do magistério, tendo em vista que visam a discussão e reflexão crítica acerca do fazer docente. Compreender a escola em seu cotidiano é condição essencial para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar exige um trabalho específico e uma ampla reflexão sobre as práticas pedagógicas.

No entanto, os relatos apreendidos deixam perceber que é preciso uma parceria mais viva com as escolas, no sentido de estreitar a relação entre Universidade e Escola, pensando em novas práticas das disciplinas de estágio e prática de ensino dos cursos de licenciatura, atentando para a realidade social das escolas as quais os alunos se inserem.

Antes do PIBID o contato que a gente tinha com Universidades era feito pelo estágio. Os alunos em formação chegavam aqui e em acordo com a gente, ele fazia seu estágio em alguma das turmas. No PIBID, o bolsista não tá em contato apenas com uma turma de alunos, ele trabalha atividades com a maioria dos alunos possível. É uma prática completamente diferente. Acredito que são ações como essa que devem ser pensadas por todos aqueles que se interessam por uma formação docente de maior qualidade,

quer dizer, tanto as Universidades, Governo, e tal, como as escolas, em aderir Programas como esse. (Componente do Núcleo Gestor, Liceu do Conjunto Ceará)

As práticas exercidas no cotidiano escolar, por professores, gestores, funcionários e alunos, influenciam diretamente na identidade de cada escola. É a partir dessas especificidades que a cultura escolar se modela, entendendo que:

A cultura escolar é um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, saberes e práticas estão ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p.15).

Diferentemente do estágio, o PIBID não tende a inserir o aluno como estagiário na escola durante um, ou dois semestres. Seus objetivos visam o comprometimento do bolsista com a docência a partir de atividades diversas com professores, demais bolsistas, funcionários e os próprios alunos da escola. Com isso, como defende Lima e Gonçalves (2014, p. 96), “amplia-se o conhecimento prático que os estágios nem sempre conseguem suprir”.

Os bolsistas do PIBID vivem a escola nos seus diversos momentos, tanto em sala de aula como fora dela, promovendo atividades pedagógicas nos intervalos, nos sábados letivos, nas reuniões e encontros pedagógicos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem da instituição a qual se inserem.

Em tese, o PIBID é pensando para combater os cursos de formação docente que adotam o modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2000). De acordo com esse modelo, durante o curso de formação inicial, é cumprida uma carga horária de disciplinas teóricas e posteriormente a realização de um estágio, estabelecendo, na maioria dos casos, uma relação dicotômica e fragmentada entre

esses dois momentos da formação. Nesse modelo, a pesquisa, a formação e a prática são tomadas como aspectos separados e desarticulados ⁴⁷.

Para tanto, o Programa em questão, ao se apresentar como uma possibilidade de ruptura entre a formação docente inicial e o fazer docente, deve se preocupar com os encaminhamentos de sua(s) proposta(s) a fim de fugir da dicotomia teoria e prática tão cristalizada nos cursos de licenciatura, propiciando, de fato, uma formação que se contrapõe ao modelo aplicacionista de formação que expõe os professores em formação a uma realidade desconhecida e alheia daquilo que se viveu nas classes universitárias. Uma realidade aquém da teoria outrora aprendida.

3.2.2. O PIBID na formação docente continuada: professores da rede básica de ensino “de volta” à Universidade.

Docência é, por si, a atividade profissional desenvolvida pelo professor no ato de ensinar, “[...] caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade, etc.” (GUIMARÃES, 2004, p. 32), o que lhe atribui dimensões política e político-pedagógica.

O caráter político da docência coloca o professor como sujeito da ação pedagógica na escola, exercendo seu trabalho vinculado a crenças e militâncias. Neste contexto, ele é o profissional, trabalhador da educação, sujeito histórico e político. Essa dimensão conduz a uma reflexão contínua sobre o seu papel enquanto docente e enquanto cidadão. Um repensar sobre a escola como uma instituição educativa e social, onde os alunos sejam formados a partir de bases críticas para a transformação das práticas sociais.

A prática político-pedagógica aponta para os atos que envolvem a sala de aula, e colocam alunos e professores em relação de ensino e aprendizagem. Nela, encontram-se reunidos os aspectos próprios do ato de ensinar como atividade interrelacionada a de aprender, compreendendo todos os instrumentos e procedimentos próprios desse processo, em que o professor coloca em evidência,

⁴⁷ *Idem.*

no seu fazer, à disposição dos alunos, o aparato necessário ao processo educativo, ao mesmo tempo em que se relaciona com as demais instâncias e profissionais da escola, estabelecendo com isso um processo de ensino-aprendizagem democrático.

Quanto aos professores supervisores, a possibilidade de reaproximação com a Universidade, através do Programa, permite uma formação continuada e a participação em eventos acadêmicos que proporcionem maior conhecimento.

Uma expectativa era de eu voltar a ter um contato mais próximo com a universidade. Já que, quando você termina, né? Apesar de eu ter concluído meu mestrado no ano passado, mas tava só na escrita, então, a gente meio que se afasta um pouco. Poder pesquisar novamente, participar de encontros acadêmicos, tudo isso é mais que válido. (Professor Supervisor).

Fazer parte do PIBID é de diferencial a parte na minha carreira. Já fiz muitos cursos ofertados pela escola, junto à SEDUC, mas nada igual a esse projeto. Nem no tamanho e nem nas consequências. São novas propostas. Atuo na sala de aula, fora dela, e até na Universidade, no caso dos encontros que temos a chance de participar. Veja bem: eu saí da faculdade faz uns anos, e agora troco conhecimento com quem está lá atualmente, trazendo coisas novas e adicionando naquilo que ensino. É, com certeza, um projeto de grande valor. (Professor Supervisor)

Para a formação continuada dos professores da rede básica de ensino, o PIBID atua como uma oportunidade para que os professores reflitam suas práticas de ensino e, com a ajuda dos alunos bolsistas, facilitem o desenvolvimento de várias estratégias de ensino que são mais difíceis de serem produzidas somente pelo professor, devido a uma série de percalços, como a quantidade de turmas, a carga horária elevada, planejamentos, elaboração e correção de provas, entre outros.

Como nos expõe Vilar e Henriques (2013, p.170):

O PIBID proporciona uma oportunidade dos professores da educação básica de refletir sobre as suas práticas de ensino [...] e com a participação dos alunos bolsistas facilitou o desenvolvimento o desenvolvimento de várias estratégias de ensino que dificilmente o professor sozinho, com uma carga horária elevada, conseguiria colocar em prática.

Tal formação continuada surge relacionada ao processo de melhoria das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, de modo, que se articule teoria e prática na formação e na construção do conhecimento docente. Nessa perspectiva é sempre desafiador manter-se preparado numa sociedade em constante mudança, numa dinâmica que requer interpretação e compreensão da realidade, remodelando constantemente nossos conhecimentos, resultados de diversas experiências vividas.

Para Cavalcanti (2012, p. 100) “a formação do professor ou de qualquer profissional, hoje, é contínua, permanente e deve realizar também nos espaços de atuação profissional. Não basta o professor ter domínio dos conteúdos indicados em livros didáticos da educação básica. É necessário ter clareza da finalidade social da disciplina, pensando criticamente a realidade”.

A formação continuada é um caminho para a releitura das experiências, uma integração entre o cotidiano do professor, da escola e da comunidade. É importante, que os professores tenham acesso a programas e estrutura que os apoiem e assessorem permanentemente em suas atividades profissionais.

Assim, é possível, por meio do Programa que os professores atentem para uma formação mais participativa e crítica diante dos desafios encontrados no ambiente escolar, no sentido de não apenas identificar problemas, mas sim, de construir estratégias e/ou soluções de maneira coletiva. Tais aspectos podem ser observados na fala dos professores até então entrevistados.

Ter esse contato com um outro aspecto voltado para o meu trabalho, de estar olhando de perto essa formação dos bolsistas, de estar pensando as metodologias, de estar ao mesmo tempo em sala de aula e fora dela trabalhando com o PIBID [...] essa formação continuada acontece de forma mais direta né, porque você tem todo um planejamento que envolve grupos de estudo, que envolve ações diariamente estabelecidas pela coordenação, então querendo ou não essas ações muitas vezes vão por um caminho totalmente diferente do que você havia planejado pra sala de aula e ao mesmo tempo você acaba aprendendo quando você não tem esse conhecimento. O projeto dá uma certa autonomia de você planejar de forma coletiva, não é só aquilo que eu penso, por mais que eu tenha um contato com a sala, eu tenho talvez até mais elementos pra pensar, é sempre bom ouvir o que os bolsistas tão pensando em realizar né, porque isso vai casar com o que eles tão aprendendo lá na licenciatura (Professor supervisor).

A possibilidade de participar de encontros, simpósios. Os textos/teóricos estudados nas reuniões semanais, quando dá certo fazer isso, né. A troca de experiência com os coordenadores e bolsistas. As experiências vivenciadas, na sua maioria, não é algo que possa ser quantificada em horas em um certificado, são questões relacionadas às vivências. Acredito que só quem faz parte do PIBID, seja supervisor ou bolsista, e que leva a sério, é capaz de sentir tamanho prazer nesse tipo de formação (Professora Supervisora).

As vivências no Programa proporcionam uma ampliação na formação profissional, no sentido de considerar que a participação nas diversas atividades propostas fortalece a carreira docente. Reflexões sobre a prática docente, planejamento de atividades a serem desenvolvidas, acompanhamentos das atividades realizadas pelos bolsistas, encontros, reuniões e seminários acadêmicos, produções acadêmicas - artigos, painéis, livros - e atividades que relacionam teoria e prática são os principais ganhos elencados pelos professores supervisores.

Como resultado temos um estreitamento da relação entre ensino básico e ensino superior, trocas de experiências entre os discentes da graduação e professores da educação básica, ampliação do conhecimento da realidade escolar, propostas e realização de atividades em sala de aula, entre outros.

Todavia, a dinâmica de participação no programa nem sempre é feita de maneira tranquila. A princípio, o professor passa por uma seleção junto à uma banca composta por professores da instituição superior responsável pelo PIBID, no caso a UFC, o que já ocasiona uma tensão entre professores da mesma disciplina, como podemos perceber na fala a seguir.

A gente sabe que em toda seleção existe competição. Não é uma briga declarada, obviamente, mas a gente sente uma certa indiferença com quem estamos competindo a vaga. Por algum tempo senti o outro professor que também tentou meio indiferente comigo, e antes ele não era assim. Eu fui tentando converter a situação, perguntando o que ele achava de tal atividade que o PIBID tava pensando em fazer e tal, e aos poucos a situação tá mudando. (Professor Supervisor, Liceu do Ceará).

Além do fato de que o professor supervisor terá uma função a mais na escola, aliado o trabalho em sala de aula, exigido pela escola, chama a atenção a ajuda financeira que o mesmo irá receber na condição de bolsista, a dispensa de

100h/a, no caso daquele professor que atue 200h/a na escola e, ainda, uma maior visibilidade dentro da escola, pois o trabalho exigido como supervisor do PIBID, faz com que o professor participe de eventos acadêmicos e também apresente trabalhos de pesquisa. Tais fatos influenciam numa postura competitiva dos profissionais da educação básica.

O professor supervisor que possui 200h/a, apesar de ser dispensado 100h/a de sala de aula, pela SEDUC⁴⁸, para exercer as atividades do programa, não deixa de cumprir com as demais obrigações que lhe cabem como preencher diários, elaborar avaliações, lançar notas, planejar aulas, etc., o que lhe exige comprometimento, organização e maior responsabilidade.

Não menos importante, está a relação com os próprios bolsistas, em grande maioria, jovens, que chegam à escola com energia para as atividades propostas, esbarrando nos limites e nas práticas impostas na escola, refletidas também na pessoa do docente⁴⁹. O relato a seguir nos traz reflexões sobre essa relação que então se estabelece.

Depois que a gente tem noção de como funciona o PIBID, a gente quer fazer atividade que abranja diversos temas, né?! Mas não depende só da gente, porque o supervisor da gente tem que dá o aval. E daí não é qualquer um que vai falar abertamente de religião, ou de sexualidade, ou coisa do tipo. A gente até entende, pode ser por causa da formação dele, ou daquilo que ele acredita. Nós, estamos vivendo uma Universidade mais aberta a esses temas. Pelo menos no meu ponto de vista, entende?! Mas aqui na escola, temos que fazer mediações, e assim cada um vai cedendo um pouco. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará)

Nessa nova relação, percebe-se que, inicialmente, os professores selecionados para o programa, distanciados da Universidade a algum tempo,

⁴⁸ Essa possibilidade de ser dispensado 100h/a para atuar no PIBID não é uma realidade de todas as escolas e municípios participantes do PIBID. Segundo a professora Carmensita Passos, atual coordenadora do PIBID UFC, isso se estabeleceu por meio de um acordo entre a Secretária de Educação do Ceará, escolas estaduais e municipais até o edital de 2014, válido por 2 anos. Tal acordo não faz mais parte do contexto dos editais posteriores ao ano acima citado.

⁴⁹ A relação estabelecida entre professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência será trabalhada de forma mais profunda no Capítulo 3 desta pesquisa, que aborda a cultura escolar e a influência do PIBID nas relações cotidianas.

encontram um grupo de jovens recém-ingressos na licenciatura, receiam seu espaço na escola com a possibilidade de serem substituídos pelos bolsistas futuramente.

No entanto, não é um incômodo que se torna fácil de detectar nos professores supervisores. Tendo em vista que estes são responsáveis pelo direcionamento das atividades na escola, a maioria deles tenta estabelecer um convívio cordial com seus bolsistas IDs. O incômodo que surge a partir dessa condição pode ser detectado no discurso de alguns professores durante as entrevistas, que, apesar de ter sido falado em tons de brincadeiras, confirmou-se em seguida com as conversas formais em que os professores se sentiram mais livres para falar de suas experiências no Programa. A fala a seguir nos dá a dimensão desse discurso.

É um desafio participar da formação desses meninos, porque eu mesmo não me sinto completamente pronto. Até a gente precisa ficar sempre “se formando”, se atualizando. Vai que um deles se sai tão bem e pega umas aulinhas por aqui... Tô brincando, viu? É um desafio porque a gente sabe da importância de uma boa formação e de como é difícil ser professor.
(Professor Supervisor)

Percebe-se, porém, que à medida que o grupo vai se familiarizando com a escola, e conseqüentemente com o professor supervisor, as relações vão se tornando mais cooperativas, a coesão do grupo é, aos poucos, percebida e as atividades vão ganhando a identidade da disciplina que representam.

No que tange à reflexão em torno da própria carreira docente, Pimenta (2005, p. 199), defende que um obstáculo para a construção dessa postura recai no fato de que “a maioria dos professores teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica”.

Neste sentido, representa um desafio realizar um trabalho profissional que passe pela reflexão e pesquisa da própria prática em sala de aula. Desafio conhecido pelos professores secundaristas e que permeia os objetivos do Programa, tendo em vista que este se propõe a discussões em torno da prática pedagógica por meio da relação que se estabelece com os professores supervisores e os bolsistas.

Conhecer a proposta do programa me despertou para um desafio. A responsabilidade de lidar com alunos da faculdade que tavam se preparando para se tornar docentes/professores. Eu pensava: “Qual a

melhor forma de transmitir toda a dureza e ao mesmo tempo o encanto que é trabalhar com a educação?”. Conciliar o conhecimento acadêmico com o cotidiano da escola, essa foi a maior expectativa e eu pensava, e penso, muito em como fazer isso. Num é fácil não (Professora Supervisora).

Outro aspecto importante a respeito da função do professor supervisor é o fato deste entrar em contato com a Universidade, agora não mais como aluno, mas como mediador de uma formação docente ativa e como sujeito de uma formação continuada.

A crítica à dicotomia entre teoria e prática, que está presente nos cursos de licenciatura, favorece o surgimento de propostas para a formação do professor pesquisador, a fim de que este possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa.

Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2002) vê no movimento dos professores pesquisadores uma possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos.

Atentando para o fato de que o PIBID é um programa que promove uma formação em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, o professor supervisor vê-se instigado a elaborar suas pesquisas e participar de eventos acadêmicos para apresentá-las. Porém, segundo relatos, o mesmo se vê diante de uma prática que deixou de ser feita desde que concluiu sua graduação.

A gente sabe da importância da pesquisa no nosso ofício. Mas depois que me formei, em relação à pesquisa para elaboração de artigos, participação em congressos e tal, eu não fiz bem dizer nada. A pesquisa que a gente faz aqui na escola é diferente. O PIBID traz esse desafio pra gente. É uma exigência que se faz, por exemplo, no Encontro de Práticas Docentes da UFC, que ocorre todo ano. Daí a gente tem que aprender a conciliar essa prática com nossas outras ações, tanto pelo PIBID, quanto pela Escola. Não é fácil. (Professor Supervisor, Liceu do Conjunto Ceará)

É comum ouvirmos falar e ler sobre a necessidade que se tem de o professor ser reflexivo e pesquisador nos dias atuais. Essa perspectiva prioriza a

reflexão e a pesquisa como elementos indispensáveis à formação docente e desloca parte importante dessa formação para o contexto da escola, da docência. De acordo com Silva (2008), tal proposta reforça a reflexão docente sobre a prática e os sentidos que essa reflexão possa provocar na ressignificação da experiência docente e, conseqüentemente, da prática educativa.

Conforme relatou o professor anteriormente, o que ocorre é a diferenciação nas modalidades de pesquisa, confirmando que a pesquisa desenvolvida pelo PIBID não é exatamente a pesquisa de que necessitam na escola. Isso denota o distanciamento entre a pesquisa realizada na academia e aquela aplicada pelos professores nas escolas de educação básica. Outros professores também confirmaram ser uma prática quase inexistente em suas rotinas. Apesar de que toda pesquisa é uma pesquisa científica, a questão aqui talvez seja que o objeto de investigação e a finalidade da pesquisa sejam outras.

Além do distanciamento que se tem entre Universidade e Escola durante a formação docente, outros motivos acarretam a ausência da pesquisa acadêmica no dia-a-dia dos professores da rede pública de ensino. A carga horária de trabalho de 200h/a, a quantidade de turmas que são responsáveis, as exigências da escola em elaborar avaliações, preencher diários de presença, “lançar” as notas dos alunos nos diários, etc., foram os motivos mais elencados pelos professores que dificultam o fazer pesquisa.

A pesquisa realizada pelos professores supervisores, através do PIBID, é uma ação que vai se construindo no dia-a-dia desse profissional que até então pouco praticava ou não praticava mais. Reconhecer-se como pesquisador é um processo que exige dos supervisores dedicação e propósito para tal, objetivando por uma formação numa dimensão reflexiva e permanente.

Voltar a pesquisar e escrever reflexões sobre essas novas experiências com o PIBID não foi um processo muito fácil pra mim. A quantidade de coisas que temos que dá conta, somada às do Programa, demandam tempo e nós não temos esse tempo, apesar da dispensa de 100h/a. É cansativo, mas o resultado é prazeroso porque me sinto mais motivada. (Professora Supervisora).

A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos supervisores, já que é uma atividade problematizadora da realidade, na qual os

fatos são relacionados, analisados e interpretados na articulação entre o empírico e a teoria.

Desta forma, o PIBID também defende a proposta de uma formação professor – pesquisador que seja comprometida com práticas pedagógicas inovadoras, com vistas ao desenvolvimento profissional de um docente crítico e autônomo, (re)significando permanentemente o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo para ele e para seus alunos.

De outro modo, tornar-se um colaborador da formação docente, junto à Universidade, por meio do PIBID, é tarefa desafiadora para os professores da rede básica de ensino. Levar aos bolsistas o cotidiano da escola, lugar futuro de suas práticas profissionais, exige responsabilidade, a fim de que os alunos egressos nas licenciaturas tomem para si a realidade social da escola e sintam-se envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de todo o público que participa das atividades propostas pelo programa. Reflexões em torno desse aspecto serão feitas no capítulo a seguir.

4 OS PIBID'S NA ESCOLA: OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COTIDIANAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Considerando que as escolas se constituem em territorialidade espacial e cultural, “onde se exprimem o jogo de actores educativos internos e externos, fazendo com que sua análise só tenha sentido lógico se se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar” (NÓVOA, 1999), tratarei, nesse capítulo, sobre a dinâmica das atividades do PIBID a partir das inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos que fazem parte do programa, bem como aqueles que são atingidos indiretamente, como os gestores, os demais professores não atuantes no programa e funcionários (agentes administrativos e auxiliares de serviços gerais). Trago, anterior a isso, reflexões sobre a escola como instituição social, carregada de valores e como o PIBID se coloca no interior da mesma como um projeto pedagógico que propõe a valorização da formação docente e auxiliar na busca por uma melhor qualidade da educação brasileira.

4.1. A escola como espaço sociocultural e a relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

As diversas relações que se estabelecem entre pais, funcionários, alunos, professores, diretores e as demais pessoas que circulam na escola, bem como a relação dessas pessoas com as regras e normas que estabelecem a organização do tempo e do espaço, gestão, avaliação e etc. nesta instituição são moldadas por um processo complexo de relações influenciadas pelo meio social a qual a escola está inserida.

Nesse sentido, entendemos que as relações estabelecidas entre os indivíduos são regidas por normas e valores próprios explicados pelos agrupamentos que os indivíduos formam e pelas relações que mantêm e cultivam entre si. Existe na escola, como em qualquer outra instituição social, uma rede de interdependência que, segundo Elias (1994), tem sempre origem nas necessidades e ideais marcados pela sociedade.

Relações de proximidade, de vizinhança, de distanciamento, como também relações de ordem, como acima e abaixo coexistem na organização dos espaços sociais e representam as características de uma dada sociedade. As formas de organização dos espaços são mutáveis, uma vez que são constituídas por tensões exercidas por pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias. A organização dos espaços sociais expressa um tipo específico de racionalidade presente nas formações sociais em determinado período. O caráter não permanente das formas de organização dos espaços contribui para pensarmos sobre a escola, tal como a conhecemos hoje.

Ao tomarmos a escola enquanto espaço social, devemos atentar para as práticas do cotidiano para além da sala de aula, para além da relação professor – aluno. A sala do diretor, a sala dos professores, os espaços abertos – quadras e áreas de convivência – são também espaços de interação e socialização, sendo necessário atentarmos para os significados dos símbolos construídos pelos sujeitos ali envolvidos.

É preciso entender que a escola é um espaço sociocultural com diferentes culturas e realidades, se caracterizando como um espaço dinâmico e polissêmico,

isto é, um lugar de constantes mudanças e com significados diferentes para cada um dos sujeitos que nela atuam. Na escola, cada sujeito tem sua função – aluno, professor, diretor, porteiro, entre outros -, no entanto, se caracteriza como um local em que as pessoas vão formando uma vasta teia, à medida que se relacionam.

Entendendo a escola enquanto campo de atuação, é relevante considerar o que Dayrell (1996), expõe sobre a escola como espaço sociocultural, tendo em vista que esta se constrói numa dimensão cultural e dinâmica do fazer-se enquanto cotidiano, tendo em seu interior “homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história”⁵⁰.

Ao perceber que esses sujeitos sociais desenvolvem uma rede de relações sociais que constituem a dinâmica escolar, vemos que a escola é um espaço institucional, sociocultural, que age de acordo com regras e normas pré-estabelecidas objetivando a delimitação da ação desses sujeitos.

Em seu cotidiano, imbrica relações de alianças e conflitos, tendo que impor normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos que assim vão dando forma à vida escolar.

As relações de poder que se desenrolam na escola, podem ser inconscientes e subliminares, sob a forma de poder simbólico (BOURDIEU, 1989), e/ou explícitas, (WEBER, 1971, 2002, 2004).

Enquanto Weber (2002) nos aponta o poder aparentemente impessoal característico da burocracia, onde a escola se apoia em normas regimentais e em ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, que se fundamentam nas leis, decretos e resoluções, representados no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, Bourdieu (1989), nos alerta para o poder em seu caráter micro e invisível, digamos, a olho nu. Ele está e se dá nas relações e de diferentes modos.

⁵⁰ Ibid., p. 01

A reflexão sobre as relações de poder que se dão no ambiente escolar, portanto, só é possível por meio de um “olhar dual”, considerando tanto os aspectos formais – colocadas pelos órgãos responsáveis e documentos oficiais que regem as normas, como o Projeto Político Pedagógico) –, quanto os informais – ordens advindas de acordos rotineiros – das regras que se estabelecem nesta instituição. Neste caso, temos que considerar a especificidade e as características dos comportamentos individuais e grupais dos sujeitos participantes do PIBID que determinam um modelo próprio de atuação para as quais concorrem e são determinantes as relações de poder.

Algumas vezes a gente tentou fazer uma atividade no pátio. Como lá na escola ele fica bem perto das salas de aula do primeiro andar, a gente não conseguiu fazer durante a semana, a não ser que fosse no intervalo, o que era impossível. A justificativa que deram é que ia atrapalhar as outras aulas. Vi que teve professor que reclamou de a gente usar o espaço lá e tal. A gente então, obedece às ordens né? E tenta adequar pra outra hora ou mesmo na sala de aula. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Entende-se que o PIBID tem uma forma própria de atuação na escola, onde a maioria das atividades a serem feitas é fora da sala de aula. No entanto, esbarra nos limites e regras que regem a escola. A fim de não estabelecer um conflito visível, discutindo os motivos que impedem executar as tarefas, os bolsistas procuram outras formas de praticá-las, deixando para outro momento ou adequando-as em sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, é relevante entender a escola como um campo de atuação onde os agentes interagem cotidiana e continuamente. Os atores sociais atuantes na escola, bem como no projeto inerente à pesquisa aqui proposta, constroem uma rede de significados que são produzidos a partir das atividades que os mesmos desenvolvem no processo de construção da aprendizagem.

Ao serem inseridos no ambiente escolar, agora não mais como estudantes do ensino médio, mas como bolsistas IDs, os alunos em formação passam a entender a escola por um outro ângulo, na medida que questionam suas regras, os métodos de ensino dos professores, as condutas adotadas por seus gestores, etc.

Afim de entendermos mais sobre essa condição, atentemos para os relatos a seguir.

A gente tem que se adequar as regras da escola também, né? Teve um dia que o porteiro só me deixou entrar quando tocasse pro intervalo acabar. A atividade que eu ia participar era depois do intervalo, por isso cheguei um pouco antes dele acabar. Esperei, né? Acredito que ele tinha ordem. Do mesmo jeito, uma colega bolsista um dia veio de camiseta e não pode entrar. A gente obedece porque sabe que são regras da escola. Não é porque a gente não é mais aluno que vai fazer o que bem entende. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Uma vez questionei com uma professora se ela não tava passando conteúdo demais numa aula só. Ela não era do PIBID não, mas acabei acompanhando uma aula dela. Notei que ela fechou a cara, mas sem dá muito a perceber. Ela disse que tinha que terminar o conteúdo do bimestre como tinha sido estabelecido no planejamento. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Pra te falar a verdade, só vi a diretora daqui uma vez e nessa única vez, tive a impressão de que ela não é muito de aparecer pra escola não. Tipo, acho que as vezes ela tá aqui, mas lá na salinha dela, que também é uma sala isolada, já. Na outra escola que fui bolsista o diretor sempre aparecia perguntando alguma coisa pra gente, sobre o PIBID e tal. Pra mim, gestor tem que tá sempre presente, rondando, chegar junto e tal. Sei das enormes responsabilidades que tem o gestor de uma escola, mas não precisa ser uma presença acirrada (risos), só precisa ser contínua. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

É possível identificar um nível de desconforto dos bolsistas IDs em relação a alguns aspectos da escola, como regras adotadas e condutas percebidas.

Tem umas coisas na escola que eu fico pensando, sabe? Detesto aquelas cadeiras enfileiradas, desde o tempo em que eu era aluno da escola. Mas hoje meu pensamento é outro. É tipo, como é que a gente pode construir uma educação que envolva mais aluno e professor? Coisa do tipo. Gosto das aulas onde os alunos se movimentam, entende? O professor tem dificuldade até pra andar entre os alunos. Eu sei que a sala é pequena, que a quantidade de aluno excede o ideal, mas podemos pensar em outros lugares da escola e tal. Hoje eu fico me perguntando sobre essas coisas, que parece não terem muita importância. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

A partir do momento em que vivenciam a escola sob outra perspectiva, aqueles passam a refletir sobre a escola em si e, à medida que vão encontrando espaço pra se colocarem, questionam sobre tais aspectos, seja entre si, com os supervisores ou nos momentos na Universidade, onde se encontram para discutir diversos pontos e debater sobre o que vivenciam no Programa.

Os bolsistas desenvolvem uma outra visão sobre as contradições no interior da instituição escolar, mas que eles apontam como ‘conflitos’ presentes na escola pública e que precisam ser discutidos.

Em primeiro lugar indicam que a utilização de projetos causou impactos e conflitos no interior da unidade, mas que, ao mesmo tempo permitiram o “desnudamento” da escola e a partir deste ponto, a reflexão sobre os problemas da unidade escolar e do próprio projeto. Tais conflitos se referem à resistência de alguns professores e em alguns casos, da própria gestão escolar, em trabalhar com projetos.

Advertem, também, sobre as dificuldades resultantes da realidade docente – indicada pelos alunos como [...] falta de tempo dos professores [...], apesar do empenho e dedicação dos professores envolvidos no desenvolvimento de Projetos.

E ainda, os bolsistas IDs constataam um [...] desânimo [...] entre os professores pela falta de recursos e de empenho de todos os agentes escolares, em todos os âmbitos - da escola pública - para a superação destes limites. Incluem aí também, problemas de violência e indisciplina. No entanto, contraditoriamente indicam que quando os professores se envolvem nos projetos eles se apresentam reanimados e fortalecidos pela coletividade.

Diante dos problemas e tensões diárias, como as que foram mencionadas nos discursos anteriormente, os bolsistas IDs vão se adequando ao meio escolar por meio das regras e normas estabelecidas, ao mesmo tempo em que procuram questionar situações rotineiras que caracterizam a cultura das escolas. Por outro lado, como parte da instituição, os professores supervisores, ou não, justificam suas ações por fazerem parte do grupo de funcionários que compõem a escola.

A gente tem que se adaptar as regras e normas da escola pra ter sucesso nas atividades. A organização da nossa escola é baseada no nosso regimento interno, elaborado por todos que fazem a comunidade escolar, né? Gestores, professores, alunos e pais de alunos. O PIBID, assim como nossos outros projetos atua dentro das possibilidades que a escola permite. (Professora Supervisora, Liceu do Conjunto Ceará).

Bem sabemos que a escola é uma organização formalmente organizada, “condenada a *refletir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemónica”, uma dada estrutura de autoridade e poder, mas é também uma organização na qual se produzem dinâmicas organizacionais próprias, “não sendo apenas um *locus* de reprodução, mas também, um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais)” (LIMA, 1998, p. 159-175, grifo do autor).

“A partir do momento em que consideramos a escola como um aparelho burocrático, como tal, reflete a parte visível e oficial da organização – a que está consagrada na legislação e nos regulamentos, exatamente a que determina a atribuição de competências e distribui tarefas para a consecução de metas específicas”.(ETZIONI, 1974, p. 19).

Apesar da escola ser um órgão regido por e controlado pelo Estado, é possível encontrar [...] algum grau de liberdade os atores educativos possuem para encontrar nas *margens* das normas instituídas *brechas* pelas quais emergem normas instituintes, “que resultam da capacidade estratégica dos atores escolares [...], mas também, [das] capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas” (LIMA, 1998, p. 66).

Dito isto, ao ser inserido na escola, o PIBID, que já possui uma estrutura oficial institucionalizada, encontra um ambiente institucional controlado por órgãos estatais e possuidor de um regimento interno. À maneira em que as relações interpessoais entre gestores, professores e bolsistas vão se dando, estes últimos buscam uma adequação a meio sem, no entanto, abandonar seus questionamentos e críticas sobre a escola.

Logicamente que a gente não chega falando o porquê que isso pode e aquilo não pode. A gente vai percebendo as coisas e quando achamos que dá pra questionar com algum professor ou alguém do Núcleo Gestor, a gente pergunta. Tipo, a questão do horário, que no começo a gente chegava no começo do turno e saía depois da atividade. Eu cheguei e questionei com o supervisor se não podia chegar um pouco antes da atividade e tal, pra não ter sempre que entrar no mesmo horário que os alunos. Não que seja ruim ficar na escola, eu até gosto, mas é porque nem sempre é possível. Entende? Sem querer entrar em atrito com ninguém a gente vai se encaixando aqui e ali. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

É sabido que as relações de poder são pertinentes em todos os aspectos sociais e, na escola não seria diferente, a entendendo tanto quanto um grande grupo, como na dimensão das relações que se estabelecem entre professores e alunos nas salas de aulas, entre alunos e alunos, entre os funcionários, etc.

Os diferentes atores do processo educacional, pela sua interação cotidiana, criam as estruturas e tentam imprimir seus valores e crenças pela intervenção na realidade escolar.

As relações de poder empreendidas no cotidiano das escolas, seja na relação professor-aluno, direção-professores, direção-pais, são legitimadas por diferentes elementos. A princípio, a autoridade do professor é conferida legalmente por sua formação; na relação com os alunos, pelo reconhecimento do saber do qual ele é detentor; na relação com a direção, pelo cargo que o primeiro ocupa, e etc. Com o PIBID nas escolas, não é diferente. Seus atores sociais também se veem nessa relação de poder e desencadeiam novos grupos de indivíduos – professores supervisores e bolsistas IDs – que a escola acaba por incorporar.

Na realidade, observa-se que o tecido das relações que se processam no interior das escolas, somado aos objetivos institucionais do Programa, apresenta embate e negociações constantes, seja facilitando/incentivando ou dificultando/impedindo a realização das atividades propostas pelos diversos subprojetos que atuam nas escolas.

4.2. A proposta do PIBID e a realidade escolar: a relação Universidade x Escola.

A interação entre Universidade e Escola na promoção da formação docente é uma preocupação que tem promovido, cada vez mais, discussões em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, entre outros aspectos. Em contraponto, observam-se críticas das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios

são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino.

Considerar a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, pode contribuir para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas.

Quando indagados sobre a relação da escola com a Universidade e/ou vice-versa, é unânime a visão dos professores supervisores em considerar que a Universidade é um local de produção do conhecimento e a escola o local da aplicação das teorias aprendidas. Consideram ainda que a importância do diálogo com as instituições de ensino superior para a superação dos problemas da realidade escolar. Os discursos abaixo apontam esse entendimento:

Pra muita gente, inclusive pra mim, a Universidade parece algo inalcançável, distante da escola, voltada somente pra si. A única relação que vejo dela com as escolas é quando chega um estagiário, apenas. Não existe um vínculo entre lá e cá (escola). Acredito que todas as instituições de educação deveriam caminhar juntas. O Município, o Estado e o Federal, porque assim ficaria mais fácil buscar as soluções pros problemas que a gente enfrenta. Muda um pouco com o PIBID, mas ainda é um abismo muito grande. (Professor Supervisor, Liceu do Conjunto Ceará).

Não acho que exista uma relação entre Universidade e Escola, não. Pelo contrário, falta essa relação. Até mesmo quando os estagiários tão aqui. Não existe uma troca dessa experiência. Ele chega, dá seu mês, ou meses de aula, faz suas anotações e pronto, leva pra apresentar pro professor. Se eles discutem sobre isso, fica lá mesmo na Universidade. Pra mim isso não se torna uma relação. Ou, se for, não é uma coisa saudável. (Professora Supervisora, Liceu do Ceará).

Ao pensar sobre a relação que se estabelece entre as instituições formadoras – IES e Escolas – no processo de construção do conhecimento docente, vê-se que não se estabelece assim uma relação de ensino e aprendizagem em contextos reais.

É preciso, então, superar o predomínio do ensino simbólico e promover uma formação docente mais próxima das situações reais das práticas escolares, reformulando e redefinindo as relações que o futuro professor precisa ter com a escola em seu período de formação inicial.

No que diz respeito ao PIBID, tendo a CAPES como instituição mantenedora, percebemos que há uma decisão politicamente estratégica e pragmática de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Assim, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos.

No entanto, o planejamento de programas educacionais para execução em todo território nacional deve primar também pela realidade escolar de cada instituição de ensino básico, atentando para seus problemas internos como, a escassez de professor, estrutura física limitada, atuação do Núcleo Gestor e o pouco diálogo travado entre as IES e as escolas públicas.

Consequentemente, devido à cultura de formação docente que pouco dialoga com as escolas públicas, cenário que vem se transformando desde então, o desenvolvimento de programas como o PIBID ocasiona uma série de tensões no que diz respeito à relação Universidade – Escola. Exemplo disso é o entendimento que estas têm a respeito da ideia e execução do projeto. Atentemos às falas a seguir a fim de entendermos sobre isso.

Olha, sinceramente, tô pensando em marcar uma reunião para discutir sobre o PIBID, porque lá não tá funcionando não. Mal vejo os bolsistas na escola. Puxar dos professores responsáveis a atuação de todos eles. Aqui e ali a gente precisa de um deles. Sinto que o Programa ainda não aconteceu na escola. (Integrante do Núcleo Gestor, Liceu do Ceará).

Teve uma vez que me pediram pra substituir um professor que faltou. Eu não fui não, porque já fomos alertados na UFC de que não é nossa função fazer isso. E pra ser chamado a atenção depois, preferi não ir. Até entendendo a escola chegar e pedir nossa ajuda, diante de tantos problemas, né? Mas eu sei que isso não é tarefa pra nós bolsistas. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Nota-se que a inserção dos bolsistas nas escolas é vista, por muitos integrantes da comunidade escolar, como uma “salvação” para os problemas diários enfrentados naquele ambiente, como por exemplo, a falta de professores, por vezes avisada de última hora, que é uma constante, indisciplina de alunos, problemas que ocasionam tensões entre Universidade – representada pelo bolsista – e escola.

O desafio então, é fazer com que as instituições entendam os princípios estruturantes da formação de professores propostas pelo Programa. O primeiro passo para que isso ocorra é a articulação entre o espaço escolar e as instituições formadoras para que todos compreendam a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (MARCELO, 1999).

Tal condicionante contribui para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas.

Nessa perspectiva, as articulações entre o espaço escolar e as instituições formadoras permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (MARCELO, 1999).

É importante para a formação docente que o aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação e propor um novo paradigma para a formação de professores requer o estabelecimento de novas relações entre as instituições responsáveis pela formação profissional e as escolas.

Observa-se, no entanto, que o entendimento equivocado que a escola desenvolve inicialmente acerca dos objetivos e das funções do Programa, vai sendo desconstruído à medida que se estabelece uma rotina junto aos sujeitos

participantes. Percebe-se uma mudança na intencionalidade das ações, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa. Tais observações podem ser evidenciadas na fala de um dos componentes do Núcleo Gestor:

Bem, à medida que a gente foi conhecendo o PIBID, foi ficando mais claro os propósitos desse Programa para nós aqui na escola. Somos bem otimistas com o PIBID, porque vemos uma interação, um envolvimento muito grande da universidade com os pibidianos. Diferente dos estagiários, onde muitas vezes temos um mínimo de contato, os meninos do PIBID chegam aqui com uma postura de buscar uma aprendizagem, entende? É uma vivência diferente, porque fazemos roda de conversas, eles vêm pros planejamentos pedagógicos, reuniões... Vivenciam a escola de uma forma mais aprofundada. (Componente do Núcleo Gestor, Liceu do Conjunto Ceará).

O PIBID propicia espaço para o desenvolvimento de interações que não se restringem apenas ao contato professor – aluno, ocorrido em sala de aula, como ocorre na grande maioria dos estágios, mas sim com a instituição escolar em sua complexidade e diversidade. Fato este que também se observa nas atividades e participação da escola em eventos acadêmicos.

Com o PIBID os professores voltam a ter contato com a Universidade de uma forma diferente. Eles estão ajudando a formar futuros professores e ainda estão aprendendo mais sobre seu ofício, porque muitos deles começam a fazer pesquisas, vão lá na Universidade e apresentam, quer dizer, é uma formação continuada, né? O que é sempre muito válido no nosso trabalho. (Componente do Núcleo Gestor, Liceu do Conjunto Ceará).

Entende-se assim, que o PIBID, por contemplar um conjunto de ações articuladas e permanentes, potencializa a qualificação das ações educativas, integrando a formação inicial e continuada dos docentes. As atividades bem-sucedidas espalham-se pela escola, pois ocorrem mudanças nas interações e essas são potencializadas, também, pela participação dos docentes em pesquisas e programações acadêmicas. Exemplo disso é a aprovação de professores supervisores em programas de mestrado e doutorado.

Apesar disso, é preciso reconhecer os limites do PIBID. O Programa não pode ser visto como um salvador da escola diante de seus problemas. Dito isto, é preciso superar o problema em torno do entendimento que se tem sobre o papel do

bolsista na escola. Destaca-se, nesse sentido, o fato de que alguns participantes do PIBID confundem (intencionalmente ou não) essa atividade com o estágio e, em algumas circunstâncias, esses graduandos são vistos como “recurso humano disponível” para suprir a falta pontual de professores (por motivo de doença ou outros) em dia letivo na Escola.

Outro aspecto é referente aos limites do Programa quanto à forma como o mesmo vem sendo aplicado num movimento quase que “amador”, tendo em vista que o projeto ainda não prevê diretrizes específicas a serem desenvolvidas. Por conta dessa “ausência”, fica mais difícil estabelecer procedimentos avaliativos quanto ao impacto do PIBID nos processos de formação de professores, nas escolas e nas IES. Atrelado a esse aspecto, considera-se também que, sendo um Programa de bolsas, a qualquer momento pode ser extinto. Daí a necessidade de uma regulamentação específica que garanta a continuidade do projeto. Nesse sentido, o crescimento do grau de institucionalização levaria a uma incorporação do Projeto às Instituições, garantindo sua aplicabilidade e continuidade.

Um outro aspecto, não relacionado diretamente ao Programa, mas que é um dos objetivos principais deste, é a valorização da docência no Brasil. As condições de trabalho e de salário nas Escolas não são, por si, atrativas, podendo, inclusive, “espantar” o aspirante a professor. Daí a necessidade de um trabalho conjunto entre sindicatos, IES e escolas em assumirem uma posição política mais incisiva frente às secretarias estaduais de educação no que diz respeito à melhoria das condições de ensino nas escolas públicas do nosso país, a fim de garantirem melhorias efetivas no exercício do magistério.

Propor um novo paradigma para a formação de professores requer o estabelecimento de novas relações entre as instituições responsáveis pela formação profissional e as escolas. Nessa perspectiva, o próximo tópico aborda reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas pelo PIBID e a interação entre sujeitos resultando de tais práticas, na qual se estabelecem novas relações no ambiente escolar.

4.3. As múltiplas interações entre os sujeitos participante do PIBID: reflexões sobre as relações interpessoais no ambiente escolar.

Para Veiga-Neto (2004, p. 53), “a escola, ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, a escola, se situa”. O *lócus* de aprendizagem, seu projeto arquitetônico – com seus significados e simbologias –, o regimento interno – normas e regras – etc. correspondem a padrões culturais que os sujeitos internalizam e reproduzem.

Assim, as escolas se constituem de uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos significativos nas mais variadas investigações a seu respeito, considerando, para isso, dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar. Ali, o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversas para a atuação dos sujeitos sociais que ali imbricam essa teia, como relacionamentos entre os diferentes professores, os alunos, os pais, os funcionários, objetivos, normas, regras, currículos e programas definidos pela organização escolar.

Há inúmeras possibilidades de interações interpessoais na escola, que são influenciadas por uma série de circunstâncias que podem comprometer a qualidade das mesmas. Relações interpessoais que se intensificam e reúnem uma diversidade de conhecimentos, valores, regras e são permeadas por conflitos, problemas e diferenças (SALES; SOUSA, 2012). Partindo desta premissa, os subitens que se seguem, irão abordar as principais relações desencadeadas entre os sujeitos participantes do PIBID.

4.3.1. As relações interpessoais: Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência.

Os sujeitos agrupados nesse subitem, ou seja, os professores da rede básica, responsáveis pelos PIBIDs nas escolas e os licenciandos bolsistas, empreendem uma das relações de maior impacto no Programa. O contato intenso

entre ambos garante o funcionamento das atividades propostas na escola e/ou na Universidade.

De um modo geral, se as relações na escola não estiverem “equilibradas”, o professor na sala de aula não fará um bom trabalho, e seu relacionamento com os alunos também poderá ficar comprometido. Assim também se faz no contexto do PIBID. Mosquera e Stobäus (2004, p.93) alertam que: “Grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas”. Percebe-se assim que, a relação entre professores e bolsistas IDs, implicam diretamente nos resultados do projeto.

Nossa supervisora é uma ótima professora. Até agora não sei de nenhum caso de conflito com ela e algum de nós não. Quando a gente, bolsista né, pensa uma atividade, ela anota e vai pesquisar as possibilidades de fazer ou não. Sempre muito esforçada. Ela é bem tranquila. E nós devolvemos o esforço abraçando as atividades que ela também propõe. Até porque ela vive a sala de aula todo dia, e a gente não. Isso ajuda muito e faz com que a gente tenha êxito nas nossas atividades. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará)

No ano passado, tinha bolsistas que tavam se relacionando comigo, mas eu acabei entrando em alguns conflitos, alguns problemas, com alguns deles, mais em relação a um bolsista especificamente [...] É, talvez o fato de que a pessoa tinha... vivia uma realidade do PIBID em outra escola, e quando foi pro Liceu, esperava que acontecesse exatamente como aconteceu na outra escola, mas as escolas tem realidades diferentes, né. [...] houve alguns probleminhas né... Mais no sentido assim, de... sentia falta de compromisso da parte de alguns, e a gente organizar atividades conjuntamente, decidir coletivamente e quando chegava a atividade alguns não se envolviam, alguns não participavam, alguns nem apareciam, né... então, isso acabou me deixando bastante chateado, né... (Professor Supervisor).

Olha, no começo, assim que eu entrei como bolsista no Liceu, eu já percebi logo que ele [o supervisor] gosta de impor muito a opinião dele, entende?! E eu, como também não sou fácil de lidar, defendo a minha até onde der. Mas acho que assim, pra começar um trabalho como o do PIBID é bom que se escute todo mundo. É um trabalho de equipe constante. A gente colocava uma ideia, uma proposta e tal, e na reunião mesmo, na mesma hora, ele já colocava mil dificuldades. A gente sabe que ele conhece a escola melhor que a gente, mas já dizia logo, “não, vamos fazer isso, assim desse jeito que dá certo”. Foi difícil porque alguns de nós batia de frente com ele, inclusive eu (risos). (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Os relatos acima atentam para as diversas relações desencadeadas entre supervisores e bolsistas IDs. Primeiramente, é certo que a personalidade de cada sujeito influencia no modo de como eles convivem uns com os outros nas

experiências do Programa. Quando os supervisores e bolsistas relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar um grupo coeso e funcional. A comunicação entre os envolvidos funciona melhor, as condições para as atividades são discutidas, sugestões são levadas em considerações e todos tentam usar uma mesma linguagem com o objetivo de garantirem o resultado satisfatório àquilo a que se propõem.

Manter uma relação satisfatória implica em trabalhar com “espírito de equipe”, exigindo esforço conjunto das pessoas, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, a fim de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas.

Cooperação, segundo Lakatos e Marconi (2006), é o tipo particular de processo social em que dois ou mais indivíduos ou grupos atuam em conjunto para a consecução de um objetivo comum. É requisito especial e indispensável para a manutenção e continuidade dos grupos e sociedades. Nesse sentido, é possível perceber os momentos de cooperação entre bolsistas IDs e supervisores no intuito de alcançarem os objetivos propostos em suas atividades.

Em contrapartida, a dinâmica das relações interpessoais nem sempre é positiva. O período de iniciação do Programa na escola, como foi observado no Liceu do Ceará, gera uma série de atitudes e comportamentos conflituosos. São novos sujeitos, com personalidades diversas, adentrando no ambiente escolar, esbarrando com profissionais que ali já estão a algum tempo e possuem maior conhecimento daquela realidade escolar.

É preciso considerar as divergências de ideias que surgem nesse novo contato como um ponto de partida para a atuação do Programa, bem como para o crescimento pessoal dos envolvidos. Mesmo que o professor supervisor não simpatize com algum bolsista, durante os trabalhos, cabe a ele a tentativa de superar essas divergências.

À medida que vão se relacionando e se conhecendo, a relação de trabalho entre supervisores e bolsistas tende a ficar mais horizontal, considerando as opiniões e posições de cada um. É sabido que uma das maiores dificuldades deparadas por professores e profissionais da educação é justamente a possibilidade

de mudar sua forma de pensar. Porém, uma vez superada essa dificuldade inicial, ainda que os novos caminhos que se descortinam não se apresentem como mais fáceis, torna-se possível perceber outras dimensões da realidade, como por exemplo, mais diálogos entre as pessoas, a livre expressão de ideias, tratamento respeitoso uns com os outros, e tantos outros aspectos que contribuem para a configuração de um ambiente escolar acolhedor, onde os sujeitos se sintam à vontade para exercer suas tarefas da forma mais qualificada possível.

Tem-se aqui, o que Nóvoa (1999) denominou de manifestações comportamentais. A inserção do PIBID proporciona uma nova prática pedagógica, vinculada a uma IES, ocasiona mudanças na rotina como reuniões, intervenções nas aulas, atividades práticas, etc, influenciando no comportamento dos sujeitos que compõem o coletivo escolar. As escolas, apropriando-se da implementação de inovações ou de políticas de ensino e dos novos elementos que podem, a partir disso, surgir, transforma e ressignifica a prática pedagógica ali construída.

Nessa perspectiva, um dos desafios a ser enfrentado é a construção de proximidade e empatia no processo de ensino e de convivência. Ao considerar o ambiente, as experiências, os saberes, enfim, a realidade local, tem-se maior facilidade para superar tal desafio. A partir do momento em que supervisores e bolsistas IDs entendem a necessidade de se adotar uma postura dialógica, buscando compreender as complexidades e os saberes uns dos outros, o sucesso nas relações de convivência e no ambiente escolar é mais fácil de ser alcançado. Nesse momento, o supervisor tem aí o papel principal que é o de liderar uma equipe, cujo objetivo é trabalhar em prol de uma formação docente renovada, conseqüentemente, a melhoria da educação básica.

À luz de Certeau (1994), é preciso considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam os sujeitos do Programa, bem como as práticas educativas desenvolvidas por eles. É preciso deslocar-se e encontrar sentidos nas artes de fazer dos supervisores e bolsistas IDs, com o objetivo de compreender seu próprio desenvolvimento dentro do PIBID.

Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida

como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Nesse sentido, é possível compreender a atuação de professores supervisores e bolsistas no Programa a partir das mudanças acarretadas pela inserção do PIBID na escola, transformando a rotina e o ambiente de trabalho, possibilitando um novo modo de ensinar e condicionando o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma nova visão, ou seja, a soma dos conhecimentos dos professores e dos licenciandos bolsistas.

A experiência de atuar no PIBID, promove assim, novos comportamentos nos sujeitos envolvidos. De um lado, o bolsista ID entra em contato com a escola, mediado pelo professor da rede básica que ali já está. Através da convivência diária e das atividades propostas, aprende a entender a escola agora não mais como aluno do ensino médio, mas como futuro professor. Do outro lado, o professor supervisor se vê trabalhando com uma nova demanda de alunos, não seus alunos do ensino médio, mas alunos em formação docente. Com a função de mediar a atuação dos bolsistas IDs na escola, o professor supervisor se vê num processo de mudança, considerando a implantação de uma política educacional, com novos desafios e anseios. Em ambas as funções, a insegurança e medo do desconhecido são sentimentos evidentes, até porque, como acredita (ROSA, 1994), “o novo representa, quase sempre, uma ameaça – à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado”.

Ademais, são sujeitos de personalidades diversas, construindo um conhecimento por meio de uma nova proposta de formação de professores, empreendendo novos significados ao fazer docente, dentro dos limites de cada escola. Cada sujeito aqui envolvido, desenvolve um esforço diário, aprendendo a considerar, entender e respeitar o outro, a fim de garantir um ambiente favorável ao objetivo a que se propõem.

Nesse mesmo sentido, Minucucci (1978) nos faz refletir sobre a importância da escuta no processo da comunicação interpessoal, acreditando ele que o saber ouvir e a empatia são ferramentas indispensáveis para que compreendamos determinadas situações sem que nos envolvamos de forma direta.

Assim, é pertinente considerar as divergências de ideias que podem surgir durante as discussões e troca de opiniões, como ponto de partida para a reconstrução de conhecimentos e para o crescimento pessoal tanto dos bolsistas IDs como dos professores-supervisores.

4.3.2. As relações interpessoais: Professores Supervisores entre si e entre os demais professores da escola.

Para entendermos como se dá a relação entre os professores bolsistas do PIBID e os não bolsistas, é preciso que consideremos o fato de como o docente vivencia seu cotidiano, como age e reage frente às inúmeras situações que se sucedem, dentro e fora de si, das relações intra e interpessoais que se estabelecem no decorrer dos dias. O que se configura, e/ou reflete-se, em seu percurso pessoal-profissional.

É importante atentar para a trajetória de vida dos professores, de maneira que contemple a forma como articulam seu ser “pessoal” e “profissional” e, por conseguinte, como irão se transformando através do tempo, em prol de reflexões constantes sobre o ser professor.

Cunha (2000) enfatiza que, para construir-se como profissional, o (a) professor (a) necessita da teoria e da prática. Prática, como sendo um espaço de construção de saberes, tanto no que tange ao docente, quanto ao discente. Teoria, como suporte constante da reflexão sobre a prática.

Isaia (2000) menciona o enfoque do professor como um ser unitário, ou seja, um ser com um histórico de vida pessoal e profissional, que se constrói através das relações que estabelece com os outros, com o histórico social no qual interage e com sua própria história de vida.

Daí a importância de compreender que toda ação do professor, como profissional, está acontecendo em conjunto com sua subjetividade e, portanto, está inserido neste processo o estado emocional momentâneo. Além disso, todo o

conjunto de emoções ligadas ao cotidiano de trabalho estará interagindo com a subjetividade de cada sujeito envolvido.

É justamente o exercício de sua profissão e as trocas constantes com o meio que possibilitarão o maior aprimoramento pessoal e profissional do (a) professor (a), uma vez que se aprende com as vivências do dia-a-dia, seja com seus pares, alunos e familiares, bem como com os demais agentes desse processo.

Embora se reconheça a importância das habilidades técnicas quanto às ações que visem à orientar situações de aprendizagem (como organizar, formular e responder questões, entre outros aspectos), tais circunstâncias não podem existir isoladamente, e tampouco serem postas como prioritárias, sob pena de desviar elementos fundamentais da docência, que surgem a partir da valorização das relações que se estabelecem, e que permeiam o dinamismo das atividades.

Isso tudo remete a pensar que o professor não pode contar apenas com seus saberes adquiridos nas leituras que fez e faz, para orientar suas ações. Mas, sobretudo, pelo conhecimento adquirido na “leitura” dos fatos do cotidiano, nas atividades realizadas, o que implicará uma articulação de ação-reflexão-ação, em prol de um fazer crítico, construtivo e afetivo.

Desta forma, os professores das escolas contempladas com o Programa, entram em contato com uma nova proposta de ensino, somada à sua prática docente diária, com o objetivo de possibilitar uma formação docente de maior qualidade tanto para os licenciandos egressos na Universidade, como para os professores já em exercício da profissão.

Ao apresentar uma nova forma de entender e de trabalhar a aprendizagem na rede básica de ensino, o PIBID, objetivando uma valorização de uma formação docente diferenciada, representou um momento de ruptura qualitativa. Desencadeou mudanças práticas no modo de se ensinar, contemplando as demandas de alunos em formação docente e alunos secundaristas. Tais mudanças devem ser vistas dentro de um processo de ensino que se transforma dia após dia e ocorrem nas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer e de usar a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, nesse caso, intermediadas pelo Programa.

O subitem 4.3.2.1 trata de entendimentos acerca da relação entre os professores supervisores. Já o subitem 4.3.2.2 traz reflexões de como professores supervisores e professores não-supervisores se relacionam no ambiente escolar diante do PIBID.

4.3.2.1. Os professores supervisores

Através de uma seleção por meio de edital, aqui já explicada, os professores se propõem a intermediar as ações do PIBID entre escola e Universidade a fim de alcançar os objetivos propostos no Programa. Alguns dos relatos nos trazem a noção de como se deu esse processo de inserção dos professores ao PIBID.

Olha, em relação a professora que concorreu comigo, minha relação com ela sempre foi muito boa, não teve nenhum tipo de rixa, nada. Uma relação bem tranquila. Até conversamos sobre o Programa depois e tal, quando iniciamos as atividades na escola. Toda seleção alguém perde e alguém ganha, né?! Mas, se houve algum sentimento negativo, da parte dela, não chegou até mim não. Pelo menos, eu não senti. (Professor Supervisor)

Assim, pra eu entrar no PIBID eu fui convidada pela diretora da época aqui na escola. Se eu não quisesse assumir, a escola não iria ganhar o projeto em Filosofia. Não tinha outro professor. Era eu ou eu. Então não houve concorrência. (Professora supervisora)

Bem, a minha entrada no PIBID UFC foi meio conturbada, digamos assim. Na época eu não pude concorrer ao cargo de supervisor porque eu estava na escola a apenas 1(hum) ano, e a exigência era de 2(dois) anos. Ano passado, ou retrasado, o PIBID de Sociologia ganhou novos bolsistas, daí surgiu alguma problemáticas. A professora supervisora se ausentou porque se candidatou a vereadora e quando retornou teve alguns desentendimentos com bolsistas, pelo que fiquei sabendo. Daí a coordenadora do programa também encontrou algumas falhas na função dessa supervisora. Isso tudo aconteceu no período em que ela estava pra se aposentar também. Com isso, fui convidado a tentar a seleção, passei e fiquei como supervisor do PIBID de Sociologia. O liceu perdeu alguns PIBIDs UFC, o de Sociologia foi um dele. Daí, a UECE veio com a proposta e agora estamos atuando na escola através do PIBID UECE. Pra ele, eu também tentei seleção. Os outros professores não quiseram participar. Um deles é porque tem as horas/aulas divididas entre o Liceu e outra escola, os outros não tenho certeza, mas um temporário com menos de 200h/s e o outro tem outros projetos, objetivos, não sei. (Professor Supervisor).

A partir dos relatos acima, podemos perceber as várias situações pelas quais os professores supervisores vivenciaram enquanto eram inseridos no Programa.

No primeiro caso, a concorrência se deu sem prejuízos à relação de tais professores. No decorrer da pesquisa, notou-se ainda situações de cooperação entre ambos quando o PIBID de Sociologia se propôs a executar atividades durante as aulas. A professora que ministra a disciplina em algumas turmas, cedeu o tempo de suas aulas algumas vezes para a intervenção dos bolsistas.

Já no segundo caso, a professora não teve conflitos por conta de não haver concorrência para o projeto a qual se candidatou. Sua inserção no programa, junto aos outros professores que a mesma teve contato, se deu de forma tranquila.

O terceiro caso, nos chama atenção por que se deu de forma conflituosa. Não para o professor supervisor atuante no Programa no momento dessa pesquisa, mas para a equipe do PIBID de Sociologia UFC. A substituição de um supervisor por outro ocorreu por desentendimentos e falhas de atuação entre supervisora e bolsistas. No entanto, o mal-estar decorrido desse episódio, não afetou a relação do atual professor com bolsistas e demais professores, pois, segundo relato, o mesmo sempre esteve disposto a ajudar nas atividades do PIBID, antes mesmo de se tornar supervisor, cedendo suas aulas e atendendo aos bolsistas sempre que possível.

Atentemos então, para as condutas individuais que acabam influenciando o funcionamento do Programa dentro da escola. A maioria dos casos, por meio de entrevistas e conversas formais, mostra que a postura adotada pelos docentes em sua prática pedagógica, antes mesmo da inserção do PIBID, contribui para um ambiente de trabalho que favorece uma relação menos conflituosa, apesar de acontecer em alguns momentos.

O fato de atuarem em escolas com diversas atividades práticas, dos mais variados projetos educacionais, faz com que os professores planejem e discutam entre si o uso do espaço escolar de forma com que todos alcancem o objetivo de suas atividades. Como resultado disso, pode-se observar a cooperação entre eles, bem como o planejamento de atividades em conjunto, interdisciplinares.

A gente tá sempre tentando fazer atividades interdisciplinares. Acabamos de fazer uma com os PIBIDs de Filosofia, Português e Biologia. É uma forma que encontramos de aproveitar melhor o espaço escolar e fazer um diálogo entre os PIBIDs, né?! Além disso, é importante para alunos da escola por que dessa forma ele veem várias disciplinas explicando um tema só. (Professor Supervisor)

Esses levantamentos produziram dados existentes sobre a realidade, expondo que um grupo só melhora quando há integração de todo corpo docente nas relações. Para que o PIBID aconteça de maneira satisfatória, é necessário a colaboração de todos os envolvidos no projeto, e daqueles que não participam enquanto bolsistas, mas que são atingidos indiretamente.

A cada membro do grupo aqui categorizado, cabe a responsabilidade de considerar a individualidade dos companheiros no Programa, dar atenção, ser sensível às suas reações e elucidar as relações vividas no grupo. Apresentar de forma consistente medidas que permitam atitudes motivadoras para todos.

Um momento importante para o PIBID, e onde todos os professores compartilham ideias e proposta é o evento que promove um dia de atividades intensas de todos os subprojetos existentes na escola, conhecido como o “Dia D do PIBID”. Para esse dia, um tema é lançado pela Universidade e os subprojetos deverão proporcionar uma série de atividades diversas, podendo ser feitas em conjunto ou isoladamente.

A partir do momento em que tomam conhecimento do tema proposto, os supervisores se reúnem com suas equipes e em seguida, socializam com os demais subprojetos. Feito isto, deverão agora organizar a escola a fim de que a mesma comporte todas as atividades a serem executadas. É um momento que exige cooperação mútua, tendo em vista que as atividades se utilizam de equipamentos e espaços em comum, como auditório, salas de vídeos, computadores, caixas de som, etc.

Para que tais atividades se realizem é importante considerar a relevância do trabalho em equipe entre os docentes supervisores, que vise a uma contextualização interdisciplinar de saberes, a fim de romper com a tradição do

trabalho individual e promover o acesso à construção de conhecimentos e aprendizagens, mútuos e significativos.

Apesar da socialização das ideias e das tentativas de ajudar uns aos outros, esse momento nem sempre se dá de maneira tranquila. A disputa pelos melhores equipamentos – como as salas de vídeo –, a vontade de querer alcançar a maior quantidade de alunos a fim de mostrar serviço e ter maior visibilidade na escola e a forma como fazem para alcançar o público desejado – alguns professores supervisores oferecem ponto na média dos alunos que participarem das atividades – são alguns dos principais motivos de competição entre os supervisores.

Tem momentos de atividades que é meio difícil de lidar, porque todo mundo quer fazer tudo e com a maior quantidade de alunos possível. Daí tem gente que oferta ponto nas avaliações parciais e tal pra conseguir muita gente e, de certa forma, ganhar fama na escola. (Professor Supervisor, Liceu do Conjunto Ceará)

Olha, no começo todo mundo, ou quase todo mundo, dava ponto pra quem fosse pra sua atividade. Aí os alunos iam pra matéria que precisavam de mais pontos, né? Tinha PIBID que ficava esvaziado. Hoje eu vejo que tem muitos tentando acabar com essa cultura do ponto. Vai o aluno que quer ganhar conhecimento. (Professora Supervisora, Liceu do Conjunto Ceará).

Apesar de ser um conflito velado, é possível identificar relações competitivas entre os PIBIDs pelos diversos motivos citados anteriormente. É um processo em que os participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando e modificando suas práticas a fim de se alcançar o objetivo que se propuseram.

Essa perspectiva, portanto, considera o caráter múltiplo e dinâmico da proposta do PIBID, resultando em novos aspectos de interações sociais, ou seja, a transformação da rotina ali já construída, a discussão e realização de novas práticas de ensino, um novo fazer docente.

A interação dos membros do grupo deve ser valorizada, pois os professores podem e devem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que têm uma relação com os problemas de outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo.

A nova forma de trabalho docente a qual estes professores estão inseridos, exige a partilha de tarefas e responsabilidades, pois, como sugere Nóvoa

(2001), o trabalho em equipe é fundamental para estimular o debate e a reflexão. Essas práticas de trabalho em grupo irão proporcionar uma ação coletiva que exige a construção de uma cultura de cooperação muito maior do que adesões ou ações individuais.

Desse modo, as ações do PIBID tendem a alcançar o objetivo previsto à medida que os sujeitos vão se reconhecendo como responsáveis por facilitar a relação entre os sujeitos, as vivências e as observações práticas.

4.3.2.2. Os professores supervisores e os demais professores não atuantes no PIBID.

Já é sabido que o PIBID é uma política educacional que se constrói diária e coletivamente. As ações desenvolvidas pelos agentes do Programa não atingem apenas os que dele participam, mas sim os sujeitos que convivem na escola como um todo. Nesse sentido, estabelecer uma boa relação com os demais professores da escola se torna é também importante, tendo em vista que as atividades práticas ocorrem em momentos de aula e para a maior quantidade de alunos possível.

Os professores supervisores assumem o papel de mediadores nessa nova prática de ensino e aprendizagem, auxiliando os bolsistas na construção das atividades e da própria formação docente, devendo buscar estratégias para a resolução das situações apresentadas.

Acompanhando o processo de inserção do PIBID na escola Liceu do Ceará pude perceber uma série de reações positivas e negativas quanto aos demais professores da instituição. Algumas condutas também me foram relatadas nas entrevistas.

Os trechos das entrevistas feitas com professores supervisores demonstram algumas dessas situações vivenciadas por eles e seus demais companheiros de trabalho que não atuam no Programa.

Percebi, em alguns momentos, que havia uma certa, um certo incômodo, sabe?! por parte de uns professores, que num eram nem da minha área. Não sei o que despertou esse incômodo, talvez o fato de não ter PIBID na área deles ou de ter PIBID na área deles, mas eles não conseguiram e, enfim [...]houve um certo ranso da parte de alguns... Por exemplo, quando,

às vezes, os meninos do PIBID iam pra sala dos professores e às vezes eu tava orientando eu ouvi algumas reclamações... pediram pra eu atender em outra sala, sabe?! (Professor Supervisor)

Logo quando começamos com o PIBID aqui na escola, senti, por parte de alguns professores, uma postura não muito receptível com a gente. Estranhei porque até então minha relação com eles era super tranquila. Mas talvez essa postura se explique pelo fato de que, quem tá no PIBID ganha ajuda financeira, algumas regalias como desconto em horas/aulas, etc. Isso causa um sentimento de competição entre nós. E por não terem entrado no Programa, acabam “descontando” dessa forma. Aos poucos a gente vai mostrando serviço e quebrando o gelo nesse sentido. (Professor Supervisor)

A partir dos relatos dos professores acima, vemos que a recepção ao PIBID, por parte de alguns professores não atuantes no Programa, proporcionou um clima de tensão.

O fato de receber ajuda de custo financeiro, de ser dispensado de 100h/a e de poder alcançar maior visibilidade na escola ocasiona um nível de “ciúme” por parte dos outros professores. Apesar de não adotarem posturas de desconforto muito visíveis no cotidiano, esse sentimento pode ser apreciado em momentos de brincadeiras e até mesmo na dificuldade que alguns professores colocam para a realização das atividades propostas pelo professor supervisor e sua equipe. Os conflitos apareceram, então, pela competição entre os professores para participação no Programa, pela ansiedade de uma nova proposta de ensino e pelo incomodo de alguns professores em dividirem seu espaço de trabalho com os bolsistas IDs.

Em seus estudos sobre o conflito, Nascimento (2002, p. 83) categoriza o mesmo em quatro tipos. “O conflito latente, pode ser percebido quando o mesmo não é declarado, não existindo, assim, uma clara consciência da sua existência; o conflito percebido, é compreendido da forma onde os elementos envolvidos o percebem racionalmente, embora não haja ainda manifestações abertas do mesmo; o conflito sentido, já atinge ambas as partes e há emoção de forma consciente e; o conflito manifesto, é entendido quando este já atingiu ambas as partes, sendo percebido por terceiros e pode interferir na dinâmica da organização”.

A partir das categorizações do conflito mencionadas acima, foi possível perceber a incidência do conflito percebido e do conflito manifesto. O conflito

percebido pode explicar a postura dos professores que não foram tão solícitos ao início das práticas do Programa. Durante o acompanhamento da rotina, verificou-se alguns docentes dificultando o acesso às suas aulas, através da justificativa de atraso no conteúdo.

Já o conflito manifesto, explica a postura dos professores que agiram da forma citada no depoimento do professor supervisor do subprojeto de Sociologia, ao ouvir reclamações e perceber o incômodo que sua equipe causou. Nessa situação, supervisor e bolsistas sentiram a repulsa daqueles docentes e passaram a organizar seus planejamentos e atividades em outro lugar e de uma forma que não afrontasse, de maneira mais intensa, o trabalho dos professores adversos.

Perante a realidade de situação conflituosa, é necessário pensar em alternativas para os envolvidos lidarem com situação. Os conflitos podem ser ignorados ou abafados ou ainda sanados e transformados num elemento auxiliar na evolução de uma sociedade, instituição e /ou organização.

Para um entendimento mais preciso sobre a dinâmica dos conflitos, ter uma visão mais abrangente de suas inúmeras possibilidades é importante ao atentar que, para algumas pessoas o termo conflito pode ocasionar um medo intenso, no entanto, se faz necessário reconhecer que existe um modo destrutivo e outro construtivo de proceder.

Os sujeitos podem encontrar duas possibilidades de tratar as situações de conflito. Por um lado, podem tratá-lo como uma ação negativista, percebendo a situação como algo negativo, devendo ser evitado a todo custo, e a segunda alternativa é trabalhá-lo, procurando os pontos positivos que as diferenças de opiniões e os posicionamentos contrários podem gerar a nível de aprendizagem pessoal e profissional. Isto quer dizer, que no dia-a-dia vive-se o conflito de diferentes maneiras.

As situações de conflito observadas no Liceu do Ceará foram sendo contornadas à medida que o Programa se fazia presente na escola. A comunicação entre os professores supervisores e os professores não supervisores foi essencial para que o PIBID fosse entendido como um Programa que soma a formação

docente dos licenciandos, bem como a formação continuada de todos aqueles que se envolvem nas atividades.

Quando se falava em PIBID assim, perguntavam com interesse... perguntando como era que funcionava, legal e tal, ah, como é que a gente pode trazer o PIBID aqui pra geografia ou, sabe?! [...] como a gente tá se mostrando mais na escola, em algumas atividades... o PIBID tá funcionando melhor esse ano, de 2015, lá. (Professor Supervisor)

Muitas vezes, a instabilidade do cotidiano, especificamente nas instituições educativas, faz com que o(a) professor(a) precise estar continuamente interpretando essa e/ou aquela situação, sendo que não há receitas prontas para a forma correta dessas análises, haja vista a singularidade de cada momento e de cada ser humano.

Dessa forma, é válido atentar para o hábito de uma conduta reflexiva por parte do (a) professor (a), ou seja, que este (a) reflita diariamente sobre sua prática e o dinamismo das atividades a qual participa, a fim de tomar decisões e elaborar respostas construídas a partir das situações que surgem, num processo vivo de aprendizagens.

Nesse sentido, o conhecimento promovido pelo PIBID, constrói-se a partir das trocas cotidianas entre os docentes, para o qual utilizam a experiência vivenciada na construção de suas próprias condutas enquanto profissionais da educação, reconhecendo o valor e a importância de cada categoria, compreendendo e trabalhando a aceitação das diferenças e, acima de tudo, respeitando o outro como ser humano dotado de qualidades e defeitos.

Já na escola Liceu do Conjunto Ceará, onde o PIBID vem atuando desde o ano de 2010, as relações entre os professores, agora mais consolidadas, mostram que o Programa atua num ambiente mais cooperativo entre docentes bolsistas e não bolsistas.

Os demais professores se mostram receptivos as propostas e atividades realizadas. Recebem bem os bolsistas para intervenções ou observações que possam ocorrer no período da aula ministrada por eles. Não tenho lembrança de haver comentários que não fossem positivos. Até mesmo quando aqui na escola tinha PIBID em todas as disciplinas, com muitas

atividades e feitas quase todo dia, até, nunca reclamaram não. Nossa escola é muito ativa. Tu vê, a gente não para. O que é colocado, se for pra fazer o aluno aprender, a gente abraça sim. (Professora Supervisora).

No caso da professora acima citada, e somando-se às observações feitas em campo, a relação que a mesma estabelece com os demais colegas de trabalho é sempre tentando ajudar e pensar as dificuldades que encontram. Nas atividades as quais se propõe a fazer, junto a seus bolsistas, ela sempre consulta outros professores da área para trocar ideias e saber das possibilidades de execução das atividades. Da mesma forma, está sempre disponível a ajudar, junto com o PIBID, aos professores que a procuram.

Assim como ela, outros professores supervisores, do Liceu do Conjunto Ceará, estabelecem uma relação de ajuda mútua na medida do possível. Situações de cooperação entre professores dos diversos PIBIDs puderam ser observadas durante as visitas às instituições.

Quando mais de uma atividade é programada pelas equipes, os professores sempre se consultam e pensam em alternativas para a realização das mesmas. Houve casos em que um professor cedeu o espaço do auditório para outro, de transferir a data de sua atividade e até mesmo de propor uma atividade conjunta, caso as temáticas se aproximassem. Alguns outros relatos confirmam a postura de cooperação entre os professores.

Aqui na escola nós professores, que temos o PIBID, né, tentamos nos ajudar sempre que possível. Não é à toa que a gente sempre tenta fazer atividades juntas. Quando a escola possuía todos os PIBIDs, acontecia mais, por conta do espaço e da demanda de atividades. Hoje em dia é mais tranquilo, mas ainda nos ajudamos (risos). (Professora Supervisora).

A gente se ajuda sempre que pode, ou que o outro pede, né?! O PIBID é um programa muito ativo, então tá sempre acontecendo alguma atividade. Quando aqui (na escola) tinha todos, era um caldeirão de atividades, daí sempre tínhamos que ajudar uns aos outros. Isso faz com que as atividades tenham resultados positivos né, o que é bom pra todos. (Professor Supervisor).

O trabalho interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, uma sobrecarga de trabalho, um certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos (por menores que sejam). Coordenar práticas

interdisciplinares implica em romper hábitos e acomodações, em buscar novos meios de transmitir o conhecimento intermediando diversas áreas de conhecimento.

Apesar das propostas de atividades interdisciplinares serem bem-vindas entre a maioria dos professores, é possível perceber um certo desconforto e conflito de ideias acerca da realização dessas propostas. O relato a seguir descreve a execução de uma atividade proposta entre dois subprojetos, cujas características também puderam ser evidenciadas em campo sobre outras atividades realizadas.

Acontece assim: A gente se junta e diz um tema. Até aqui, tudo ok. Escolhe a série tal, se são todas, ou só pros primeiros anos ou pros segundos e tal. Tem uma discussão, não de briga, mas pra saber a qual público vamos chegar. Sim, mas aí depois cada um se reúne com seu grupo, escolhe como vai abordar o tema e depois volta a se sentar com o outro grupo. “Olha, nós vamos fazer assim...” “E nós, assim...” Depois vê o dia e tal e pronto, cada um vai lá e faz a sua dinâmica. Onde tá a interdisciplinaridade nisso? O aluno que tá lá nem vê as duas matérias juntas. A gente mesmo não consegue fazer a coisa andar junta, entende? Por isso eu sempre fui meio assim pra atividade conjunta. Tô sempre disposto, mas não acho que esse é o nome a ser dado a essa metodologia não. Também não me pergunte qual é o nome, porque eu não sei. (risos) (Professor Supervisor, Liceu do Conjunto Ceará).

É, certamente, um grande desafio, já que por força do próprio nome “interdisciplinar” pressupõe atividades cujas características são o trabalho em equipe, a cooperação, o diálogo, a troca de experiências, a ajuda mútua, o envolvimento. “Reconhece-se que, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores, na construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino”. (LUCK, 1994, p.80).

As transformações cotidianas, ocasionadas pelo PIBID fazem com que os professores busquem diferentes formas de se ajustarem a essa política educacional. Em se tratando da relação que se estabelece com os demais professores, procuram conciliar as práticas cotidianas do Programa com aquilo que os outros professores estão a desenvolver. Assim, a relação de cooperação e solidariedade vai se constituindo no ambiente escolar.

Observamos, então, que a cooperação se dá a partir do momento em que os docentes se colocam à disposição uns dos outros para auxiliá-los nas diversas tarefas. Quando, em projetos como o PIBID, o lugar do “eu” abre espaço para o “nós”, a fim de que se alcancem os objetivos desejados.

4.3.3. As relações interpessoais: Os Bolsistas de Iniciação à Docência.

As observações de campo e os relatos dos bolsistas IDs mostra que o contato estabelecido entre os membros desse grupo é, em grande parte, de cordialidade e cooperação, o que favorece de forma positiva a construção do conhecimento e o processo de formação docente dos envolvidos.

Divididos entre as atividades realizadas na escola e aquelas que ocorrem na Universidade, o laço de parceria se demonstra de forma consistente. A cada semana, os bolsistas se reúnem na escola com o supervisor e na Universidade com o professor supervisor e o coordenador de área. Dessa forma, estão sempre em contato uns com outros. Já o contato com bolsistas de outros subprojetos se dá nos momentos de atividades interdisciplinares e em alguns casos em eventos acadêmicos.

Alguns relatos expostos nesse subitem nos permitir refletir alguns aspectos dessa relação. A começar as falas a seguir demonstram as situações de cooperação e cordialidade entre os bolsistas de um mesmo subprojeto.

A nossa relação é muito boa. Primeiro, porque já nos conhecemos do próprio curso lá na Universidade. Depois, estamos sempre em contato aqui na escola. A gente vem junto em dia de reunião, vive os espaços da escola juntos também. Tipo, sentar nos banquinhos, ir pra sala dos professores... observar a escola e tal. Poucos são os momentos em que estamos vivendo o PIBID sozinhos. Nunca me desentendi com nenhum dos meus colegas. Logicamente que deve ter acontecido de chamar a atenção um do outro, mas nada no sentido de desentendimento não. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Eu vejo que nosso grupo é muito coeso. A maioria de nós já se conhecia. No começo, quando fomos fazer a seleção era um torcendo pelo outro. Então, já chegamos na escola com um grau de familiaridade uns com os outros. Logicamente que todo trabalho em grupo tem alguns atritos, mas acredito que seja na tentativa de fazer a coisa funcionar. Até agora não tivemos complicações uns com os outros não. Se a gente chamou atenção um do outro foi por pouca coisa, tipo, “acho que isso aqui não vai funcionar em tal atividade” ou “porque tu não faz assim, assado...” Entendeu? Sempre na intenção de ajudar e ser ajudado. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Nota-se que as atividades propostas pelos subprojetos exigem a prática de um trabalho em grupo, o que faz com que os bolsistas IDs exercitem a cordialidade uns com os outros. Tais atitudes acabam se refletindo na sua conduta individual enquanto bolsista, bem como na sua formação docente.

Considerando que os sujeitos envolvidos no Programa têm suas próprias personalidades, e que este fator deve ser levado em consideração, a troca de experiência entre eles influencia na construção de uma relação de confiança, o que torna a escola um ambiente de trabalho favorável ao bom desempenho de todos. As questões pessoais trazidas por cada um, faz parte de uma relação afetiva que se dá entre os bolsistas.

O relacionamento interpessoal desses bolsistas é mais importante que as atividades realizadas individualmente por eles. Quando eles trabalham numa relação harmoniosa, a sinergia gerada é compartilhada por todos, proporcionando um ambiente adequado à realização das atividades propostas.

O contato que se estabelece com os bolsistas dos diversos subprojetos também se dá de forma tranquila e cordial. Nas atividades interdisciplinares que se propõem a fazer, os bolsistas chegam a se reunir, cada equipe com suas ideias, e a partir dali, planejam a melhor forma de executá-las conjuntamente. Intermediados por seus supervisores, a divergência de ideias que possa surgir é sempre discutida com o objetivo de chegarem a um acordo comum.

Até agora poucos foram os momentos em que a gente teve na presença de outros bolsistas. Digo isso pensando na realização de atividades, tá?! Mas quando aconteceu, não teve nada de negativo não. A gente discutiu a proposta, colocou as formas de como cada um poderia abordar o tema e a partir daí pensamos nas ideias. Fora isso, não tenho lembrança de um contato maior não. (Bolsista ID, Liceu do Ceará)

A relação estabelecida entre os muitos bolsistas atuantes nas duas escolas, quando acontece, proporciona interação, trocas de experiências e diálogos entre os sujeitos, possibilitando ainda a livre expressão de todos, por meio da exposição de suas ideias e, também, do confronto de opiniões.

No entanto, a partir do momento em que consideramos as habilidades e competências de cada um, em particular, vemos que alguns bolsistas se sobressaem a outros. Como em todo grupo homogêneo – aqui no caso de serem todos bolsistas IDs – existem aqueles com espírito de liderança, outros são mais tímidos para falar em público e ainda há aquelas com personalidade mais forte e acentuada, não necessariamente como um líder.

Cada indivíduo constrói seu próprio sistema de valores, que se integra à sua identidade, logo, sua identidade é formada através do meio em que se vive, das pessoas com quem se relaciona e principalmente da ideologia no qual está submerso. E estes valores muito influenciam em nossa conduta.

Como foi possível perceber em campo, cada subprojeto possui um bolsista ID que, mesmo não existindo a categorização de líder no interior do grupo, é visto como um representante dos demais. Este, está sempre fazendo as atas de reuniões junto com o supervisor, é o que toma iniciativa nas atividades elaboradas, é aquele que auxilia na comunicação, circulando avisos e informações necessárias. Da mesma forma, os subprojetos possuem bolsistas mais tímidos, que pouco falam e pouco se colocam. É perceptível o nervosismo na fala, durante as atividades, e até mesmo na própria conduta tímida que desenvolvem – olhar não direcionado, por exemplo.

Atentando para as individualidades de cada um, os bolsistas IDs empreendem, muitas vezes, o que Nascimento (2002) definiu como conflito latente. Ou seja, de forma inconsciente, eles disputam espaços na escola na medida em que uns se colocam mais que os outros, ganhando muitas vezes maior visibilidade, sendo reconhecido pelo nome por outros professores e funcionários da escola, por exemplo.

Diante disso, é boa a relação entre bolsistas, que vai fazer com que as soluções dos problemas sejam encontradas mais facilmente. A relação de que trato aqui não é a intimidade familiar, mas é aquela em que ocorram trocas na socialização de saberes, nas metodologias que dão certo e nos procedimentos mais adequados adotados nas atividades desenvolvidas. Esta relação faz com que informações sejam compartilhadas, produzindo soluções para possíveis problemas que venham surgir no dia a dia do PIBID na escola.

4.3.4. As relações interpessoais: Professores Supervisores, Bolsistas de Iniciação à Docência e demais funcionários da escola.

Nas escolas, em decorrência de muitos problemas existentes na educação, muitas vezes, o que encontramos são professores e funcionários desgastados e estressados. Esses fatores podem tornar as relações entre as pessoas superficiais e gerar um afastamento entre os próprios colegas de trabalho. Se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem boas, qualquer trabalho ali desenvolvido será prejudicado e o relacionamento entre os sujeitos também poderá ficar comprometido.

Devido ao fato de o PIBID atuar em diversos espaços da escola, seus integrantes estão sempre em contato com os vários funcionários da escola. Núcleo Gestor, agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, todos esses segmentos empreendem uma relação com os pibidianos, seja ela constante ou apenas quando consequência das atividades.

Já foi mencionado aqui que as duas escolas pesquisadas possuem diversos projetos pedagógicos. Devido a essa demanda, faz-se necessário um esforço maior, por parte da escola, em atender e auxiliar no alcance dos objetivos propostos por esses projetos. Ao PIBID, cabe a tarefa de se adequar ao calendário escolar, na medida em que algumas atividades de outros projetos, como por exemplo o “Jovens de Futuro”, já são planejadas no início do período letivo⁵¹.

A atuação do Núcleo Gestor junto ao PIBID se dá na intenção de tornar o trabalho dos bolsistas possível. O acolhimento à proposta do Programa é o primeiro passo para estabelecer a ponte entre Universidade e Escola.

A direção da escola recebe com muita satisfação o pibid, somos apoiados nas nossas propostas de projetos, incentivados e também cobrados. A escola possui muitos projetos, mas vejo o esforço diário dos gestores em fazer esses projetos acontecerem. É importante ter o apoio deles. Desde que começamos aqui, quando tem atividades maiores, eles – os gestores – tão sempre ali observando e até participando quando possível. (Professor Supervisor).

⁵¹ Atividades voltadas para o ENEM e para as OBMEP (Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e ONHB (Olimpiada Nacional em História do Brasil) já podem ser encontradas no calendário anual planejado no Encontro Pedagógico referente ao ano letivo inteiro. Outros projetos específicos de cada área – Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza e Ciências Humanas também já são pré-definidos no calendário escolar.

Bem, em relação a gestão é tranquila. Desde o início, pelo que eu percebo, a gestão abraçou a ideia, recebeu bem, ofereceu todas as condições, enfim, não colocou nenhum obstáculo. Tanto com os estudantes, como também comigo. (Professor Supervisor).

Apesar do acolhimento inicial, percebeu-se no Liceu do Ceará uma ausência maior durante a rotina diária do Programa. A diretora se demonstra bastante ausente no decorrer dos dias, ficando a cargo da coordenadora pedagógica o cuidado e a responsabilidade de atender o Programa, dentro daquilo que é de sua responsabilidade.

Estabelecer a ponte entre Universidade e Escola é primordial para o funcionamento do PIBID. Acolher as propostas dos coordenadores de área, dentro das possibilidades do Programa, incentivar a participação dos professores nos eventos acadêmicos promovidos pela Universidade, e também participar desses eventos, são posturas que condicionam o diálogo entre as duas instituições de ensino.

No caso do Liceu do Ceará, as ações citadas acima são mais desenvolvidas pela coordenadora pedagógica. Sua presença foi percebida em diversos eventos acadêmicos e quando solicitado pelos coordenadores de área na escola, o Núcleo Gestor foi representado por ela. A diretora é de difícil acesso, tendo em vista que pouco é encontrada na escola e nos eventos dos quais foram acompanhados durante essa pesquisa, não se fez presente.

Essa conduta tende a influenciar não só na relação com os sujeitos envolvidos com o Programa, mas com todos que fazem parte da escola. É importante que o Núcleo Gestor estabeleça uma relação harmoniosa no ambiente escolar, objetivando a construção de um local de trabalho com boa convivência. Ausente, essa relação não se estabelece.

O papel do Núcleo Gestor, além da ajuda no diálogo entre Escola e Universidade, é favorecer as condições possíveis de funcionamento do Projeto. Como possui uma rotina intensa na escola, a presença ou a ausência do Núcleo Gestor junto à essa rotina, acaba influenciando diretamente nas atividades propostas.

Alguns depoimentos, em conversas informais, trouxe a problemática da ausência do Núcleo Gestor do Liceu do Ceará. Em conversa com a coordenadora pedagógica, que chegou na escola um ano depois do início dessa pesquisa, a mesma me relatou da dificuldade de execução dos subprojetos, onde sentia que o mesmo não estava funcionando na escola. Remeteu-se à ausência do Núcleo Gestor como um dos motivos para tal situação.

Liberar espaços para o uso nas atividades, como o auditório da escola por exemplo, consentir o uso de alguns equipamentos – vez e outra os subprojetos precisam de uma xerox, de algum material didático que não possuem no momento, da consulta a computadores nas salas dos professores e/ou secretaria – é de responsabilidade do Núcleo Gestor. Se ele não se faz presente, tais atribuições ficam comprometidas. Outra consequência disso, ocorre quando a Universidade solicita ao Núcleo Gestor a gerência dos resultados. Estando ausente dessa rotina, os gestores ficam impossibilitados de discorrerem sobre os resultados alcançados.

Ao contrário disso, o Núcleo Gestor do Liceu do Conjunto Ceará demonstra-se sempre junto aos subprojetos. Atuando na escola desde 2010, o PIBID UFC já esteve sob a responsabilidade de três diretores. Os relatos dos supervisores soam positivos a respeito da participação de todos eles. Nas observações de campo, a atual diretora, Socorro, está sempre ativa na escola, o que não é diferente no PIBID. A coordenadora pedagógica também se demonstra sempre atenta às atividades.

No Liceu do Conjunto Ceará, a diretora se faz bastante presente nos eventos acadêmicos e demonstra disponibilidade sempre que os representantes do Programa na Universidade precisam. Na rotina da escola é possível perceber a preocupação dela quanto ao desenvolvimento das atividades e resultados obtidos. Fica evidente o esforço da gestora em atender a todas as solicitações que lhe são passadas.

Sabemos que em um ambiente democrático, a aprendizagem é mais eficaz, pois sensibiliza e condiciona as decisões tomadas por consenso da maioria, cabendo aos gestores a tarefa de orientar as atividades, proporcionando

produtividade à equipe e resultados satisfatórios, além de fazer-se presente na construção de um ambiente harmonioso.

As posturas observadas nas duas escolas permitem refletir sobre a importância do acompanhamento aos projetos por parte do Núcleo Gestor. É preciso, e importante, que o acompanhamento ao Programa seja realizado na medida em que é de responsabilidade dos gestores saber sobre o desenvolvimento educacional que se realiza em sua escola, o que não está alheio ao PIBID.

Quanto aos demais funcionários da escola, agentes administrativos e auxiliares de serviços gerais, em ambas as escolas é uma relação cordial e harmoniosa. Da chegada à escola, ao passar pelo porteiro, ao uso de equipamentos da cantina, biblioteca e área de convivência, professores supervisores, bolsistas IDs e funcionários estabelecem uma relação de respeito.

Aqui na escola o convívio com os funcionários é bem tranquilo. Todos se respeitam. Nunca destratei ninguém. Acredito que a minha conduta é vista pelos meus bolsistas de forma positiva, o que faz com que eles também hajam assim. Se vamos fazer uso de todos os espaços possíveis na escola, é importante que tratemos bem todos os funcionários dela. Aliás isso é importante em todos os lugares, com todas as pessoas, né?! (Professora Supervisora)

Dos funcionários que precisei ter contato até hoje, todos me trataram bem. No turno da noite, que é o horário que eu vou acompanhar as aulas, todo mundo é bem tranquilo comigo. Inclusive o porteiro fica me olhando do portão até chegar na parada, quando saio de lá, umas 9h da noite. Super gente boa, ele. E com os outros também é assim, nunca tive desavenças não. (Bolsista ID, Liceu do Ceará)

Normalmente, as atitudes dos profissionais que atuam nas instituições de ensino estão diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que estão ligadas às condutas individuais e que cada indivíduo tem sua maneira de se comportar, agir e reagir as interações.

Entre os fatores que influenciam e determinam o conhecimento de cada um, a aprendizagem é o fator que mais contribui para a formação do indivíduo, mas ela só ocorre se o mesmo se dispuser a concretizá-la.

A criação de um bom clima de trabalho é peça-chave para o funcionamento do PIBID nas escolas, atentando para o fato de que os bolsistas

atuam diretamente em favor da aprendizagem, bem como de sua formação docente, seja ela inicial, no caso dos bolsistas IDs, ou continuada, como é o caso dos professores supervisores.

Quanto ao envolvimento dos bolsistas com os alunos secundaristas, a maioria destes estabelecem uma relação de aluno-professor. O estabelecimento de uma boa relação faz com que o bolsista ID adquira um grau de intimidade que ajuda na execução das atividades e nos resultados obtidos.

Meu contato com os alunos é super tranquilo. Até agora não tive problemas. Quando fazemos uma atividade extra-sala, aqueles que se propõem a participar são dedicados e participativos. É um momento bem legal do PIBID, já que estamos “aprendendo” a ser professor e nosso público futuramente serão eles. Em sala de aula, já que somos acompanhados pelo professor regente da disciplina, também não tive problemas. É sempre bom tá em contato com eles. (Bolsista ID, Liceu do Conjunto Ceará).

Talvez seja a melhor hora do PIBID. Quando estamos com os alunos. Dos que tive contato até agora, as atividades fluíram bem legal. Os resultados são bem positivos. Vez e outra, quando possível, tô conversando com eles, alguns pedem até atividade e dão dicas e tal. Comigo, é uma relação sem conflitos. (Bolsista ID, Liceu do Ceará).

Estabelecer boas relações com os alunos é o primeiro passo para se obter um bom ambiente de trabalho. Para que as atividades sejam produtivas e interessantes para o aluno, ele precisa sentir-se a vontade com os bolsistas, e isso irá facilitar a construção dos conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados.

Estabelecer vínculos afetivos, de forma que não comprometam e não modifiquem a postura e a ética profissional é fundamental para o bom funcionamento do trabalho e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma prazerosa para todos os envolvidos.

Entendo que as relações interpessoais atuam como uma disposição interior, uma aceitação do outro, que transparece no modo de falar, de olhar, na conduta com o outro. As interações entre as pessoas nascem da aceitação do outro, onde o respeito e o acolhimento facilitam a convivência de todos.

Assim, as novas práticas de ensino ocasionadas pela inserção de um programa educacional como o PIBID, transformam a rotina escolar e novos personagens são ali inseridos. Com uma demanda de bolsistas IDs considerável,

todos da escola passam a conviver com novos atores sociais, presentes rotineiramente no ambiente escolar, empreendendo-se assim, uma rede de relações significativa.

Para que as ações do PIBID sejam efetivas no ensino, na aprendizagem e na formação docente, é importante que os envolvidos sejam atuantes e interativos em todo o espaço escolar. Na atuação, no cuidado, na maneira como se relacionam uns com os outros, o modo como respondem ou recebem os estímulos deve ocorrer de forma que os valores inatos de cada um não sejam agredidos.

Partindo, pois, de tais considerações, vejo, cada vez mais, a pertinência da docência e, mais ainda, das suas conseqüentes implicações, de maneira que venha ao encontro da formação de outros seres humanos. O PIBID acaba por proporcionar novas experiências que influenciam na construção de habilidades e competências mútuas, onde os sujeitos têm que aprender a se relacionar e refletir sobre seus posicionamentos – onde muitas vezes é preciso recuar e/ou ceder – tendo em vista, acima de tudo, que são pessoas em constante formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo inicial, que era refletir e entender sobre como os sujeitos sociais atuantes no PIBID – UFC, nas escolas Liceu do Ceará e Liceu do Conjunto Ceará, compreendem o Programa e as vivências escolares intermediadas por este, buscou-se destacar o que há de relevante no discurso dos entrevistados e daquilo que foi observado em campo, considerando a inter-relação do que se encontra definido como objetivos do programa com o que acontece na prática. Para tanto, verificou-se por meio de entrevistas, conversas informais e acompanhamento de algumas atividades como é operacionalizado o PIBID, com origem nas atividades realizadas pelos bolsistas.

O PIBID é ancorado basicamente em três pilares que orientam a realização de suas ações pedagógicas, quais sejam: a docência como profissão com identidade própria, que exige do futuro professor certa autonomia e iniciativa na criação do fazer docente; a interação entre teoria e prática, objetivando o diálogo entre Universidade e Escola, afim de superar uma formação docente enraizada em modelos tradicionais de ensino; e por terceiro, valoriza o desenvolvimento docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar, por meio da adaptação e da conscientização das condições de trabalho profissional e do desenvolvimento da reflexividade docente acerca do fazer do docente.

A partir de como os bolsistas entendem o PIBID, buscou-se ainda compreender o alcance dos objetivos propostos no Programa e as suas contribuições para a formação docente inicial e continuada.

Para os bolsistas IDs, fazer parte do PIBID é importante à medida que o licenciando entra em contato com a escola e tem a oportunidade de vivenciar experiências educativas que enriquecem sua formação como futuro professor. Verificou-se que, incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, o PIBID desperta o interesse dos alunos em realizar uma formação docente pautada numa reflexão contínua sobre o exercício do magistério.

Porém, existem os desafios a serem vencidos por eles. O fato de retornarem à escola, agora não mais como alunos do ensino médio, implica o

entendimento de uma nova condição – a de um professor em formação – que vai exigir dele uma reflexão sobre a escola, sobre o que é ser professor e as problemáticas que são enfrentadas por esses profissionais. Além disso, exige-se do aluno a compreensão de seu papel enquanto bolsista que desenvolve várias atividades, tanto em sala de aula como fora dela, apoiado pelo professor supervisor, diferenciando-se de um aluno estagiário que assume a sala de aula por determinado período.

Para os professores supervisores, o PIBID vem ajudar a preencher a lacuna que existe entre o ato de ensinar e o ato de pesquisar, fazendo com que o professor também dedique sua prática docente a este último aspecto. Tendo como um de seus objetivos, o diálogo entre Universidade e Escola, o Programa proporciona aos professores supervisores a oportunidade de desenvolver pesquisas e apresentá-las em diversos encontros acadêmicos.

Diante do objetivo de 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, o PIBID faz com que os professores desenvolvam, junto aos bolsistas, diversas atividades pedagógicas na escola, estimulando-os a pensar sobre novas metodologias de ensino, o que ajuda a remodelar a forma como estes ensinam.

Apesar de ser uma nova ferramenta de colaboração para uma formação docente continuada, os professores da escola pública também encaram os desafios que lhes chegam com o Programa. Supervisionar bolsistas, lidar com novas práticas que exigem planejamento, negociação e avaliação, a responsabilidade de representar, na sua escola, um programa vinculado a uma IES, levar aos bolsistas o cotidiano da escola, lugar futuro de suas práticas pedagógicas, entre outros, são situações em que o professor supervisor enfrenta com o dia-a-dia vivenciado no Programa.

De outro modo, percebeu-se o desafio posto aos professores supervisores ao torna-se um colaborador da formação docente a partir do momento em que se almeja o envolvimento dos alunos das licenciaturas com o processo de ensino-aprendizagem, com todas as suas conquistas e suas dificuldades.

Outro aspecto importante, necessário de reflexões, é o papel desempenhado pela Escola como instituição onde se estrutura as práticas pedagógicas que buscam valorizar a formação docente objetivada pelo PIBID.

Com a inserção do PIBID, novos sujeitos entram em cena – no caso dos bolsistas IDs e coordenadores de áreas – e novas funções são assumidas – no caso dos professores supervisores. É necessário entender que a escola é um espaço sociocultural com diferentes culturas e realidades, o que a caracteriza como um espaço dinâmico e de diversos significados para seus atores sociais. Nela, cada sujeito desempenha uma função e à medida que vão se relacionando, formam uma vasta rede de interação.

Ao perceber que esses sujeitos sociais desenvolvem uma rede de relações sociais que constituem a dinâmica escolar, vê-se que a escola é um espaço institucional, sociocultural, regido por determinadas regras e normas pré-estabelecidas – ou por seu órgão mantenedor, no caso o Estado, ou por regimentos e documentos internos, como o Projeto Político Pedagógico – cujo objetivo é delimitar a ação dos sujeitos.

Nesse sentido, considerar as relações interpessoais entre os envolvidos no Programa, bem como do demais sujeitos que atuam na escola, é importante para a compreensão de um projeto que funciona num contexto de múltiplas interações, em condicionantes diversas, que influenciam direta e indiretamente no funcionamento do Programa.

O PIBID ocasiona uma série de mudanças na rotina escolar como reuniões, intervenções nas aulas, atividades práticas nos intervalos e contra turnos, entre outras, influenciando no comportamento dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Relações de cooperação, solidariedade, conflitos e competição são observadas nos diversos momentos que envolvem as práticas educativas propostas pelo Programa.

Permeando os entendimentos que os sujeitos pesquisados possuem sobre o PIBID, e a efetivação deste na escola, considerando os momentos de interação entre bolsistas, professores supervisores, os outros professores da escola, Núcleo Gestor e demais funcionários, perpassam nas entrelinhas alguns aspectos

que merecem reflexões críticas, tais como a aderência da escola ao próprio programa, a cultura própria de cada escola, com suas regras e normas a respeito do que pode e o do que não pode, a efetivação da interdisciplinaridade, visto que, há controvérsias quanto à operacionalização deste ato pedagógico, sendo confundido várias vezes com transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Compreende-se, por fim, as limitações que teve esta pesquisa, devido a abrangência e complexidade que o Programa já possui encontrando-se em todas as licenciaturas, nas diversas escolas públicas, municipais e estaduais, e desenvolvendo uma diversificada gama de atividades. Porém, é preciso considerar o momento atual das discussões em torno do cenário educacional brasileiro diante de temas como os orçamentos destinados à área, a proposta da escola sem partido, a base curricular nacional, entre outros, a fim de tomar como objeto de investigações futuras, um variado e complexo arcabouço de questões que envolve o âmbito educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

ALMEIDA, P. C. A. de. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.** GT n. 8 – Formação de Professores, ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08278int.pdf> Acesso em: 01 de jun. 2010.

ALMEIDA, R. de O.; ALVES, J. T. P. Ensino de Sociologia na Escola Básica: Experiência do PIBID na formação de Professores. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio:** formação, PIBID e outras experiências. Fortaleza: Editora Pontes, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em Formação).

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARROSO, G. A. L. G. D. C. **Liceu do Ceará.** Rio de Janeiro: Ed. Getulio M. Costa, 1940, 220p.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som.** Petrópolis, Vozes: 2002.

BEAUD, S; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 4. ed. - São Paulo: Hucitec, 1999.

BENCOSTTA, M. L. A. In: BENCOSTTA, (org) **Arquitetura e espaço escolar, o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928),** São Paulo: Cortez, 2005, p 108.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1974. 247p.

BINET, M. **Da Observação flutuante e encoberta ao Corpus:** exploração e consolidação da pesquisa de terreno micro-etnográfica. Documento de Trabalho do GIID no 29. Lisboa: FCSH-UNL, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Lei nº 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009

BRASIL/MEC/CAPES. **Programa de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2010.

BROMBERGER C., 2004. Les pratiques et les spectacles sportifs au miroir de l'ethnologie. In Société de Sociologie du Sport de Langue Française, ed. Dispositions et pratiques sportives. Paris: L'Harmattan, pp. 115–128. In: Binet, M. **Da Observação flutuante e encoberta ao Corpus**: exploração e consolidação da pesquisa de terreno micro-etnográfica. In Workshop Internacional “NÃO SE IMPORTA QUE EU GRAVE?” Ética e Metodologia da investigação sobre interações discursivas (GIID-CLUNL / ILTEC). Lisboa: FCSH-UNL, 2011.

CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasil, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

CUNHA, R. de C. B. C. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu contributo para a formação de professores na Universidade Federal do Ceará**. Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza, 2015.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília et al. (orgs.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 45-51.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em:

<www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPAÇO%20SOCIOCULTURAL.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2010.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

EZPELETA, J. & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, E. C. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, J. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GANZELI, Pedro. Regime de colaboração e plano nacional de educação: política de estado ou política de governo. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio *et al.* (Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 45-64.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRÃO, B. **O Liceu e o Bonde na paisagem sentimental da Fortaleza-província**, Fortaleza: Editora ABC Fortaleza, 1997, 300 p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidades e profissão**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2004.

GÓMEZ, A. I. P. Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: **Compreender e transformar o ensino**. J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Artes Médicas. Disponível em:

<<http://aulasprofeneusa.pbworks.com/f/Sacrist%C3%A1n%20Gimeno%5B1%5D.pdf>>. Acessado em: 14/09/2015.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Belo Horizonte: Autêntica/FCHFUMEC, 2006.

GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan. P. **Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino**: O PIBID no processo formativo das Licenciaturas em Ciências Sociais. Revista Brasileira de Sociologia. Sergipe, v.02, n.3, p.81-100, jan /jun. 2014.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: <<<http://educador.brasilecola.com/política-educacional/governabilidade-governança.htm>>. Em cache-Similares> Acesso em 20 de ago. 2015.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

IVO, A. A.; HIPÓLITO, Á. M. O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar. Trabalho apresentado no GT - Estado e Política Educacional, durante a **32ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu, MG, de 4 a 7 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5475-Int.pdf> Acesso em: 04 de setembro 2015.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília *et al.* (orgs.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 21-33.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 1. Campinas: Editora Autores Associados. Janeiro/Junho, 2001. p. 9-43.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Viver e interpretar o Mundo Social: Para que Serve o Ensino de Sociologia?. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio**: formação, PIBID e outras experiências. Fortaleza: Editora Pontes, 2013.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Sociologia Geral. São Paulo: Atlas, 2006. LIMA, A. B. de. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Maria Vieira (Org.). **LDB**: balanços e perspectivas para a educação brasileira. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-69.

LIMA, I. P. F.; GONÇALVES, D. N. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O PIBID no processo formativo das Licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**. Sergipe, v. 02, nº 3, Jan/Jun, 2014. p. 81 – 100.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LISBOA, M. G. C.; GONZAGA, J. M. de. Formação de Professores de Educação Física para a Educação Básica: Contribuições do PIBID/UEPB. IN: **Desafios e Perspectivas na Profissionalização Docente PIBID/UEPB**. (Org.) Paula Almeida de Castro. EDUEPB, Campina Grande, PB, 2013.

LÜCK, H. *et.al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARCELO, G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, nº 2). ISBN 972-0-34152-1, 1999.

MARTINS, H. H. T de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. V.30, n.2, São Paulo, 2004.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p.89-118, mar/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16831.pdf> Acesso em: 25 agosto. 2015.

MAZZEU, L. T. B. A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos. Trabalho apresentado no GT - Estado e Política Educacional, durante a **32ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu, MG, de 4 a 7 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf> Acesso em: 30 agosto. 2015

MENEZES, M. O. T. **O Liceu não é mais o mesmo**, Monografia de Graduação, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFC, Fortaleza, 2007, 46 p.

MINUCUCCI, A. **Relações Humanas: psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Atlas, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NASCIMENTO, E. M.; SAYED, Kassen Mohamed El. Administração de Conflitos. In: **GESTÃO DO CAPITAL HUMANO**, volume V, Coleção Gestão Empresarial - FAE Business School, Curitiba, Editora Gazeta do Povo, 2002, Cap. 4, p.47-56. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/colecao_gestao.asp>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

PEREIRA, M. C. S. C & LISBOA, L. M. A. Escola normal, hoje? In: **FUNDAÇÃO CENAFOR. Escola normal, hoje?** São Paulo: CENAFOR, 1986.

PÉTONNET. C. **L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien**. L'Homme, 22(4), pp.37– 47, 1982.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência** – 7^o edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **Formação de professores: saberes da Docência e Identidade do Professor**. Faculdade de Educação. São Paulo. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33579/36317>>. Acesso em: 13 de Maio de 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, A. M. Introdução à história da Formação de professores. In: História da formação Docente no brasil. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005**. UNESP - Universidade Estadual Paulista.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SALES, M. P; SOUSA, C. E. B. **A manifestação da violência no espaço escolar**. Educação Científica (UNIFAP), v. 2, n. 2, p. 55-64, jul-dez, 2012.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14 n. 40, p. 144, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 13 março de 2015.

_____. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-32.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.).

Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 47-63. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVEIRA, A. F. da. O PIBID e suas implicações na formação inicial: o olhar dos futuros professores de Física sobre a prática docente. IN: **Desafios e Perspectivas na Profissionalização Docente PIBID/UEPB.** (Org.) Paula Almeida de Castro. EDUEPB, Campina Grande, PB, 2013.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-151.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** n. 73, Campinas, Dez/2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** n. 13, jan./fev./mar./abril. 2000.

TARDIF, M.; GUATHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais:** quais competências, quais saberes? Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ações Articuladas dos Cursos de Licenciatura da UFC com Escolas Públicas de Educação Básica de Fortaleza. **Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Fortaleza, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2007. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano).

VELHO, G. Unidade e fragmentação em sociedades complexas; trajetória individual e campo de possibilidades; memória, identidade e projeto. In: _____. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____, Entrevista com Gilberto Velho. **Estudos Históricos.** nº 28, 2001, p.183-210.

VEIGA-NETO. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55.

VIEIRA, S. L. & FARIAS, I. S. de, **História da educação no Ceará:** sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, 400p.

VILAR, M. J. HENRIQUES, C. M. T. As contribuições do PIBID na formação inicial e continuada dos professores e graduandos do curso de Geografia. IN: **Desafios e Perspectivas na Profissionalização Docente PIBID/UEPB.** (Org.) Paula Almeida de Castro. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2013.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **A arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WEBER, Max. Ensaio de sociologia. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. "A "objetividade" nas ciências sociais". **Metodologia das Ciências Sociais**. Tradução: Wernet, Augustin. Campinas: Cortez, 1992.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Economia e sociedade**. vol. 2. São Paulo: Imprensa oficial, 2004.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 2009.