



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULA CRISTINA GALDINO GUIMARÃES

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: UM ESTUDO DO ESTADO DO
CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES
(2012-2018)**

**SANTARÉM-PA
2020**

PAULA CRISTINA GALDINO GUIMARÃES

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: UM ESTUDO DO ESTADO DO
CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES
(2012-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha

**SANTARÉM-PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Guimarães, Paula Cristina Galdino.

Relação Universidade-Escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: um estudo do Estado do Conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2018) / Paula Cristina Galdino Guimarães. - Santarém, 2020.

299 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Solange Helena Ximenes-Rocha.

1. Política de formação docente. 2. Programa de Iniciação à Docência. 3. Relação universidade-escola. 4. Estado do Conhecimento. 5. Análise Textual Discursiva. I. Ximenes-Rocha, Solange Helena. II. Título.

PAULA CRISTINA GALDINO GUIMARÃES

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: UM ESTUDO DO ESTADO DO
CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2012-
2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1 – História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Conceito: _____

Data de Avaliação: ____/____/____

Prof. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
(Orientadora e Presidente da Banca)

Prof. Dr. Dario Fiorentini
(Examinador Externo ao Programa)

Prof. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro
(Examinadora Interna ao Programa)

Prof. Dra. Maria Antônia Vidal Ferreira
(Examinadora-Suplente Externa ao Programa)

Prof. Dr. José Ricardo Mafra
(Examinador-Suplente Interno ao Programa)

**SANTARÉM-PA
2020**



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 51

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de 2020, às 09 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Profa. Dra. Maria Antônia Vidal Ferreira (membro externo), Prof. Dr. Dario Fiorentini (membro externo), Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro (membro interno) e Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (membro interno) a fim de argüirem a mestrande Paula Cristina Galdino Guimarães, com a dissertação intitulada A Relação Universidade-escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid: um estudo a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes (2012-2018). Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as argüições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- (X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.
() Reprovada

Dr. DARIO FIORENTINI, UNICAMP

Examinador Externo à Instituição

Dra. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa

Dra. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA, UFOPA

Examinador Interno

Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA

Presidente

PAULA CRISTINA GALDINO GUIMARÃES

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 51

Autor: PAULA CRISTINA GALDINO GUIMARÃES

Título: A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: UM ESTUDO A PARTIR DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2012-2018)

Banca examinadora:

Prof. DARIO FIORENTINI	Examinador Externo à Instituição		_____
Prof. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA	Examinadora Externa ao Programa		_____
Prof. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO	Examinadora Interna		_____
Prof. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA	Examinador Interno		_____
Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA	Presidente		_____

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

O trabalho apresenta contribuições importantes para as políticas públicas educacionais dada sua relevância, pertinência e atualidade. É um trabalho criterioso, cuidadoso e bem fundamentado teoricamente. Possui rigor teórico metodológico, qualidade analítica, apresenta inovações e características de um estudo de doutorado. A banca sugere publicações de artigos em periódicos e em livros.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA

Orientador(a)

Ao Autor e Consumador da minha fé, pois, se não fosse esta fé, eu não teria chegado até aqui.

No dia em que eu clamei, escutaste-me, alentaste-me, fortalecendo a minha alma. (Salmos 138:3)

Se o Senhor não fora meu auxílio, já a minha alma habitaria no *lugar* do silêncio.

Quando eu disse: O meu pé vacila; a Tua benignidade, Senhor, me susteve.

Multiplicando-se dentro de mim os meus cuidados, as Tuas consolações reanimaram a minha alma.

Mas o Senhor foi o meu alto retiro; e o meu Deus, a Rocha em que me refugiei.

(Salmos 94: 17-19)

Em Deus, faremos proezas [...]. (Salmos 60:12)

Não a nós, Senhor, não a nós, mas ao teu nome dá glória, por amor da tua benignidade e da tua verdade.

(Salmos 115:1)

AGRADECIMENTOS

Ao Pai, Filho e Espírito Santo, que não me desampararam nem por um segundo nesta difícil caminhada. Muito obrigada, meu Deus, porque me sustentaste, fortaleceste-me, ajudaste-me de um modo tão maravilhoso por meio da Tua Palavra! Sem Ti, eu não teria chegado até aqui. A Ti, toda honra e glória, Senhor!

Ao meu amado esposo, João Gabriel, por ter estado ao meu lado durante todo esse percurso, sendo meu ombro amigo, sabendo me ouvir e me confortar, muitas vezes, apenas com seu abraço e silêncio. Você esteve comigo nos momentos de alegria e de tristeza, de insistência e de mudança, sempre ao meu lado. Muito obrigada pelo teu incrível apoio e compreensão, amor.

À minha mamãe, Lúcia de Jesus, a mulher que mais me inspira, obrigada por não deixar de orar por mim e me apoiar de tantas formas. Gratidão por tudo, mãe.

A todos os meus familiares por compreender minha ausência nesse período e torcer por mim nesta tão sonhada realização. De modo especial, à minha cunhada, Jan Gomes, por me acompanhar de perto, mesmo longe geograficamente, pelas palavras tão sábias e encorajadoras sempre. Gratidão, minha amiga-irmã.

À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha, por ter me recebido como sua orientanda e ter considerado uma importante experiência da minha prática docente na proposição do objeto de estudo, em que, ao compreendê-lo, eu pude compreender-me e potencializar meu desenvolvimento profissional docente. Obrigada pela serenidade, respeito e confiança, pelo espaço e tempo dados, proporcionando-me exercitar a autonomia. Obrigada por ter tornado a bagagem necessária à caminhada mais leve e suave, por me transmitir paz nos momentos de angústia e me ensinar tanto sem palavras, apenas pela postura e exemplo.

Aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Antônia Vidal, Profa. Dra. Tânia Brasileiro, Profa. Dra. Cláudia Castro e Prof. Dr. José Mafra, pelos importantes apontamentos, muito contribuíram no aprimoramento desta investigação. Agradeço-vos também por aceitarem contribuir novamente na banca examinadora de defesa desta pesquisa, juntamente com o Prof. Dr. Dario Fiorentini, cujos estudos muito me iluminaram na compreensão do objeto investigado. Muito obrigada a cada um de vocês.

Aos meus ex-alunos/as-mestres (hoje pedagogos) do Curso de Pedagogia do CEULS/ULBRA, às professoras das escolas e da universidade que vivenciaram comigo o PIBID, fazendo parte do meu desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Aos colegas e professores do grupo de pesquisa Formazon pelas partilhas de conhecimentos, saberes e experiências. De modo especial, externo minha gratidão à Profa. Dra. Cláudia Castro pelas palavras incentivadoras e pelas leituras partilhadas e mediadas nos encontros, muito compuseram este estudo. Gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pelos conhecimentos partilhados e suscitados, que, sem dúvida, nortearam-me na realização deste estudo. Agradeço também de modo especial ao Prof. Dr. Edilan Quaresma, que me iluminou na construção do roteiro de análise do nível de relação das dissertações e teses com o objeto de estudo. Muito obrigada pela avaliação e sugestões dadas, professor.

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de amadurecimento enquanto pesquisadora em permanente construção, sem dúvida esta experiência foi um marco na minha formação científica.

A(os) queridos(as) colegas de turma, Manu, Ana Hilguem, Talline, Gisele Vidal, Márcia, Mauro, por terem sido, em diversos momentos, tão solidários e amigos. Obrigada pelas palavras e atitudes de bondade. Gratidão com todo o meu coração.

Aos colegas professores do Curso de Pedagogia do CEULS/ULBRA, em especial, Profa. Loreni Dutra, Profa Rosângela Andrade, Profa Narely Rodrigues, pelas palavras de confiança e apoio, e ainda, à Profa. Maria Sheyla Gama, minha querida professora parceira e amiga que me inseriu no caminho da pesquisa ainda na graduação. Esta construção também é fruto do muito que aprendi com você. Muito obrigada por tudo.

Ao CEULS/ULBRA, instituição onde fiz minha graduação, especialização e onde me realizo como professora de professores. Grata pelas ricas experiências profissionais confiadas e proporcionadas a mim no trabalho docente.

Gratidão a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que eu alcançasse esta tão almejada realização.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25)

RESUMO

A universidade e a escola constituem espaços imprescindíveis na formação docente, mas sua integração tem sido marcada historicamente por uma relação verticalizada. Todavia, no Brasil, desde a década de 1990, por meio de estudos, pesquisas e políticas de formação de professores, tem se advogado uma relação colaborativa. Por sua vez, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, instituído em 2007, pela Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação, constitui uma das principais políticas neste sentido, visto fomentar a valorização do magistério e a iniciação à docência por meio da parceria entre as Instituições de Ensino Superior - IES e escolas da rede pública de educação básica. Tendo em vista a relevância desse Programa e o fato de já haver um número significativo de pesquisas sobre ele, este estudo teve como questão central: o que apontam e desvelam dissertações e teses da CAPES sobre a relação universidade-escola no contexto do PIBID? Assim, objetivou compreender a relação universidade-escola no PIBID a partir de dissertações e teses da CAPES que a tomaram como objeto de estudo, considerando os aspectos mais apontados e o que desvelam sobre as possibilidades de construir uma relação menos hierárquica e mais colaborativa. Neste escopo, a presente investigação se constitui bibliográfica, trilhando percursos do “estado do conhecimento”, consoante Romanowski e Ens (2006), e percursos da Análise Textual Discursiva-ATD, de Roque Moraes (2003). O levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018), a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola”, conduziu-nos a 822 pesquisas, dentre as quais foram identificadas 117 investigações de alguma forma relacionadas. Porém, submetidas a um roteiro de análise do nível de relação com o objeto de estudo, obteve-se: 33 (trinta e três) pesquisas de “pequena relação”, apenas fazendo inferir, sem aprofundá-lo; 33 (trinta e três) de “média relação”, apresentando desvelamentos sobre a relação universidade-escola, mas sem a focalizar; 23 (vinte e três) de “grande relação”, elucidando a questão em um dos objetivos específicos ou em uma (sub)seção; 16 (dezesseis), “muito grande relação”, focalizando o tema por termos associados/relacionados; e 12 (doze) de “total relação”, apresentando a questão em seu objetivo geral, constituindo estas as principais fontes de estudo desta pesquisa. O resultado do processo analítico sobre as dissertações e teses de total relação possibilitou identificar como aspectos mais apontados: motivações para integrar/participar do PIBID; construção de interesses/objetivos comuns; espaços-tempos formativos; ações/atividades desenvolvidas; a atuação dos professores das escolas; interações universidade-escola; conflitos/tensões; vislumbres da construção da relação colaborativa; limitações, desafios, críticas e incertezas; impactos e contribuições do PIBID; PIBID como política pública; apontamentos sobre a relação universidade-escola e modelo de formação de docente. A análise desses aspectos nos expôs muitos desafios nesta parceria, como: as condições precárias de trabalho do professor da escola pública, que o impedem de participar plenamente das ações propostas no PIBID; a incipiente formação científica na graduação para realizar pesquisa sobre a própria prática; a predominância do paradigma tecnicista na formação de professores; o pouco envolvimento do coletivo de ambas instituições, entre outros entraves. Os desvelamentos permitiram compreender que a relação universidade-escola no PIBID é complexa e apresenta construções que vão desde uma relação verticalizada a uma relação horizontal cooperativa e até colaborativa. Na realidade, trata-se de relações universidade-escola, em que, apesar da tendência a serem hierarquizadas, é possível construí-las horizontais, inclusive colaborativas, por meio da resignificação de motivações, do diálogo aberto, da negociação de expectativas e necessidades, das ações construídas coletivamente e por meio da liderança compartilhada, entre outras condições.

Palavras-chave: Política de formação docente. Programa de Iniciação à Docência. Relação universidade-escola. Estado do Conhecimento. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

University and school make up essential spaces in teacher education, but their integration has historically been marked by a vertical relationship. However, in Brazil, since the 1990s, through studies, research and teacher training policies, a collaborative relationship has been advocated. In turn, the Institutional Program for Beginner Teacher Scholarships-PIBID, instituted in 2007, by Normative Ordinance No. 38 of the Ministry of Education, constitutes one of the main policies in this sense, as it promotes teaching value and the initiation to teaching through a partnership between Higher Education Institutions - IES and public schools of basic education. For the relevance of this Program and the fact that there is already a high number of researches on it, this study has, as the central research question: what do CAPES 'dissertations and theses point out and reveal about the university-school relationship in the context of PIBID? Thus, it has aimed to understand the university-school relationship based on CAPES dissertations and theses that took it as the object of study, considering the most important aspects pointed out and what they reveal about the possibilities of building a less hierarchical and collaborative relationship. In this scope, the present research is bibliographic, tracing paths of the "state of knowledge" in the mapping and characterization of the research, according to Romanowski and Ens (2006), and paths of the Textual Discursive Analysis-ATD, by Roque Moraes (2003). The survey in the CAPES Theses and Dissertations Catalogue (2012-2018), by using the descriptors "PIBID" and "university-school relationship", it has led us to 822 surveys, from which 117 investigations were identified somehow. However, submitted to a script for the analysis of the level of relationship with the object of study, we got: 33 (thirty-three) "little-relation researches", only making it possible for one to infer, but without deepening; 33 (thirty-three) "middle-relation" investigations, presenting some results about the university-school relationship, but without focusing; 23 (twenty-three) "large-relation investigations, the ones that answer the research question clearly in one of the specific objectives or in a (sub)section; 16 (sixteen) "very-large relation" investigations, the ones that focus the theme by related/associated terms; and twelve investigations of "total relationship", which contemplated the question in its general objective, these being the main sources of study of this research. The result of the analytical process on the dissertations and theses of total relation made it possible to identify the most pointed aspects: motivations to integrate / take part in Pibid; construction of common interests / objectives; formative space-times; developed actions / activities; the performance of school teachers; university-school interactions; conflicts / tensions; glimpses of the construction of the collaborative relationship; limitations, challenges, criticisms and uncertainties; impacts and contributions of PIBID; PIBID as public policy; notes on the university-school relationship and teacher training model. The analysis of these aspects has exposed us to many challenges in this partnership, such as: the precarious working conditions of the public school teacher, which prevent him from fully taking part in the actions proposed in PIBID; the incipient scientific formation in the graduation to carry out research on their own practice; the predominance of the technicist paradigm in teacher education; the little involvement of the collective of both institutions, among other constraints. The unveiling of the aspects indicated allowed us to understand that the university-school relationship in PIBID is complex and presents constructions that go from a verticalized relationship (more common) to a cooperative and even collaborative horizontal relationship (these are rarer and take time to be built). As a matter of fact, these are university-school relationships, in which, despite the tendency to be hierarchical, it is possible to build them horizontally, even collaboratively, by re-signifying motivations, open dialogue, negotiating expectations and needs, actions built collectively and through shared leadership, among other conditions.

Key-words: Teacher training policy. Teaching Initiation Program. University-school relationship. State of Knowledge. Discursive Textual Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Produção de dissertações e teses relativas ao tema “relação universidade-escola no PIBID” publicadas na base da CAPES (2012 a 2018).....	p. 101
Gráfico 2 - Quantidade de teses e dissertações por região do Brasil no período de 2012-2018.....	p. 103
Gráfico 3 – Produção das pesquisas identificadas por Programas <i>Stricto Sensu</i>	p. 107
Gráfico 4 – Classificação das Dissertações e Teses da CAPES (2012-2018) quanto ao Nível de Relação com o objeto “Relação universidade-escola no PIBID”	p. 117
Quadro 1 - Histórico dos editais PIBID	p. 34
Quadro 2 - Principais deveres dos bolsistas apresentados no Edital CAPES/DEB/PIBID nº 02/2009.....	p. 37
Quadro 3 – Sobre os deveres do Coordenador de Área e do Supervisor na Portaria CAPES 096/2013.....	p. 38
Quadro 4 – Sobre os deveres do Coordenador de Área e do Supervisor na Portaria CAPES 175/2018.....	p. 39
Quadro 5 - Contrastes entre Formação e Desenvolvimento Profissional.....	p. 66
Quadro 6 – Classificação das pesquisas por nível de relação com o objeto de estudo.....	p. 97
Quadro 7- Distribuição de IES e Programas por região e estado do país (CAPES 2012-2018).....	p. 104
Quadro 8 – Cursos de licenciatura que foram <i>locus</i> de investigação das pesquisas.....	p. 108
Quadro 9 - Orientadores das pesquisas selecionadas quanto ao tema universidade-escola no PIBID por região.....	p. 109
Quadro 10 - Orientadores com mais de uma pesquisa orientada e seus respectivos autores e títulos dos estudos.....	p. 112
Quadro 11 – Dissertações e teses de “pequena relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).....	p. 118
Quadro 12 – Dissertações e teses de “média relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).....	p. 122
Quadro 13 – Dissertações e teses de “grande relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).....	p. 125
Quadro 14 – Dissertações e teses de “muito grande relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).....	p. 128

Quadro 15 – Dissertações e teses de “total relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).....	p. 130
Quadro 16 - Categorias temáticas levantadas em torno da relação universidade-escola nas dissertações e teses de total relação.....	p. 151

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AERA	Associação Americana de Investigação Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpedinha	Encontro Regional da Associação Nacional Pesquisa Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BCA	Bolsista Coordenador de Área
BCI	Bolsista Coordenador Institucional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BS	Bolsista Supervisor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoPs	Comunidades de Prática
CP	Conselho Pleno
DDPEB	Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica
DEB	Diretoria de Educação Básica da Capes
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EEB	Escola de Educação Básica
EMAI	Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Formazon	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense
ForPibid	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Iniciação à Docência
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IP	Escola Técnica Estadual Irmão Pedro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA	Lei Orçamentária Anual
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
ObEduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TASHC	Teoria da Atividade Socio-histórico-cultural
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFN	Universidade Franciscana
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISantos	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DESCOBRI-LO	18
1 A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E AS INQUIETAÇÕES PARA DESCOBRI-LO	22
1.1 A relação universidade-escola na formação de professores no Brasil e a busca para superar uma formação técnica	22
1.2 O PIBID enquanto política de formação inicial e continuada.....	28
1.3 Minha experiência no PIBID e a relação com as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos	40
2 ILUMINANDO O OBJETO DE ESTUDO: PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA	48
2.1 Os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação de professores e a relação universidade-escola: uma introdução ao tema	48
2.2 Os contextos em que são gestadas as políticas de formação de professores.....	59
2.3 A relação universidade-escola na perspectiva colaborativa em políticas e programas de formação de professores.....	65
3 PERCURSOS DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	81
3.1 A pesquisa bibliográfica por meio da modalidade “estado do conhecimento”: compreendendo um caminho para mapear as fontes.....	82
3.2 O processo de estabelecimento do nível de relação das dissertações e teses com o objeto de estudo	92
3.3 O mergulho nas fontes por meio da Análise Textual Discursiva-ATD para desvelar o objeto nas dissertações e teses de total relação	97
4 MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS ..	101
4.1 A aproximação das pesquisas com o objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”.....	117
4.1.1 Dissertações e teses de “pequena relação” com o objeto de estudo	117
4.1.2 Dissertações e teses de “média relação” com o objeto de estudo.....	121
4.1.3 Dissertações e teses de “grande relação” com o objeto de estudo.....	125
4.1.4 Dissertações e teses de “muito grande relação” com o objeto de estudo	127
4.1.5 Dissertações e teses de “total relação” com o objeto de estudo	129

5 MERGULHANDO NAS FONTES: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	141
5.1 Seguindo o leito dos rios: delineando seus subafluentes - unidades de sentido- para chegar aos seus afluentes - categorias temáticas dos aspectos mais apontados	143
5.2 As afluências e suas pequenas confluências e meandros: o que as categorias mais apontadas (afluentes maiores) nos desvelam sobre a relação universidade-escola no PIBID?.	152
5.2.1 Motivações para integrar/participar do PIBID	153
5.2.2. A construção e/ou manifestação de interesses comuns/objetivos compartilhados nos grupos PIBID.....	156
5.2.3 Espaços-tempos formativos.....	159
5.2.4 As ações/atividades desenvolvidas	162
5.2.5 A atuação dos professores das escolas como bolsistas supervisores.....	169
5.2.6 Interações universidade-escola	175
5.2.7 Conflitos e tensões na relação universidade-escola.....	186
5.2.8 Vislumbres da construção de uma relação colaborativa.....	192
5.2.9 Limitações, críticas, desafios/incertezas.....	199
5.2.10 PIBID como política pública: impactos, projeções, instabilidade.....	206
5.2.11 Contribuições e impactos do PIBID como Programa/Política de Formação Docente	213
5.2.12 PIBID e Estágio Curricular Supervisionado.....	217
5.2.13 A busca pela interdisciplinaridade nas ações do PIBID	219
5.2.14 Apontamentos sobre a relação universidade-escola e o modelo de formação docente predominante	221
6 OS DESVELAMENTOS DO OBJETO DE ESTUDO: UMA “TEMPESTADE DE LUZES” APÓS OS MERGULHOS NAS FONTES.....	233
7 A COMPREENSÃO DO OBJETO A PARTIR DO CAMINHO TRILHADO E DOS ACHADOS CONSTRUÍDOS.....	256
REFERÊNCIAS	266
APÊNDICES	287
APÊNDICE A – Quadro das pesquisas de 2010 e 2011 não relacionadas levantadas a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola”.....	288
APÊNDICE B – Roteiro de Análise do Nível de Relação das Dissertações e Teses com o Objeto de Estudo	290
APÊNDICE C – Levantamento e aproximação de unidades de sentido por cores	292

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DESCOBRI-LO

O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. (MORIN, 2011, p. 75)¹

Produzir ciência nos leva a navegar em meio a uma imensidão de incertezas com pequenos aportes de certezas, como metaforiza Morin (2011). Realizar pesquisa científica é percorrer uma jornada não fácil, ainda mais quando tratamos de temas e questões que estamos começando a conhecer teoricamente. Iniciado em fevereiro de 2019, o presente estudo desafiou esta autora a sair da sua formação específica em Letras-Língua Portuguesa para refletir e investigar contextos mais amplos do campo da educação. Assim, trata-se de uma jornada difícil e prazerosa de aprendizados e descobertas, que requisitou coragem, disposição, ânimo e persistência para muitas vezes ir e vir, adiantar e retilhar passos já conhecendo um pouco dos percursos, com suas pedras a (re)mover e montes a (re)trilhar.

De fato, a produção do conhecimento científico nos leva a enveredar por caminhos rigorosos de incertezas e descobertas das questões investigadas. Implica uma busca às fontes, mas, para encontrá-las, é preciso delinear um caminho, à luz do que se sabe e do que se quer saber e ainda não se sabe. Além disso, é preciso iluminá-lo com os autores referência, desbravadores dos conhecimentos já construídos sobre o objeto em estudo, para ter condições de fazer um levantamento de suas possíveis fontes e analisá-las, para poder nelas mergulhar e encontrar respostas às questões investigadas, construindo uma nova fonte de conhecimento científico.

Nessa metáfora da pesquisa como um rigoroso caminho até às fontes de conhecimento, que formam os rios existentes sobre os temas que estudamos, apresentamos brevemente o objeto de estudo, os caminhos delineados e percorridos para se chegar às fontes que o contêm e o desvelam, as quais, sendo identificadas, foram analisadas, seguindo seus afluentes, leitos e rios, nos quais mergulhamos a fim de melhor compreender o objeto desvelado.

O objeto de conhecimento é **a relação universidade-escola no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID**. À vista das pesquisas já existentes sobre o Programa, esta investigação tomou como fonte **dissertações e teses do**

¹ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Catálogo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que contemplaram, em seu objetivo geral, a relação universidade-escola no PIBID, no intuito de **compreender o que apontam e desvelam sobre esta relação e sobre as possibilidades e desafios de construir uma parceria menos hierárquica e mais colaborativa entre essas instituições formadoras.**

Tendo nosso objeto situado no amplo campo da formação de professores, iniciamos a primeira seção, **“1 A aproximação com o objeto de estudo e as inquietações para descobri-lo”**, discorrendo brevemente sobre como tem se dado a relação universidade-escola na formação de professores no Brasil. Recorrendo a Saviani (2009) e Tanuri (2000), chamamos atenção para o caráter verticalizado desta relação, tendo em vista o persistente paradigma tecnicista que tem marcado a formação de professores. Por outro lado, são identificados esforços para superá-lo, em que se destacam marcos legais e políticas públicas, sendo uma das principais o PIBID, cuja criação e expansão é tratada nessa mesma seção introdutória.

Além disso, apresenta-se a relação desta pesquisadora com o objeto de conhecimento a partir de um relato de experiência sobre a própria prática, quando Bolsista Coordenadora de Área no Programa numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular. Neste contexto, utiliza-se a primeira pessoa do singular pelo seu caráter autobiográfico. Na sequência, volta-se a utilizar o verbo de forma impessoal, optando-se ora pela terceira pessoa do singular, seguida da partícula “se”, ora pela primeira pessoa no plural, considerando que o conhecimento é fruto de uma construção coletiva (ALVES-MAZZOTTI, 1991), dialogando com o já produzido pelos cientistas, expressando as vozes dos pesquisadores, nas quais esta pesquisadora se viu muitas vezes contemplada em suas investigações, ao desvelarem interações e experiências no PIBID também vivenciadas por esta autora quando bolsista no Programa. Assim, há predominância de verbo na primeira pessoa do plural.

Para iluminar a compreensão do objeto de estudo, na seção **“2. Iluminando o objeto de estudo: paradigmas de formação de professores e a relação universidade-escola”**, debruça-se sobre **os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática**, recorrendo-se a Gómez (1992), Mizukami (2005), Zeichner (1992; 2010), entre outros autores. Reflete-se também, sobretudo a partir de Nóvoa (1992), Tannuri (2000), Marcelo (2009), Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), a respeito da influência do contexto histórico-social e político-econômico sobre a formação de professores, determinando políticas públicas e mudanças de paradigmas. A partir disso, aborda-se a formação docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional e a relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa e os desafios para construí-la em contexto de programas de políticas públicas, à luz dos estudos

de Fiorentini (2013), Fiorentini e Crecci (2013), Passos et. al (2006), Ponte (2017), Nacarato (2016), Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) e Zeichner (2010).

A seção seguinte, “**3 Percursos do caminho investigativo**”, apresenta os percursos delineados e trilhados na metodologia. Os primeiros traçados correspondem a contornos da modalidade de pesquisa **estado do conhecimento**, à luz de, principalmente, Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014), para se chegar às possíveis fontes e mapeá-las. Todavia, diante da complexidade do objeto e das diversas fontes que sinalizavam lançar “luzes” por investigarem um Programa que se efetiva pela parceria universidade-escola, sentiu-se a necessidade de desenhar novas linhas, estabelecendo **níveis de relação das fontes com o objeto de estudo**, a fim de, em meio a inviabilidade de debruçar-se analiticamente sobre todas, apontar ao menos suas possíveis contribuições, explicitando suas focalizações e identificando aquelas que mais contemplavam o tema investigado. Alcançado este feito, delineou-se o caminho da análise, enveredando-se pelos percursos propostos por Moraes (2003) na **Análise Textual Discursiva –ATD**, para desvendar o objeto em seus múltiplos aspectos nas pesquisas centrais.

Na seção “**4 Mapeamento e caracterização dos estudos selecionados**”, explicita-se a quantidade de estudos publicados por ano no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando-se o recorte temporal 2012 a 2018, a distribuição por regiões, instituições e programas *stricto sensu*, assim como identificam-se os orientadores e autores das dissertações e teses, suas focalizações e o nível de relação com o objeto investigado, classificando-as em dissertações e teses de “pequena”, “média”, “grande”, “muito grande” e “total” relação. A identificação da intensidade de aproximação com o objeto de estudo possibilitou explicitar a pertinência das pesquisas de menor proximidade e, ao mesmo tempo, melhor debruçar-se sobre aquelas de maior focalização do objeto investigado, identificando os aspectos mais apontados/desvelados sobre a relação universidade-escola no PIBID, buscando compreendê-la, especialmente as possibilidades e os desafios de construí-la horizontal e colaborativa.

Na seção “**5 Mergulhando nas fontes: categorização e análise das pesquisas sobre a relação universidade-escola**”, realiza-se imersão nas dissertações e teses de “total relação”, examinando-as por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, identificando os aspectos mais apontados pelos autores, agrupando-os formando categorias e explicitando seus desvelamentos sobre a relação universidade-escola no PIBID, à luz do referencial teórico estudado.

Na seção “**6 Os desvelamentos do objeto de estudo: uma ‘tempestade de luzes’ após o mergulho nas fontes**”, são apresentadas as análises e considerações sobre o objeto, isto

é, o metatexto, fruto dos processos analíticos vivenciados na ATD. Por fim, na seção “**7 A compreensão do objeto de estudo a partir do caminho percorrido até as fontes e dos achados construídos**”, recapitula-se os percursos trilhados, os achados construídos na pesquisa e apresenta-se uma síntese compreensiva das relações universidade-escola no PIBID.

Enfim, reiteramos que esta dissertação é fruto de uma trajetória de angústias e incertezas em meio ao que se sabia e não se sabia e em meio ao que se ia conhecendo à medida que se enveredava nos percursos ora anunciados. Expondo as condições de produção desta pesquisa, convidamos o(a) leitor(a) a conhecer o caminho vislumbrado, iluminado, delineado e trilhado para compreender e desvelar o objeto investigado.

1 A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E AS INQUIETAÇÕES PARA DESCOBRI-LO

O objeto investigado “é uma construção social da qual o pesquisador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas.” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 55).

Nesta seção introdutória, chama-se atenção para o modelo tecnicista de formação docente que tem marcado a formação de professores no Brasil, bem como explicita-se a mobilização de iniciativas para buscar superá-lo, citando-se mudanças em marcos legais concernentes à educação e à implementação de programas, como o PIBID. Além disso, relata-se a experiência desta autora no Programa como professora bolsista coordenadora de área no Subprojeto de Pedagogia de uma IES particular, mostrando alguns desafios vivenciados na construção de uma relação universidade-escola horizontal e colaborativa no contexto do PIBID.

1.1 A relação universidade-escola na formação de professores no Brasil e a busca para superar uma formação técnica

A formação de professores no Brasil, desde a sua instituição nas Escolas Normais do Império até as mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, tem sido marcada por uma formação na perspectiva tecnicista², dividida pela dicotomização entre teoria e prática, pela negligência dos conhecimentos pedagógicos que a prática de ensino requer e por uma relação universidade-escola verticalizada, em que a universidade coloca-se como lugar de produção do conhecimento teórico/científico e a escola é situada apenas como lugar de prática, como um lugar de aplicação da teoria, sem considerar devidamente seus saberes, seus conhecimentos, sua cultura.

Desde as primeiras instituições formadoras de professores no Brasil, as escolas de ensino mútuo (1820) e depois as Escolas Normais a partir de 1835 (TANURI, 2000), a escola constituía apenas um espaço de aplicação do ensino, ou melhor, de aplicação da instrução recebida na preparação docente. Essas primeiras instituições apresentavam literalmente uma

² Embora a perspectiva tecnicista tenha feito carreira nos anos 60 e 70 (TANURI, 2000), pode-se afirmar que o modelo da racionalidade técnica esteve presente desde o início da história da formação de professores no Brasil, num modelo transmissivo/instrutivo e, pode-se dizer, a formação tecnicista ainda hoje predomina nas instituições de ensino superior (GÓMEZ, 1992; MIZUKAMI, 2005; ZEICHNER, 2010).

formação instrucional. Nelas, como registram Saviani (2009) e Tanuri (2000), a formação consistia em transmitir aos professores os conhecimentos específicos, e eles, por sua vez, deveriam repassá-los, aplicá-los nas escolas primárias, algumas destas anexas às Escolas Normais para as práticas dos professores aprendizes. Tanuri (2000) salienta que essa primeira forma de preparação era exclusivamente prática, sem base teórica e sem alusão ao preparo didático-pedagógico.

A autora relata que as escolas eram vistas mais como uma “escola profissional” do que como um curso, pois exigia de cada curso normal a manutenção de um grupo escolar, bem como um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecidos. Logo, embora a proposta de ter escolas acopladas à universidade, como uma espécie de escola clínica a proporcionar uma constante relação teoria-prática fosse desejável, a forma como se dava não proporcionava essa relação, pois a formação dos professores consistia mais no ensino dos conhecimentos específicos com a preocupação de reproduzir na prática, não havia espaço para a reflexão, a investigação.

Alvo de críticas severas, oriundas de produções acadêmicas de cunho sociológico, principalmente a partir da década de 1980, Tanuri (2000) registra que a análise do fracasso dos modelos deixa de se basear em abordagens psicológicas, tecnicistas, legislativas e passa a situar a formação do professor dentro do seu contexto sócio-histórico, objetivando destacar os determinantes dessa formação, bem como adequá-los à formação de cidadãos críticos e competentes.

A relação universidade-escola na história da formação de professores, pode-se dizer, sempre existiu, e isso em si é bom, o problema é que ela se deu fortemente reprodutora, tecnicista, verticalizada: a escola era vista apenas como lugar de reprodução/aplicação dos conhecimentos aprendidos no curso normal. Tratada como *locus* de prática, onde apenas se replica o conhecimento (não se o produz), não se registra diálogo/interação horizontal entre essas instituições, isto é, de instituição formadora para instituição formadora. Trata-se de uma relação em que apenas a universidade parece ser compreendida como instituição formadora do professor, a escola, embora faça parte do processo formativo, é posta realmente apenas como “campo de prática” (ZEICHNER, 2010).

É, a partir da década de 1990, que ganha força a concepção da escola como lugar de produção do conhecimento docente, na qual o seu professor é reconhecido como um profissional que, a partir da própria prática, reflete, investiga e constrói saberes. No entanto, ainda predomina a perspectiva tecnicista nos cursos de licenciatura, como afirmam Nóvoa (1992), Mizukami (2005) e Zeichner (2010). O desafio é superar esse modelo aplicacionista e

construir uma relação horizontal, na qual os professores da universidade e da escola aprendem e constroem juntos e orientam a formação dos novos professores, num diálogo mais interativo-reflexivo-investigativo, construindo uma parceria colaborativa, conforme advogam Fiorentini (2013), Nacarato (2016), entre outros autores.

Um importante passo na inovação, pode-se dizer, foi dado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Na LDB, para além da exigência em nível superior à formação do magistério, estimulando “o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996), pode-se atribuir, como uma das finalidades da educação superior, formar não só profissionais para as diferentes áreas do conhecimento, mas “colaborar para a sua formação contínua” (Art.43, inciso II, Cap.4, Lei nº 9.394/96). Além disso, incluído pela Lei nº 13.174, de 2015, destaca-se ainda o inciso VIII – “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a **realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares**” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Deste modo, estimula-se a relação universidade-escola, numa perspectiva investigativa das próprias práticas pedagógicas.

O Título VI- Dos Profissionais da Educação, da LDB, em seu Art. 61, estabelece que a formação inicial e continuada dos professores deve se dar por meio da relação teoria e prática, inclusive por meio da capacitação em serviço. Percebe-se, assim, uma busca por romper com a dicotomia teoria e prática na formação de professores, o que requer uma forte parceria das instituições de ensino superior com as escolas da educação básica.

Por sua vez, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), CNE/CP nº 2/2015³, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, na sua primeira consideração, destaca que a concepção sobre conhecimento, educação, ensino, base para garantir o projeto nacional, deve se dar “sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais” (BRASIL, 2015). Deste modo, nota-se um encaminhamento para uma relação mais colaborativa, inclusive entre as universidades e as escolas, como se reforça no parágrafo primeiro da Resolução CNE/CP 2/2015:

³ Recentemente foi homologada nova resolução, a **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Todavia, em virtude do recorte temporal adotado na presente pesquisa, não foi analisada neste estudo.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, **em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério** para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica [...]. (BRASIL, 2015)

Nessa mesma perspectiva, o parágrafo terceiro do Art.3º da referida Resolução define a formação docente inicial e continuada como um “processo dinâmico e complexo”, levando-nos a uma compreensão de formação que supera “a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (GÓMEZ, 1992, p. 102). Para além de uma tradicional divisão entre formação inicial e continuada, há uma concepção de formação contínua, que inicia antes da graduação e se realiza para além dela, considerando as mais diferentes experiências formativas.

A mesma Resolução, no Cap.VI, Art. 16, ao tratar da formação continuada dos profissionais do magistério, apresenta uma concepção de formação na perspectiva de **desenvolvimento profissional docente**, preconizando que se dê por meio do trabalho coletivo, colaborativo, reflexivo sobre a própria prática, respeitando e promovendo o protagonismo do professor no anseio pelo seu desenvolvimento profissional e melhoria do ensino:

Art. 16. A formação continuada **compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais**, bem como o **repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações** para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como **principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político** do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de **uma concepção de desenvolvimento profissional** dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - **os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola** e do contexto onde ela está inserida;

II - **a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento** associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - **o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;**

IV - **o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes**, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

(BRASIL, 2015, p.14, grifos nossos)

Nota-se, nesta concepção, implicações de significativas mudanças na formação de professores, as quais refletem as características da perspectiva de desenvolvimento profissional docente, salientadas por Ponte (2017): dá-se por múltiplas formas, incluindo projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões; apresenta um movimento de “dentro para fora”, no qual o professor é protagonista da própria formação, toma as decisões fundamentais quanto ao que

deseja considerar, projetar; há atenção para as potencialidades do professor; busca promover o desenvolvimento do professor em todos os aspectos (cognitivos, afetivos, relacionais, entre outros); teoria e prática estão interligadas. Logo, a concepção de desenvolvimento profissional, expressa nas diretrizes curriculares para a formação de professores, implica grandes mudanças na forma como se tem promovido a formação inicial e continuada, geralmente ocorrendo em cursos, partindo da teoria – nem sempre chegando à prática-, dando atenção mais aos conhecimentos e aspectos cognitivos, entre outros aspectos.

Uma das políticas que representam um esforço neste sentido é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual, além da busca pela inovação no ensino, estabelece-se uma parceria entre os sistemas e redes de ensino, o diálogo e parceria das IES com as escolas, onde o professor da educação básica é colocado como “coformador”, demonstrando, *a priori*, respeito ao seu protagonismo e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática. Contudo, será que isso tem ocorrido de fato na prática, isto é, será que ele tem sido colocado efetivamente como coformador, sugerindo leituras, propostas, guiando a atuação dos alunos em seu espaço escolar? Consoante elucidam as pesquisas de Silva (2012), Giroto (2014) e Caparole (2015), há muitas vezes uma relação desigual entre o bolsista coordenador de área no Programa - professor da universidade- e o bolsista supervisor - professor da escola. Prevalece ainda uma relação vertical, havendo a necessidade de que se avance na construção de projetos de formação docente que contribuam para a “construção da escola e da universidade como espaços-tempos construídos coletivamente, a partir do reconhecimento dos saberes dos diferentes sujeitos que deles fazem parte” (GIROTO, 2014, p. 207). Isso, por sua vez, implica considerar, além dos professores de ambas as instituições, os discentes, com suas concepções e anseios.

Apesar das contrariedades, o PIBID representa uma dessas iniciativas, o qual constitui uma política nacional de valorização do magistério que fomenta a iniciação à docência, buscando promover a inserção do licenciando no contexto escolar desde o início da graduação. O Programa se dá em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições de Ensino Superior e as escolas. Por meio de chamada pública mediante edital, as IES participam do PIBID propondo um projeto institucional de iniciação à docência, contendo subprojetos conforme seus cursos de licenciaturas para educação básica. A CAPES concede bolsas e investimento financeiro nas atividades a serem desenvolvidas no projeto, nessa parceria universidade-escola de fomento à iniciação à docência. Além das bolsas de iniciação à docência para os licenciandos, há bolsas para os professores da IES que atuam como coordenadores do

projeto e/ou subprojeto e para os professores das escolas, que participam do Programa como bolsistas supervisores, exercendo o papel de coformadores.

Estudo avaliativo, realizado pela Fundação Carlos Chagas-FCC (2014), com a colaboração de Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, mostra que as contribuições do PIBID são amplas, contemplando desde a formação inicial à continuada. Conforme explicita o estudo, o Programa proporciona ao licenciando a relação teoria e prática por meio da inserção e problematização de situações da realidade escolar; por sua vez, o professor da escola também passa a ter maior interação com a universidade, e o professor da universidade a ter maior diálogo com a escola; havendo contribuição para o desenvolvimento profissional de ambos, além da melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos da escola e dos processos formativos dos licenciandos. Neste conjunto de contribuições, identifica-se também a aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas. Segundo o estudo avaliativo, o PIBID tem sido visto como “uma porta que permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagir com a rede escolar pública” (FCC, 2014, p. 60). Salientam-se diversos aspectos muito positivos nesta parceria:

- Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas.
 - Propicia avanço das pesquisas voltadas ao ensino.
 - Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas.
 - Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade.
 - Mobiliza para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas.
 - Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas.
 - Renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas.
 - Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola.
- (FCC, 2014, p. 106)

Não obstante estes vários benefícios, há também críticas, aspectos a melhorar, sugestões, como a necessidade de “maior divulgação do programa nas IES e nas escolas; mais orientação para as escolas parceiras e para os Professores Supervisores; melhor seleção das escolas; maior oportunidade de contato dos Licenciandos Bolsistas com a sala de aula” (FCC, 2014, p. 68), e ainda “maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola”, “problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa” (Idem, 2014, p. 106). Diante desses aspectos positivos e negativos, questionamo-nos: como se dá a relação universidade-escola no PIBID? Ou melhor, **o que mostram sobre esta relação**

outros estudos aprofundados, como dissertações e teses, que a tomaram como objeto de investigação? Que aspectos expõem e o que eles desvelam sobre a relação universidade-escola no PIBID?

Como bem salientam Gatti, André, Gimenes e Ferragut, na realização do estudo da Fundação Carlos Chagas, ao observarem visível número de pesquisas sobre o PIBID em 2012, inclusive dissertações e teses:

As discussões sobre o PIBID presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor. (FCC, 2014, p. 15)

A seguir, apresentamos mais detalhadamente o PIBID enquanto política que contempla não só a formação inicial, mas a continuada, relatando sua instituição, implementação e apresentando seus objetivos, normas, discutindo especialmente as atribuições dadas aos bolsistas, as quais norteiam a relação entre as instituições, entre outros apontamentos.

1.2 O PIBID enquanto política de formação inicial e continuada

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID foi criado em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação-MEC, durante vigência do primeiro Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010). À época, denominado Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, foi instituído por meio da articulação entre Ministério da Educação-MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Como explicita a Portaria Normativa nº 38/2007 do MEC, o PIBID foi criado com o fim de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007).

Contudo, embora o primeiro edital tenha sido lançado em 2007, o Programa só veio a ser implementado em 2009, em virtude de, segundo o Relatório de Gestão PIBID 2009-2013, da Diretoria da Formação de Professores da Educação Básica, órgão da CAPES: “no início de 2009, apenas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tinha recursos próprios da Capes, mas seus descritores no PPA [Plano Plurianual] e na LOA limitavam sua implementação e o programa ainda não se concretizara” (BRASIL, 2013, p. 12).

Como bem explicita Cock (2018), em seu estudo sobre a instituição do PIBID como política pública, uma das causas para a sua criação foi a escassez de professores nas escolas públicas, principalmente no ensino médio e nas áreas das ciências naturais e exatas, apontada no relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, produzido por Ruiz, Ramos e Hingel (2007 *apud* COCK, 2018), em Comissão Especial no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica, em acordo com o MEC. Essa preocupação aparece inclusive nos objetivos do Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, em que se consta na primeira alínea: “a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio” (BRASIL, 2007).

Benites (2013) também destaca o documento e registra que, a partir do relatório, o governo federal anunciou no mesmo ano o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e, posteriormente, em dezembro de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital do PIBID. Neste mesmo ano, a CAPES, antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a assumir a responsabilidade pela formação do magistério no país, por meio do Decreto Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, emitido pelo ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, que passou, entre outras funções, a subsidiar o MEC “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica” (BRASIL, 2007) e a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Além do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE que, colocando-se como plano executivo de programas e políticas educacionais, advogou a articulação de todos os níveis da educação, destacando que as universidades se voltem à educação básica como exigência da formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, o PDE inseriu a CAPES na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica: “A CAPES passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação.” (BRASIL, PDE, 2007, p.16).

Além do mais, a partir da Lei Complementar nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a redação anterior da Lei nº 9.394/1996, o PIBID passou a constituir política nacional de formação de professores, voltado especialmente à formação inicial, conforme expresso no parágrafo 5º do Art. 62º da LDB/1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

[...]

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996; grifo nosso)

Neste contexto, o PIBID é uma política nacional de valorização do magistério, principalmente de incentivo à iniciação à docência e fomento ao aprimoramento da formação docente inicial e continuada, conforme institui o Art.3º do Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o programa e dá outras providências, são objetivos do PIBID:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

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

Um requisito positivo do Programa é que ele objetiva inserir o aluno no ambiente escolar, e não apenas à sala de aula, embora seja seu espaço principal de atuação. Essa inserção para além da sala de aula é uma das ações inovadoras dessa política de formação docente, pois promove uma formação contextualizada, situada na realidade escolar pública, proporcionando refletir a prática docente problematizando-a de modo mais amplo, como preconiza Zeichner (1992).

Importante explicitar que, embora o PIBID tenha como objetivo central o incentivo à iniciação à docência, ele também promove a formação continuada, concedendo bolsas tanto aos acadêmicos dos cursos de licenciatura relacionados à educação básica quanto aos professores das escolas e das instituições de ensino superior, os quais, trabalhando como coformadores, participam de todo o processo, acompanhando os bolsistas licenciandos,

orientando, promovendo estudos, trocas de saberes e experiências e, assim, também continuam se desenvolvendo profissionalmente, numa contínua formação.

Destarte, a CAPES concede bolsas e apoio financeiro para a realização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em escolas da educação básica; as IES apresentam propostas de projeto institucional de iniciação à docência, com subprojetos conforme os cursos de licenciatura que possuem, podendo inclusive apresentar projeto interdisciplinar; e as escolas entram como parceiras, em regime de colaboração firmado por meio do Acordo de Cooperação Técnica (ACT), são o *lócus* onde os subprojetos serão desenvolvidos, com o protagonismo dos licenciandos sob supervisão de um professor da escola e orientação de um professor da IES. O público-alvo são os discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura, como explica o próprio Edital PIBID nº 7/2018, que não tenham ainda concluído 60% do curso.

Deste modo, os projetos devem promover a inserção do licenciando no contexto escolar, objetivando estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica desde o início de sua formação. Determina-se que os discentes sejam acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Pode-se afirmar que se trata de um programa não só de formação inicial, embora esse seja o seu objetivo maior, mas também continuada, ao abrir amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão como inclusive explicou Jorge Almeida Guimarães, quando Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no estudo avaliativo realizado em 2013:

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (BRASIL, 2014, p. 5)

Logo, o projeto proporciona também formação continuada aos professores participantes, por meio do constante diálogo, da busca pela relação teoria e prática, participação em eventos entre outras experiências que o programa proporciona e estimula.

A CAPES concede quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional, conforme descreve o Art.5º da Portaria CAPES nº 175/2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração:

Art. 5º São modalidades de bolsa do Pibid:

I - Iniciação à docência: para discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura;

II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência;

III - Coordenador de área: para docente da IES responsável por orientar o discente e coordenador o núcleo de iniciação à docência;

IV - Supervisão: para professor da educação básica responsável por acompanhar o discente na escola. (BRASIL, 2018)

Desde a sua criação, o PIBID alcançou grande expansão, como bem expressa um estudo avaliativo externo, realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014), sob proposição da CAPES e projeto firmado entre MEC e UNESCO. Assim é descrita essa expansão numérica:

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. O objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). (FCC, 2014, p.10)

Em 2018, esses números reduziram, foram disponibilizadas apenas 45.000 bolsas na modalidade de iniciação à docência, em virtude do contexto político-econômico de crise que o país tem atravessado nos últimos anos. Contudo, é inegável o crescimento do PIBID em tão pouco tempo: em 2010, houve a criação do PIBID Diversidade, voltado para os licenciandos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, o qual já teve o Edital Conjunto 2/2010/CAPES/SECAD-MEC - PIBID Diversidade e o Edital PIBID Diversidade nº 66/2013; e em 2018, articulou-se ao Programa Residência Pedagógica, por meio da Portaria nº 45, de 12 de março 2018, que dispõe sobre a concessão de bolsas aos licenciandos que estão na segunda metade do curso, e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Além disso, a partir do Edital PIBID nº 18/2010, houve a ampliação para todas as áreas de licenciatura voltadas para a educação básica e a contemplação de escolas não só com baixo IDEB, mas também com um bom desempenho:

2.3.4 É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da

média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
(BRASIL, 2010)

O Programa exige também a formalização de convênio ou acordo de cooperação das IES com as redes de educação básica pública dos municípios, estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. A partir de 2018, há a exigência de que se firme, desde a construção do projeto, um convênio com as escolas onde se pretende intervir, devendo ser efetivado por meio de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), de modo bem mais estruturado, como se observa no Edital PIBID nº 7/2018:

3. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

3.1. O Pibid será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes, as secretarias de educação de estado ou órgão equivalente e as IES.

3.1.1. A participação da rede municipal efetivar-se-á por meio de Termo de Adesão ao ACT.

3.2. Para efetivar a colaboração, as secretarias de educação organizarão o Comitê de Articulação da Formação Docente da Unidade Federativa, composto por representantes da rede estadual e municipal que aderirem ao programa.

3.3. O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada unidade federativa, de que trata o item 3.2, será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de iniciação à docência desenvolvidos no âmbito de suas redes.

(BRASIL, 2018)

Requer-se também na subseção “Do Projeto Institucional e suas Características”, do Edital PIBID nº 7/2018, que o projeto seja “elaborado, coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas”. Esse diálogo antecipado com as escolas e os futuros professores supervisores, ainda na construção do projeto e subprojetos, especialmente no que tange ao plano de trabalho, pode significar uma melhor parceria das IES com as escolas, pois possibilita construir o projeto já em parceria, envolvendo os professores que atuarão como coformadores, promovendo uma melhor colaboração.

Em suma, apresentando significativa expansão numérica em quantitativo de bolsas e investimentos, bem como mudanças em termos estruturais/organizacionais, no período de 2007 a 2018, foram lançados 10 editais, conforme se observa no histórico adaptado do Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujos dados são apresentados no seguinte “Quadro 1”.

Quadro 1 - Histórico dos editais PIBID

EDITAIS PIBID	INSTITUIÇÕES DESTINATÁRIAS
1. Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Instituições federais de ensino superior - IFES
2. Edital CAPES nº 02/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior
3. Edital CAPES nº 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
4. Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
5. Edital nº1/2011	Instituições públicas em geral - IPES
6. Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012	Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição
7. Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni
8. Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013	Pibid-Diversidade
9. Edital nº 7/2018 CAPES, de 01 de março de 2018	Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos

Fonte: Autora (2019), a partir de informações adaptadas do Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB.

Para além de uma expansão numérica e estrutural, verifica-se também um esforço no sentido de fortalecer o regime de colaboração entre as universidades e as escolas. Embora sejam muitos pontos que possam ser abordados na análise dos editais, deter-nos-emos aqui nos aspectos que tangem à orientação na cooperação entre as universidades e as escolas, através sobretudo da análise dos deveres dos bolsistas professores, verificando de que modo contribuem no estreitamento dessa relação universidade-escola e, por conseguinte, na formação continuada não só dos licenciandos, mas também dos professores envolvidos, especialmente dos professores das escolas.

Quanto ao requisito das bolsas para os professores da IES, as exigências foram pequenas inicialmente, conforme observa-se no fragmento do Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID nº 01/2007, apresentado a seguir:

Serão concedidas bolsas de coordenação aos professores coordenadores dos projetos aprovados, que observem as regras do Programa e que atendam aos seguintes requisitos:

- a) pertencer ao quadro efetivo da instituição;
- b) estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública;
- c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; e
- d) possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Os professores coordenadores deverão selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2007)

Assim, as exigências foram mínimas nesse primeiro momento, passando a cobrar experiência de formação docente em projetos de ensino a partir do Edital CAPES/DEB nº 02/2009–PIBID:

- b) Bolsistas coordenadores institucionais de projeto e coordenadores de área de conhecimento** - os coordenadores institucionais de projeto são os docentes das instituições federais e estaduais que coordenam o projeto institucional. Só haverá um coordenador institucional por IPES. Os coordenadores de área, por sua vez, são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas IPES. São requisitos dos coordenadores:
- i. ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;
 - ii. estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
 - iii. ser docente de curso de licenciatura plena;
 - iv. **ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;** e
 - v. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.
- (BRASIL, 2009, p. 7, grifos nossos)

Mas ampliou os critérios a partir da Portaria CAPES 096/2013, nos incisos VI dos artigos 33 e 34, da Seção III- Dos requisitos dos bolsistas, onde passou a exigir dos bolsistas coordenadores, tanto institucional quanto de área:

- [...] possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
- a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção na área.
- (BRASIL, 2013)

Tais requisitos permanecem vigentes no Edital PIBID nº 7/2018, apresentando-se os mesmos requisitos na experiência na formação de professores para o bolsista coordenador institucional e para o coordenador de área, consoante prescrevem os incisos V e VI da seção 6- Dos Requisitos de Participação dos Discentes e Docentes do Edital PIBID nº 7/2018:

- VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
- a) Docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
 - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
 - c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
 - d) Coordenação de curso de licenciatura;
 - e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
 - f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica.
- (BRASIL, 2018)

Esta exigência constitui-se importante, pois, como apontou Zeichner (1992), um dos problemas nos programas de formação de professores é a ausência de preparação dos docentes formadores de professores como tais. É preciso exigir e promover a formação dos professores das IES neste sentido.

Quanto aos deveres dos bolsistas, estes apareceram no Edital CAPES/DEB/ PIBID nº 02/2009, e considerando que os professores são agentes centrais nessa relação universidade-escola, destacam-se, no Quadro 12, a seguir, os deveres apenas dos professores bolsistas.

Notar-se-á, neste primeiro momento, uma discrepância entre as responsabilidades dos professores das IESs e os professores das escolas: estes ficavam responsáveis apenas pela frequência e acompanhamento das ações/atividades nas escolas; e àqueles, responsáveis por orientar, acompanhar, avaliar, registrar, garantir a execução das atividades previstas, além de “garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa”, além de muitas outras responsabilidades. Não que não devesse ser responsável por tudo isso, mas que se colocasse o professor supervisor semelhantemente responsável nesses quesitos. A seguir, no “Quadro 2”, compara-se os principais deveres dos bolsistas, representados pelos professores da universidade e da escola.

Quadro 2 - Principais deveres dos bolsistas apresentados no Edital CAPES/DEB/PIBID nº 02/2009.

Bolsistas Coordenadores Institucionais
<p>i. responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;</p> <p>ii. garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;</p> <p>iii. negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;</p> <p>iv. selecionar os coordenadores de área;</p> <p>v. identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;</p> <p>vi. ser o titular do Auxílio Financeiro à Pesquisador - AUXPE concedido pela CAPES para atender as despesas de custeio de todas as áreas de conhecimento abrangidas no projeto;</p> <p>vii. elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;</p> <p>viii. articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;</p> <p>ix. responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;</p> <p>x. homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;</p> <p>[...] xv. participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e</p> <p>xvi. enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.</p>
Bolsistas Coordenadores de Área
<p>i. responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no <i>campus</i> em que estiver situado, perante a coordenação institucional;</p> <p>ii. <i>garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;</i></p> <p>iii. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;</p> <p>iv. <i>orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;</i></p> <p>v. <i>apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;</i></p> <p>vi. manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;</p> <p>vii. elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;</p> <p>viii. <i>garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;</i></p> <p>ix. <i>realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica;</i></p> <p>x. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e</p> <p>xi. enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado. [...]</p>
Bolsista Supervisor
<p>I. informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;</p> <p>II. coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa;</p> <p>III. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES;</p> <p>IV. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e</p> <p>V. elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.</p>

Fonte: Autora (2019), a partir das informações constantes no Edital CAPES/PIBID 2009 (BRASIL, 2009, p. 7-9).

Percebe-se, a partir do exposto no Quadro 2, uma relação extremamente desigual inicialmente, não favorecendo uma relação de cooperação, colaboração, mas sim imperativa, colocando o professor da IES como orientador, num papel de liderança, e o professor da escola apenas como supervisor, acompanhador da frequência e das atividades em sua escola, não se observa uma orientação favorável ao seu papel como coformador neste momento, como intenciona o Programa.

Todavia, tais prescrições aprimoram-se, como se observa no Edital PIBID nº 18/2010, no qual é acrescido ao professor supervisor: “V- participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado” (BRASIL, 2010, p. 7).

Considerando o Bolsista Coordenador de Área e o Bolsista Supervisor, que devem ter uma interação mais estreita, podemos ponderar que pontos de igualdade/menos hierárquicos foram estabelecidos a partir da Portaria CAPES 096/2013, como se observa em seu Art. 41, colocados no “Quadro 3” abaixo:

Quadro 3 – Sobre os deveres do Coordenador de Área e do Supervisor na Portaria CAPES 096/2013

Art. 41. São deveres do coordenador de área:	Art. 42. São deveres do supervisor:
I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; [...] IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; [...] XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.	I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; [...] V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Fonte: Autora (2019), a partir dos Artigos 41 e 42, da Portaria CAPES 096/2013.

Tais adequações permanecem na Portaria CAPES 175/2018, que alterou a Portaria CAPES 045/2018 e dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), consoante “Quadro 4” a seguir:

Quadro 4 – Sobre os deveres do Coordenador de Área e do Supervisor na Portaria CAPES nº 175/2018.

Atribuições do Coordenador de Área:	Atribuições do Supervisor:
<p>a) responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional de projeto;</p> <p>b) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e as escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo;</p> <p>c) participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto;</p> <p>d) orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;</p> <p>e) apresentar ao coordenador de projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena;</p> <p>f) gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da Capes, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais;</p> <p>g) comunicar imediatamente ao responsável pela gestão das bolsas nos sistemas da Capes qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena;</p> <p>h) participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;</p> <p>i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES;</p> <p>j) compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica.</p>	<p>a) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;</p> <p>b) controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;</p> <p>c) informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;</p> <p>d) participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES;</p> <p>e) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;</p> <p>f) compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;</p> <p>g) enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;</p> <p>h) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES.</p>

Fonte: Autora (2019), a partir do Artigo 19, da Portaria CAPES nº 175/2018.

Logo, verifica-se um avanço ao explicitar papéis protagonistas do professor supervisor, colocando-o de fato como coformador, que conjuntamente elabora e desenvolve ações e projetos pedagógicos, além de acompanhar os licenciandos e outras funções.

Como afirmou Jorge Almeida Guimarães, no estudo avaliativo realizado pela Fundação Carlos Chagas, na época Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES:

De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores. A Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual, sempre buscando avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais. O expressivo crescimento quantitativo do Pibid; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados

em eventos no país e no exterior, todos esses são indicadores de sucesso do programa. (FCC, 2014, p.5-6)

Vê-se que, em suas diretrizes, o PIBID apresenta avanços em direção a uma parceria colaborativa. Entretanto, vale salientar que a relação universidade-escola não se estabelece por normativos legais, mas é concretizada pelas pessoas - no papel de licenciandos, de professores da universidade e da escola - em suas interações e práticas. Nesta compreensão, apresentamos a seguir um relato de experiência no Programa da autora desta dissertação, no qual dialogamos com alguns estudiosos da formação de professores (GÓMEZ, 1992; NÓVOA, 1992) e com algumas dissertações e teses que corroboram a pertinência deste estudo.

1.3 Minha experiência no PIBID e a relação com as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos

Ter o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um dos objetos de estudo nesta pesquisa traz a memória uma das experiências mais marcantes na minha⁴ caminhada de apenas oito anos como docente no ensino superior: a experiência de ter sido bolsista coordenadora de área do Subprojeto de Pedagogia/PIBID, numa instituição de ensino superior particular, no período de 2014-2017. Sendo ainda uma professora iniciante, a experiência trouxe-me crescimento tanto na área profissional quanto pessoal. Afinal, como afirmou Nóvoa (1992), o professor é, antes de tudo, uma pessoa, e uma parte importante dessa pessoa é o professor.

Recordo-me que iniciei o trabalho com muitas preocupações, dúvidas e, confesso, até com bastante insegurança, já que não era só a minha primeira experiência no Programa como também da própria instituição local. Afinal, além de ser um relevante programa de formação docente, com várias ações/experiências a serem promovidas e vivenciadas pelos licenciandos de Pedagogia, eu estava responsável por coordená-las e promovê-las aos quatorze bolsistas de iniciação à docência e às duas professoras da educação básica, bolsistas supervisoras, que estavam sob minha orientação.

Tendo os bolsistas licenciandos do curso como principal alvo da formação do PIBID e a preocupação de cumprir fielmente o plano de trabalho proposto no subprojeto, o qual eu havia construído juntamente com a docente que seria a coordenadora institucional, percebo que não considerei, como deveria, as professoras da escola como **coformadoras**, consoante

⁴ O verbo na primeira pessoa do singular se dá em virtude do caráter autobiográfico desta subseção.

estipulava o Programa. Eu as olhava como professoras pelas quais eu era responsável por contribuir com suas formações, com seus conhecimentos e experiências. Embora salientasse, nos diversos encontros do projeto, que elas eram coformadoras, que eram muito importantes nesse trabalho de formação dos licenciandos, na prática, eu estava dando-lhes pouca autonomia para exercerem seu papel.

Recordo-me de, no primeiro ano - preocupada em cumprir as tarefas de coordenadora de área, isto é, “responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto”, entre outras apresentadas na Portaria CAPES nº 096, 18 de julho de 2013 (Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência naquele período), sentir-me responsável por promover todas as ações e experiências da prática docente que o Programa apresentava em seu edital/portaria, com as quais nos comprometemos no plano de trabalho do nosso projeto institucional. Enfim, recordo-me de os primeiros meses terem sido marcados por encontros semanais de formação na instituição, onde eu trabalhava alguma temática – sequência didática, gêneros textuais e ensino, alfabetização e letramento, entre outros temas, por meio de palestra, leitura, discussão de textos teóricos e outras ações, que eram realizadas quase semanalmente - para a partir deles pensarmos atividades/ações/práticas a serem desenvolvidas nas escolas. E que tristeza, que frustração quando via que nem todos os acadêmicos haviam feito a leitura do texto, dado uma semana antes para discussão no encontro, e nem as professoras! Mas mostrava-me paciente, cobrava com carinho, e, no caso das professoras, expressando compreensão por terem uma rotina pesada, mas insistia que, na medida do possível, esforçassem-se para ler, fazer um resumo ou uma síntese do texto em estudo.

Encontrava-me no modelo da racionalidade técnica: primeiro a teoria, depois a aplicação na prática. Como expôs Gómez (1992), a realidade é de que a maioria das instituições de ensino superior ainda perpetua o **modelo tecnicista de formação de professores**, tendo em vista os seguintes pressupostos: 1º) o pensamento, muito difundido, de que a pesquisa acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis à prática; 2º) acredita-se e assume-se que o conhecimento profissional ensinado nos cursos de licenciatura prepara o licenciando para os desafios e exigências da realidade escolar da sala de aula; 3º) a hierarquia estabelecida entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas tende a fortalecer a ideia de que há uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (GÓMEZ, 1992). Em sua conclusão na abordagem desse modelo, atribui o fracasso das instituições de formação de professores ao modelo subjacente às suas práticas de formação.

Lembro-me de que a minha preocupação maior, no primeiro ano, era que os bolsistas licenciandos e as professoras supervisoras se apropriassem das novas concepções de língua, leitura e escrita, que compreendessem a importância de trabalhar com gêneros textuais, na perspectiva do letramento, na concepção sociointeracionista da língua (temáticas que representam rupturas com o ensino tradicional de língua materna). Mas será que as professoras não sabiam? Será que não desenvolviam tais práticas? Bem, ora diziam que sabiam, ora que não, ora se diziam maravilhadas com as leituras e ora relatavam suas experiências exitosas, experiências que representavam a prática da teoria, e eu reconhecia sim, mas continuava acreditando que elas deveriam aprofundar mais os conhecimentos teóricos sobre essas propostas que já até desenvolviam.

Assim, como se vê, as professoras coformadoras ficavam por vezes como acadêmicas também, pois igualmente tinham que fazer as leituras, participar dos encontros de estudos e planejamentos que eu agendava e realizava na própria instituição. Ah! Elas também podiam propor atividades e ações que eu ora ratificava ora pontuava algumas questões, confrontando com a teoria quando achava que não estava muito de acordo com os pressupostos defendidos pelos autores lidos, ora propunha modificações ora eu aplaudia.

Mas, afinal, em que medida estaria eu proporcionando-lhes exercerem seu devido papel de coformadoras? Na minha compreensão, com base nos deveres dos bolsistas estipulados no Programa, entendia que seus papéis consistiam em propor ações considerando, não só a realidade, mas também os textos discutidos nos encontros, em acompanhar/registrar a frequência dos bolsistas licenciandos nas escolas e permitir que eles observassem suas aulas num primeiro momento para aprender observando e, depois, permitissem a eles realizarem as ações, aulas, projetos, sequências didáticas planejadas, etc. Porém, estava eu, de fato, reconhecendo-as como docentes experientes que eram, já tinham seus quase trinta anos de magistério; eu as estava reconhecendo como coformadoras? Pelo exposto, não plenamente, e essa foi a minha postura como coordenadora de área e a relação estabelecida com os licenciandos e as professoras das escolas no primeiro ano.

Mas, felizmente, não fui tão insensível assim, percebi que eu precisava dar mais espaço para elas e os licenciandos criarem, que estava dirigindo muito os processos formativos, que os projetos e as ações didático-pedagógicas estavam com a “cara” muito parecida e não muito diversificadas (por exemplo, o primeiro ano ficou marcado por sequências didáticas!). Além disso, eu também sofria, pois, embora querendo que as ações saíssem sempre “perfeitas”, que eles cumprissem sempre as leituras e produzissem conhecimentos de modo a publicá-los e participassem de eventos acadêmicos, não se prendessem a apenas cumprir os três horários da

semana, mas aproveitassem as oportunidades de participarem também de outros momentos formativos quando surgissem, enfim, as coisas não saíam como eu desejava. Não obstante, eu buscava exercer muito a paciência, a compreensão, a aceitação, pois sabia que não podia desmotivá-los, sobrecarregá-los, sufocá-los, embora sentisse que isso ocorresse em alguns momentos. Mas, por outro lado, como eu refletia e me justificava, eram ações todas objetivadas, propostas pelo PIBID! Eu estava apenas tentando cumprir!

Contudo, apesar da minha angústia por querer tudo exitoso - conforme estava nas concepções/orientações dos textos teóricos e nas próprias prescrições/orientações dos documentos do PIBID, do projeto institucional - era mesmo muito difícil pelas condições de vida dos licenciandos (em que alguns trabalhavam meio turno) e dos próprios professores, que trabalhavam o dia inteiro e ainda em duas escolas! Então, embora estivesse de um certo modo cobrando, e o máximo possível com carinho, com compreensão, com jeitinho para não ser chata, para não desanimar, para não sufocar, vi que a solução mesmo era dar-lhes mais espaço para exercerem a autonomia, ausentar-me um pouco, por exemplo, não participando de todas as reuniões de planejamento a fim de deixá-los mais à vontade para desenvolverem as ações nas escolas. Além disso, eu já havia dado a base teórica, cabia a eles adotarem-na ou não e recorrerem aos textos e a mim quando sentissem necessidade.

Deste modo, no segundo ano, as coisas mudaram um pouco. Os encontros na instituição passaram a ser quinzenais, e não mais semanais, eu ia vez ou outra às escolas para acompanhar o desempenho dos alunos, suas frequências, conversar com as professoras para ouvi-las, saber suas avaliações das práticas desenvolvidas, suas proposições. Eu acompanhava um tanto menos até para não sofrer, com o que, para mim, não era acerto, não estava de acordo com a teoria! E fui me ausentando de um modo que eles até passaram a pedir mais minha presença encontros de formação e de planejamento.

No terceiro ano, senti-me mais equilibrada nessa relação, nem influenciadora de todo o processo e nem muito ausente. Percebi que havia crescido não só como profissional, mas como pessoa, lembrando António Nóvoa (1992). Assim, notei-me mais confiante e expressando mais confiança nas produções dos bolsistas licenciandos, que juntamente com as professoras-supervisoras exerciam mais sua autonomia, uma das professoras chegou a estabelecer uma relação bem próxima e amigável com os bolsistas, a outra professora, nem tanto (cada uma tinha sob sua supervisão sete acadêmicos).

Assim, predominou, no primeiro ano, uma experiência docente que partia da teoria para a prática, realizando-se uma formação que se aproximava do modelo da racionalidade técnica e, a partir do segundo ano, um movimento que partia da realidade para a teoria numa

constante ida e vinda, de modo que as construções tinham, pode-se dizer, o movimento realidade-teoria-realidade-teoria e experiências, agora aproximando-se de um modelo reflexivo e artístico, como descreve Angel Pérez Gómez (1992). A reflexão ocorre a partir da realidade e da prática como eixo norteador, conforme defende Gómez (1992, p.111):

a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no **conhecimento-na-ação**, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a **reflexão-na-ação**, que analisa o conhecimento-na-ação como a **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação**.

Faz-se necessário um diálogo, como salienta o autor, um constante diálogo com as situações reais de ensino. Afirma ainda que as capacidades, conhecimentos e atitudes requerem uma aprendizagem baseada na reflexão prática, não dependendo apenas da assimilação do conhecimento acadêmico.

Considerando que o PIBID constitui um Programa não só de formação inicial, embora seja seu foco maior, mas também de formação continuada para os professores que dele participam, é preciso lançar o olhar atencioso, respeitoso, reconhecedor dos saberes e experiências do professor da educação básica, para que seja tratado como **coformador** no Programa. É preciso analisar também a qualidade e contribuição dessa relação entre a universidade e as escolas para o professor da educação básica.

A dissertação de Andréia Silva (2012), intitulada “Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica”, traz alguns desvelamentos sobre as relações entre os participantes das instituições. O estudo envolveu sete membros de equipes gestoras de escola pública da educação básica, oito professores bolsistas supervisores, três outros sujeitos, os quais eram, ao mesmo tempo, membros de equipes gestoras e professores bolsistas supervisores, dois eventos institucionais PIBID/CAPES/UFSM e dez subprojetos PIBID/CAPES/UFSM, e buscou responder a seguinte questão: “Que aspectos principais caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar em EPEB, envolvidas na realização de atividades no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM?” A autora destaca que prevalecia uma relação de professor-aluno, tanto do coordenador de área para com o bolsista de iniciação à docência, o qual continua sendo seu aluno no curso de licenciatura e, na maioria dos casos, também para com o professor-supervisor, “em que bolsistas supervisores adotaram uma postura igual à dos bolsistas de iniciação à docência, em relação ao coordenador de área” (SILVA, 2012, p. 232). Como bem explicita a autora, essa relação “impossibilita o

professor-supervisor se identificar como coformador dos licenciandos [...] Para isso, a relação deveria ser de professor-professor [...]” (SILVA, 2012, p. 232).

Considerando também minha experiência, verifica-se que, embora as diretrizes e orientações do Programa salientassem a professora supervisora como coformadora, as condições prescritas para elaboração e execução do projeto não foram muito norteadoras e favoráveis nesta perspectiva. O projeto, com sua concepção educativa, ações/atividades previstas e plano de trabalho para seu alcance, foi construído antes mesmo de se entrar em contato com as escolas. O diálogo com as escolas e as futuras professoras supervisoras veio a se constituir após aprovação do projeto institucional pela CAPES. O que favorecia, desde o início, uma relação hierárquica entre os professores coordenadores da IES, que haviam construído o projeto com os seus subprojetos, e os professores supervisores das escolas, que se candidatavam a integrar o PIBID, aderindo à proposta e ao plano de trabalho apresentados em edital à escola. As circunstâncias estabelecidas colocavam aqueles, professores coordenadores, com maior responsabilidade e controle do desenvolvimento do projeto do que estes, professores supervisores, que, embora participassem, propusessem e desenvolvessem ações junto aos bolsistas de iniciação à docência, suas ações eram bastante orientadas pela professora bolsista coordenadora de área.

Assim, apesar de, nas atribuições das responsabilidades dos bolsistas prescritas em documentos oficiais, estabelecer uma certa igualdade e articulação de papéis, em que tanto o professor coordenador de área quanto o professor supervisor deveriam “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto” (Art. 41 e 42, incisos I da Portaria CAPES 096/2013, que regulamentava as normas do Programa na época), e isso foi um avanço, pois, nos regulamentos e editais anteriores, destacavam-se nas atribuições do professor supervisor apenas acompanhar e controlar a frequência, as condições de construção do projeto e de adesão do coordenador continuavam influenciando essa relação desigual entre esses bolsistas colaboradores.

O fato é que minha experiência corroborou o que disse minha orientadora⁵ no nosso primeiro encontro de orientação, enquanto discutia a temática/problemática da pesquisa: essa relação universidade-escola não deveria se dar, como muitas vezes ocorre numa “perspectiva

⁵ Profa. Dra. Solange Helena Ximenes-Rocha, da linha de pesquisa 1 “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

colonizadora das práticas dos professores nas escolas” (XIMENES-ROCHA, 2019)⁶, ou seja, “a universidade dita as regras. Ela chega como se a escola não tivesse uma cultura, conhecimento, como se o professor não soubesse como conduzir suas práticas.” (Idem, 2019). E, de fato, num primeiro momento lá estava eu “ditando” as regras, mas felizmente minha postura, como relatado, mudou, tornou-se mais aberta, mais democrática. Não obstante, reconhecemos com Fiorentini (2013), quando a parceria é pré-estabelecida, dificilmente essa relação passa do nível de **cooperação** – em que apenas se exerce uma tarefa, um papel, uma contribuição para um objetivo imposto – para o de **colaboração**, em que todos estão voluntária, espontânea e comprometidamente engajados com a construção de propostas voltadas à melhoria do ensino-aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento profissional.

Enfim, tratar da formação de professores, conhecendo paradigmas de formação docente contemporâneos e especialmente perspectivas colaborativas de parceria universidade-escola constitui um outro marco em minha formação como professora de professores.

Nesse contexto, sentindo a necessidade de aprofundar a compreensão da relação universidade-escola no PIBID e considerando que já existem diversos estudos a nível de dissertação e tese, e sendo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES um repositório que reúne pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de norte a sul do Brasil, reiteramos a inquietação em investigar: **o que dissertações e teses da CAPES mostram/desvelam sobre a relação universidade-escola no PIBID, especialmente quanto às possibilidades e desafios de construí-la de modo horizontal e colaborativa?**

Sendo a relação universidade-escola no PIBID uma construção complexa, delineada por uma política pública de formação de professores, efetivada por instituições distanciadas, construída por professores em formação inicial e continuada da universidade e da escola, que se juntam para promover e vivenciar processos formativos coletivamente dentro de contextos institucionais marcados pela separação dos domínios da teoria e da prática, entre outros aspectos, investiga-se: **o que focalizam esses estudos? E quais os aspectos mais apontados sobre essa relação nas dissertações e teses da CAPES que investigaram essa parceria no PIBID?**

Tendo em vista tratar-se de um programa de formação docente que se efetiva pela parceria universidade-escola, e, por conseguinte, de alguma forma as inúmeras pesquisas sobre o PIBID apresentam possibilidades de desvelamentos desta relação pela natureza/condições em

⁶ XIMENES-ROCHA, Solange Helena. In: Diário de campo - 1º Encontro de orientação. Santarém-Pa: Universidade Federal do Oeste do Pará. 22 de fevereiro de 2019.

que ele se dá, cabe verificar: **em que proporção, nível de aproximação, as dissertações e teses levantadas**, a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola” na base da CAPES, **focalizam a relação universidade-escola no Programa, isto é, a tomam como objeto de estudo?**

Diante destas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral:

Compreender a relação universidade-escola a partir das dissertações e teses da CAPES que a tomaram como objeto de estudo, considerando os aspectos mais apontados e o que desvelam sobre as possibilidades de construir uma relação menos hierárquica e mais colaborativa.

Objetivos específicos:

- Mapear as dissertações e teses que de alguma forma lançam “luzes” sobre o objeto de estudo, buscando verificar em quais regiões, instituições e programas têm se realizado esta investigação, além de identificar focalizações das pesquisas e possíveis desvelamentos;

- Estabelecer níveis de relação das pesquisas levantadas com o objeto de estudo, a fim de se chegar mais próximo possível das dissertações e teses que privilegiaram/destacaram a relação universidade-escola em suas investigações;

- Identificar os aspectos mais apontados sobre a relação universidade-escola no PIBID, a partir das teses e dissertações do Catálogo da CAPES;

- Analisar, a partir dos aspectos mais apontados, os desvelamentos sobre as possibilidades e desafios de construir uma relação menos hierárquica e mais colaborativa entre essas instituições no Programa;

Tendo em vista estas questões e objetivos, apresentamos, na próxima seção, os estudos que iluminaram a investigação e compreensão do objeto de estudo.

2 ILUMINANDO O OBJETO DE ESTUDO: PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. (MORAES, 2003, p. 193).

Para “iluminar” a compreensão do objeto de estudo e ver sobre o que se mostra a respeito da relação universidade-escola no PIBID, apresenta-se na sequência o referencial teórico, destacando os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática e suas repercussões na interlocução entre essas instituições formadoras. Além do mais, chama-se atenção para os contextos em que são criadas políticas públicas de formação de professores, discutindo perspectivas de formação docente e suas implicações na relação universidade-escola.

2.1 Os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação de professores e a relação universidade-escola: uma introdução ao tema

A presente subseção reflete sobre dois notórios paradigmas que embatem espaço na formação de professores e, por conseguinte, na relação universidade-escola: **o paradigma da racionalidade técnica** e **o paradigma da racionalidade prática**.

Mizukami (2005), logo na introdução do seu artigo “Aprendizagem da docência: professores formadores”, ao chamar atenção para a importância da universidade e da escola como agências formadoras, salienta o quanto suas relações podem se configurar de modos distintos, dependendo do paradigma de formação que se assume. Nesta compreensão, destaca como visivelmente concorrentes os paradigmas **da racionalidade técnica** e **da racionalidade prática**.

De acordo com a autora, no **paradigma da racionalidade técnica**, as disciplinas e teorias assumem um caráter fundamental, instrumental e prático, cabendo “à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido” (MIZUKAMI, 2005, p.3). Estabelece-se, assim, relação verticalizada, de supremacia da universidade em relação à escola e, como registram diversos autores (MIZUKAMI, 2005; GÓMEZ, 1992; NÓVOA, 1992), é esta relação e modelo de formação que têm predominado até o momento.

Zeichner (2010) explicita que, nessa perspectiva, mesmo nas parcerias escola-universidade para formação de professores, as instituições de ensino superior continuam mantendo a hegemonia sobre o conhecimento, responsabilizando-se por sua construção e disseminação, enquanto as escolas continuam apenas como “campos de prática”. O autor

aponta, como antigo e persistente problema, a falta de interação entre teoria e prática na formação de professores, destacando-se uma visível desconexão entre o que é ensinado nos cursos de licenciatura e os contextos de aprendizagem para realizar tais práticas nas escolas. Problema este considerado o calcanhar de Aquiles na formação de professores (ZEICHNER, 2010; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Como bem salienta Zeichner (2010), embora pesquisas evidenciem a importância das experiências de campo como profícuos espaços de aprendizagem docente, “as universidades e as escolas, nessas parcerias, têm mantido separadas as suas respectivas culturas e formas singulares de discurso, o que tem tornado o aspecto institucional do processo de renovação limitado” (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Por sua vez, no **paradigma da racionalidade prática**, de acordo com Mizukami (2005), há um entrelaçamento dos domínios da teoria e da prática nos diferentes momentos de formação, tanto a universidade quanto a escola estariam envolvidas com ambos os domínios. Este modelo de formação, conforme registra a autora, já começa a se fazer presente em boa parte das discussões sobre aprendizagem docente e em tentativas de implementação de novos referenciais para os cursos de formação.

Angel Pérez Gómez (1992) também destaca a presença destas duas concepções básicas sobre a intervenção educativa: o professor como técnico especialista e o professor como técnico autônomo. Afirma que a visão do professor como técnico baseia-se em uma concepção epistemológica da prática, originada no positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo esse modelo, a atividade profissional é principalmente instrumental, voltada à solução de problemas por meio da aplicação sistemática de teorias e técnicas científicas. Assim, neste paradigma, os conhecimentos científicos são aplicados.

Nesta perspectiva, há uma hierarquia nos níveis de conhecimento, em que “o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apoiam logicamente nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas” (GÓMEZ, 1992, p. 97). Deste modo, explicita o autor, há de modo imperioso, na racionalidade técnica, “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos de produção do conhecimento” e uma imposição das “condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa” (GÓMEZ, 1992, p. 97). Logo, conclui, há uma separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

O autor expõe que boa parte da investigação educacional nas décadas de 70, 80 e 90, desenvolveu-se a partir dessa concepção epistemológica, na qual o ensino é visto como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores gira em torno de competências. Afirma

que igualmente a formação de professores tem sido influenciada por essa concepção linear e simplista dos processos de ensino, destacando normalmente dois grandes componentes: o científico-cultural, que compreende o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o psicopedagógico, que se divide na aquisição dos princípios, leis e teorias sobre os processos de aprendizagem e suas normas e regras, e na aplicação prática real ou simulada de tais normas e regras. Deste modo, busca-se levar o docente a adquirir as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz. Por fim, o autor afirma que “a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema” (GÓMEZ, 1992, p. 98).

Contreras (2002), abordando a autonomia “como ‘chave’ para compreensão de um problema específico do trabalho educativo”, também critica a prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica por, dentre outras razões, supor que os problemas e as dificuldades são pré-estabelecidos e que a solução consiste em aplicar soluções disponíveis, escolher os melhores meios para atingir determinado fim. O autor aponta que se desconsidera, de certo modo, o contexto e as singularidades de cada problema e salienta:

Os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a fim, senão manter aberta a interpretação a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias, para casos que não haviam previsto nem imaginado. (CONTRERAS, 2002, p. 109)

Deste modo, defende inicialmente fazer uso do componente artístico da prática profissional e, além dele, adicionar o componente científico, no qual os professores apoiem seu fazer artístico.

Em crítica semelhante, Nóvoa (1992, p. 24) aponta ainda que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o **desenvolvimento pessoal**, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Salienta, com base em Nias (1991 *apud* NÓVOA, 1992), que o professor é uma pessoa, sendo esta uma parte importante da sua dimensão profissional. Logo, é necessário “(re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA, 1992, p. 24). Ressalta também que a formação se constrói não por acumulação, mas por um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Ibidem, p. 24) Por isso, a importância de investir não só no profissional, mas na

pessoa, legitimando seu **saber da experiência**, pois a teoria fornece os indicadores de leitura, porém a sua retenção pelo adulto conecta-se à sua experiência e à sua identidade.

De fato, ainda é muito notória a presença do modelo tecnicista de formação docente. Nessa sequência de “primeiro a teoria e depois a prática”, o professor acaba se colocando como o principal agente do processo, sendo aquele que ensina a teoria, exemplifica com a transposição didática e depois solicita aos alunos a aplicação. Um grande desafio é proporcionar ao licenciando e também ao professor em exercício serem agentes da sua própria formação desde o início do seu processo ensino-aprendizagem, proporcionando que ele seja de fato protagonista do seu desenvolvimento.

Gómez (1992), na mesma linha, critica o modelo pelo fato de a realidade social não se deixar enquadrar em esquemas pré-estabelecidos, visto que as características dos fenômenos práticos compreendem: “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade conflito de valores” (Idem, 1992, p. 99). Assim, os problemas, ou melhor, as situações problemáticas da prática de ensino não podem ser vistas apenas como instrumentais, como se sua solução se resumisse a acertar a escolha e a aplicação dos meios e procedimentos. Interessante lembrar que muitos desafios enfrentados pelos professores, por exemplo, o baixo desempenho na aprendizagem do aluno, em geral, é fruto de diversos fatores, inclusive políticos, sociais, econômicos etc. A solução é geralmente complexa, envolvendo múltiplas ações, dimensões e instâncias educacionais e sociais.

Considerando que o modelo instrumental técnico não pode constituir, por si só, uma solução aos problemas educativos, porque, além da **complexidade, variabilidade, singularidade e incerteza** que os envolve, “não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas” (GÓMEZ, 1992, p. 100). Esta consideração sobre a limitação de qualquer teoria o faz advertir de que as críticas não significam que o modelo deva ser abandonado de modo generalizado, pois “[E]xistem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada” (Idem, 1992, p. 100). O problema está em conceber o trabalho docente como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica.

Na contramão, a racionalidade prática, privilegiando a reflexão-na-ação, expressa o anseio em superar a sequência linear e mecânica de “primeiro a teoria, depois a prática”. De acordo com Gómez (1992, p. 102):

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o

conhecimento científico, como resolvem as situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições.

Assim, trata-se de partir da prática complexa, das situações problemáticas, para refletir, questionar, buscar a teoria e outros caminhos.

Na compreensão de que, no exercício do magistério, depara-se com múltiplas situações para as quais não se encontra uma resposta pré-elaborada, as quais “não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”, a realidade faz surgir novos marcos de referência, em que a “criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis” (GÓMEZ, 1992, p. 110).

Para o autor, “as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula” (GÓMEZ, 1992, p. 110). Tais realidades são fortemente influenciadas pelas percepções, apreciações, juízos e credos do professor. Deste modo, assume-se que não há um “conhecimento profissional para cada caso-problema”, não há uma única solução. Faz-se necessário refletir na ação, “criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (GÓMEZ, 1992, p. 110). O autor salienta que, no processo de **reflexão-na-ação**, o professor não pode limitar-se a aplicar técnicas ou métodos aprendidos, deve também aprender a construir, comparar, confrontar, recriar: “Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.” (Ibidem, p. 110).

Nessa perspectiva do profissional reflexivo, explicita Contreras (2002, p. 122), busca-se não só resolver problemas de acordo com determinados fins, mas “a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas [...]”. O autor cita que, para Shön (1983, p. 69 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 121), o processo de reflexão na ação transforma o profissional em “um pesquisador no contexto da prática”.

Zeichner (1992) também destaca esta prática centrada na investigação, que tem Donald Shön como um dos seus principais representantes. O autor descreve as diferentes categorias dessa epistemologia da prática: **reflexão-na-ação**, compreende “os processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação” (ZEICHNER, 1992, p.126), ajudam o professor a reformular as ações no decorrer da sua intervenção; **reflexão-sobre-a-ação**, esta se

dar de modo retrospectivo sobre a situação problemática e sobre a reflexão produzida durante a ação. Nesta perspectiva, o ensino é visto como uma forma de investigação e experimentação, no qual as teorias práticas dos professores adquirem legitimidade que geralmente lhe é negada pela perspectiva dominante da ciência aplicada.

Neste sentido, Contreras (2002) cita a contribuição de Stenhouse, que destaca o ensino como arte por significar “a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 127). Nele, os professores são como artistas que “melhoram sua arte experimentando-a e analisando-a criticamente” (CONTRERAS, 2002, p. 127). Cita também Elliot (1990) que destaca o currículo como expressão da prática educativa intencionalizada, que se transforma pela indagação assim como se reconstrói a própria ação. Assim, salienta Contreras (2002, p. 127), “o professor, como pesquisador da sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. Tendo em vista essa relação íntima do currículo com a prática, o autor advoga que a educação não deve ser determinada externamente, senão pelos próprios professores da escola, os quais, em última instância, decidem como realizarão suas aulas.

Nesse modelo, a prática adquire papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do **pensamento prático** do professor. A princípio, é bem essa a proposta do PIBID, ao menos o que proporciona: a partir da vivência, da realidade, da inserção no contexto escolar que o licenciando e os próprios professores, passam a (re)construir a realidade, as soluções, as estratégias e os métodos, considerando e confrontando a teoria já adquirida e até buscando novas. Mas, lembrando a experiência da autora desta dissertação, impregnada do modelo da racionalidade técnica, primeiro proporcionou/reforçou a teoria, a concepção defendida previamente no projeto apresentado e depois desafiou-os a aplicarem na realidade. Todavia, no terceiro ano de coordenação PIBID, o movimento foi inverso, a busca da teoria, do método, da solução já partia da realidade, orientando nesse sentido: a partir das dificuldades detectadas, pesquisar, buscar a solução, embasá-la, criar uma intervenção, uma nova realidade, como diz Gómez (1992), e saíram as mais diversas propostas.

Como afirma Mizukami (2005, p. 8):

Se, por um lado, os formadores percebem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro eles têm toda uma formação e prática pedagógica que lhes garante autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades, o que lhes dificulta aderir integralmente à nova concepção [...].

Assim, pode-se dizer, muitos professores formadores enfrentam o desafio de superarem o paradigma da racionalidade técnica, já que, embora estejam no esforço de compreender e se engajarem no paradigma da racionalidade prática, sua formação e prática assentam na racionalidade técnica, assegurando autonomia e segurança nas suas atividades, e, por conseguinte, dificultando a adesão integral à nova concepção.

Por outro lado, como disse o próprio Gómez (1992), nenhuma teoria, método será sempre a solução para todos os problemas ou sempre o melhor caminho. Todavia, nessa perspectiva em que a prática tem papel central na formação docente, o autor salienta que ela encontra-se “sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação” (GÓMEZ, 1992, p. 110) em que tanto deve apresentar a realidade com todos os seus desafios e complexidade quanto deve de certa forma proteger o **aluno-mestre** (expressão do autor) das pressões e riscos reais que estariam para além da sua capacidade naquele momento. Resumindo, nas palavras do autor: “deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações” (Idem, 1992, p. 111). E mais:

A **prática** como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no **conhecimento-na-ação**, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a **reflexão-na-ação**, que analisa o **conhecimento-na-ação**, como a **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação**. (GOMÉZ, 1992, p. 111, grifos do autor)

Trata-se, como diz Gómez (1992), de capacidades, conhecimentos e atitudes que vão além da assimilação do conhecimento acadêmico, requerem a prática que, por sua vez, mobilizará um e outro tipo de conhecimento, inclusive a teoria, em um constante diálogo com a situação real. Trata-se de promover a interação entre a teoria e a realidade ou, vice-versa, entre a prática e a teoria.

Na perspectiva de uma nova profissionalidade, Nóvoa (1992) advoga uma formação na qual se proporcione aos professores os meios de um pensamento autônomo, bem como dinâmicas de autoformação participada, desenvolvendo uma visão críticorreflexiva, pois: “[E]star em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

E reitera:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam

espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 25-26).

Assim, o autor defende, para além do diálogo entre os professores, a criação de redes colaborativas de trabalho como “um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Nessa mesma perspectiva, Ken Zeichner (1992), discutindo as inovações anunciadas no *practicum*⁷ em Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, na maneira como fazem face aos diferentes obstáculos à aprendizagem dos professores, defende que “a melhoria do *practicum* na formação de professores tem necessariamente de levar em linha de conta o contexto estrutural e político, bem como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores” (ZEICHNER, 1992, p. 117). O autor defende que, para além das mudanças organizacional e curricular, é preciso uma mudança estrutural nos níveis institucionais, económicos e políticos, os quais, segundo ele, foram/estão apenas aflorados.

Neste propósito, o autor aborda as tendências emergentes para melhorar a qualidade do *practicum* no âmbito da formação docente. De acordo com Zeichner (1992), estas inovações incluem:

1. O desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores desenvolvidos em torno de concepções coerentes sobre o seu papel;
2. O desenvolvimento de um currículo explícito do *practicum* e uma associação mais estreita com os cursos específicos;
3. O conhecimento da escola e das vivências comunitárias, onde o *practicum* tem de se inserir;
4. Dois tipos de *practicum* centrados na investigação, incluindo ainda o *practicum* reflexivo proposto por Donald Schön;
5. Iniciativas no sentido de melhorar a qualidade da supervisão do *practicum*, incluindo a supervisão com o apoio dos colegas;
6. A criação de escolas clínicas e/ou de escolas de desenvolvimento profissional, que implicam um maior envolvimento do pessoal docente na concepção, implementação e avaliação do *practicum* e um compromisso incondicional com a formação de professores;
7. A visão do *practicum* como uma aprendizagem cognitiva. (ZEICHNER, 1992, p. 118)

Para além dessas inovações, o autor chama atenção à necessidade de uma mudança estrutural, em que expõe um conjunto de obstáculos ao desenvolvimento do professor em formação inicial que podem pôr em questão o valor educativo do *practicum*: a visão de que basta colocar os alunos-mestres junto com os “bons” professores para que se desenvolvam bem, não se estruturando o *practicum*; a falta de um currículo explícito do *practicum* e de uma

⁷ O autor explica que o *practicum* se refere aos momentos estruturados de prática pedagógicas (estágio, aula prática etc.) integrados nos programas de formação de professores.

vinculação estreita entre os conhecimentos adquiridos na universidade e nas escolas; a “qualidade irregular da supervisão do *practicum*” e até a ausência de uma preparação formal seja dos professores supervisores da universidade seja dos professores supervisores das escolas; a pouca valorização dos “estudos clínicos” nas instituições terciárias, assim como ao *practicum*, por exemplo, na forma de estágio, nas escolas onde ocorrem, em que os professores estão preocupados apenas com seus alunos, ignorando a aprendizagem daqueles que foram aprender a ensinar; por fim, cita “[A] a discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que executa de forma eficiente as instruções governamentais e as políticas educativas.” (ZEICHNER, 1992, p. 120).

Diante de tantos desafios, o autor analisa as inovações mais recentes ao nível do *practicum*, verificando de que forma elas ultrapassam tais obstáculos e quais suas características mais recorrentes. Importante explicitar seu esclarecimento de que , embora discorde de muitas ideias defendidas por esta perspectiva, reconhece que a investigação relacionada às expectativas dos professor ou com a definição de seu conteúdo dá relevantes contribuições às concepções que defende, as quais ligam-se a uma “**perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva**”, advogando que o futuro currículo do *practicum* deverá integrar as diferentes tradições da reforma.

Nessa concepção, Zeichner (1992) apresenta algumas inovações, por exemplo, “o *practicum* centrado na investigação”, concebendo o ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva. Na “**perspectiva do ensino como ciência aplicada**”, tem-se por base a ideia de que “a aprendizagem profissional centrada na investigação educacional fornece o suporte necessário à planificação de um currículo de formação de professores, incluindo um currículo do *practicum*” (ZEICHNER, 1992, p. 121). Ainda segundo o autor, os defensores deste modelo pensam que há hoje uma base sólida de investigação capaz de reestruturar plenamente os programas, inclusive o próprio *practicum*, de maneira a propiciar uma formação mais sistemática ao nível do conhecimento.

A criação de laboratórios pedagógicos que proporcionam aos alunos a experimentação dos comportamentos e estratégias de ensino, representa uma das iniciativas neste sentido. Todavia focalizam competências a serem aprendidas, dando a entender que a realidade escolar é simples, sendo na verdade complexa. De acordo com Zeichner (1992), a maioria das propostas de inovação no *practicum* tem adotado a perspectiva da ciência aplicada, numa visão restritiva/tecnológica, na qual os futuros professores receberiam capacitação que os

levasse a reproduzir as ações sugeridas pela investigação, ou numa visão alargada/deliberativa, utilizando a investigação como “suporte” de um processo mais amplo.

O autor faz cuidadosa defesa do conhecimento exterior, por vezes considerado sem valor para a formação de professores, mas advoga que docentes devem tirar partido dele, sobretudo no que tange ao ensino e à aprendizagem. Todavia, salienta a importância dos processos cognitivos dos alunos, as formas de pensar e os comportamentos dos professores como elementos essenciais num programa de formação de professores que inclua a prática. O autor chama atenção também para os avanços na perspectiva do ensino reflexivo, na prática centrada na investigação. Relata que foram desenvolvidas diversas abordagens de supervisão que procuram desenvolver as capacidades de autoanálise, como a supervisão em parceria, a supervisão reflexiva e outras variações da abordagem geral da supervisão clínica.

Além disso, explicita, embora essas abordagens tenham as suas especificidades, elas têm em comum proporcionar aos licenciandos a pesquisa sobre o ensino, por meio de estudos de investigação-ação colaborativos e de orientação em grupo. Além disso, promovem também seminários na universidade, nos quais as pesquisas socializadas e discutidas. Tais características são também presentes no PIBID, que apresenta em seus objetivos o incentivo à busca conjunta pela reflexão, investigação e resolução de problemas de ensino-aprendizagem encontrados no contexto escolar onde o licenciando é inserido, bem como a socialização das experiências e estudos e pesquisas realizadas no Programa. Logo, o PIBID apresenta importantes traços dessa perspectiva de formação centrada na prática reflexiva e investigativa de modo coletivo.

Contudo, como alerta Zeichner (1992), é preciso cuidar para que essas práticas reflexivas e investigativas não se tornem narcísicas, ignorando as condições sociais e institucionais, visto que estas exercem forte influência e interferência na prática dos professores. Assim, preconiza o considerar o contexto socioeconômico, político, cultural, institucional.

Outro perigo apontado também são os “objetivos contraditórios”, isto é, “a falta de atenção à aprendizagem dos alunos-mestres em relação à aprendizagem dos alunos” (ZEICHNER, 1992, p. 130). Como explicita o autor, “os esforços para entender o potencial educativo do *practicum* serão frustrados devido ao estatuto marginal da formação de professores na vida escolar” (Ibidem, p.130). No intuito de evitar esses problemas, tem-se criado escolas especiais de formação de professores, escolas clínicas, onde a formação dos futuros professores é o seu objetivo principal, segundo seus defensores. Zeichner aponta que geralmente tais projetos são formulados em acordos com universidades, envolvendo claramente: o destacamento de formadores para as escolas, uma maior participação do professor

na planificação, implementação e avaliação do *practicum*, uma formação intensiva do corpo docente na supervisão, uma transferência da responsabilidade para as escolas e a colocação de grupos de alunos-mestres em escolas (e não junto de professores individuais).

Nota-se muitas semelhanças com o PIBID, mas, parece, ainda faltar uma melhor preparação dos próprios formadores para desenvolverem esse papel, em geral, vai se aperfeiçoando na própria experiência nesta função. Embora o Programa exija experiência de pelo menos um ano como formador de professores, seja em estágio, seja em coordenação de curso, seja em projetos, parece que isso não é suficiente. A qualidade desta formação, como disse o autor no início, mostra-se bastante irregular. Atualmente, com a nova reestruturação, uma mudança que ajuda nessa planificação são os seminários, encontros de avaliação que reúnem coordenadores e supervisores, mas, provavelmente este aspecto da formação dos formadores ainda careça de avanços.

Todavia, sobre as novas relações entre as escolas e as universidades, Zeichner (1992, p. 131) salienta: “Não creio que **as escolas de desenvolvimento profissional** e os supervisores clínicos, como são chamados estes novos formadores centrados na escola, sejam panaceias para os problemas do *practicum*.”. O autor reconhece que há avanços muito significativos, mas adverte quanto o cuidado de ignorar as limitações existentes na criação desses projetos nas escolas onde existem, por exemplo, cita que é preciso estar atento às dificuldades da relação com a comunidade no seio destas escolas.

Contudo, também chama atenção para uma mudança relevante no seio da formação de professores: a visão do *practicum* enquanto aprendizagem. Explica que, em virtude das contribuições da psicologia cognitiva, tem-se aceitado o conceito “aprendizagem cognitiva” nesse contexto, fazendo com que, diferentemente das aprendizagens não estruturadas, desenvolvam-se experiências cuidadosamente organizadas/estruturadas para os licenciandos, no intuito de proporcionar-lhes aprendizagens importantes enquanto desenvolvem atividades reais de ensino. Com base em Brown, Collins e Duguid (1989), Zeichner (1992) salienta:

Esta forma de aprendizagem caracteriza-se por uma interação social colaborativa entre os professores cooperantes e os seus alunos, na qual estes conhecem melhor o modo de pensar dos professores e têm a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas, e não apenas os seus comportamentos. (BROWN, COLLINS&DUGUID, 1989 *apud* ZEICHNER, 1998, p. 132)

Entende-se ser essa a proposta do PIBID quando determina que o professor-coordenador da universidade juntamente com o professor-supervisor da escola, orientem, acompanhem, desenvolvam junto com os alunos os projetos a serem desenvolvidos na escola,

que não devem se limitar à sala de aula, mas também alcançar em vários momentos a escola como um todo. Enfim, neste escopo, evidencia-se mais uma vez a importância de o professor da escola ser de fato tratado como coformador, devendo haver de fato uma relação intensa de colaboração entre ele e o professor da universidade, e mais, entre a escola e a universidade.

2.2 Os contextos em que são gestadas as políticas de formação de professores

Tratar de formação de professores, como afirma Ponte (2017), é um grande desafio, por diversos motivos: compreende “um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias e investigação empírica sobre a formação” (PONTE, 2017, p. 21); implica também “analisar a legislação e a regulamentação, assim como estudar as práticas reais dos atores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras” (Ibidem, loc.cit); e ainda, cabe destacar, “a formação é um campo de luta ideológica e política” (Ibidem, loc.cit). Tendo em vista esta complexidade, esta seção busca lançar algumas luzes sobre os contextos político-econômicos e sociais que constituem, em geral, pano de fundo para a implementação de políticas, sobretudo na área da educação.

António Nóvoa (1992), abordando a consolidação da profissão docente a partir do exemplo de Portugal, chama atenção para o controle que o Estado exerce sobre o trabalho docente e, por conseguinte, sobre a educação, a partir das instituições formadoras de professores. Expõe, dentre os mecanismos de tutela estatal, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado etc.

Relata que, na primeira metade do século XIX, foram implementados mecanismos cada vez mais rigorosos na “seleção e recrutamento do professorado” e, no lançamento das bases do sistema educativo, a formação de professores passou a ocupar o primeiro lugar no plano. Assim: “Em torno de um **saber** socialmente legitimado relativo às questões do ensino e da delimitação de um **poder** regulador sobre o professorado, confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.” (NÓVOA, 1992, p. 16). Em suma, os professores foram submetidos a um grande controle do Estado, em que as instituições formadoras constituem espaço de controle estatal sobre a profissão docente. Por outro lado, conforme salienta o autor, “são também espaço de afirmação profissional”, onde não apenas se difunde e transmite saberes produzidos externamente, como também se reflete e questiona tais saberes e práticas. Assim, há tanto um reconhecimento das determinações

sociohistóricas e políticas dos grupos dominantes sobre a educação quanto se a concebe, apesar disso, como um espaço de transformação, e não apenas de reprodução.

Tanuri (2000) corrobora essa visão ao abordar a história da formação de professores no Brasil, esclarece que o estabelecimento das escolas destinadas à preparação específica de professores se relaciona “à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, isto é, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). A autora expõe também que “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.” (Idem, 2000, p. 63). Mais uma vez, nota-se o sistema educacional sendo utilizado, por meio de políticas públicas, para consolidar a presença daqueles que estão no poder. Não obstante, de acordo com a autora, isso trouxe um avanço na formação de professores, instalando cursos normais nas províncias, o que era reclamado desde o império.

Assim, as instituições de ensino superior constituem um espaço paradoxal, servindo tanto para a manutenção dos grupos dominantes quanto para a disseminação do saber científico - ainda que político e ideológico. Deste modo, conjuga forças que se opõem muitas vezes, constitui um espaço de disputa de poder, de formação e controle das massas. Conforme explicita Nóvoa (1992, p. 18, grifos nossos):

O confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Apesar das contradições e das forças determinantes dos que estão no poder estatal, as instituições e políticas de formação de professores podem constituírem-se, como afirma Nóvoa (1992), espaço de reflexão, de construção dos conhecimentos com criticidade e consciência. Consoante salienta Garcia (1992), com base em Gimeno Sacristán (1990 *apud* GARCIA, 1992, p. 54), “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Logo, ao mesmo tempo em que há um reforço do controle do trabalho dos professores, observa-se igualmente uma oportunidade de maior afirmação da profissão docente.

Do contrário, como bem expõe Nóvoa (1992), as políticas de formação e valorização do magistério revelam-se decepcionantes quando não concebem uma nova “profissionalidade docente”⁸. Elucida o autor:

Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm de lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente. [...] A **tutela político-estatal** tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais subtis, sobre a profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 22-23, grifos do autor)

Tais ponderações do autor expõem que muitas vezes as políticas são formuladas, de fato, a causar dependência do professor em relação ao Estado, a não promover-lhe a devida autonomia, quando separam os autores dos atores, a teoria da prática, os princípios das experiências, os formadores dos currículos dos professores que o executarão (NÓVOA, 1992). Isso foi o que ficou evidente fortemente nas Escolas Normais, em que aos professores da educação básica eram dados mais os conteúdos a serem ensinados do que a compreensão de seus princípios, ao atribuir-lhes apenas a reprodução do que lhes era passado nos encontros. Não se proporcionava a devida relação teoria e prática.

Atualmente, diante da intensificação da globalização, do rápido desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, das mudanças no mundo do trabalho, tem-se buscado romper com o paradigma da racionalidade técnica. Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, tem-se advogado uma formação que alie, desde o início, teoria e prática. Preconiza-se uma maior parceria e colaboração entre a universidade e a escola, que promova tanto uma formação inicial inserida no contexto escolar, vivenciando a realidade e problematizando-a, refletindo-a, transformando-a, quanto uma formação contínua, na qual o professor em exercício continua a desenvolver-se a partir da problematização, investigação e intervenção sobre a própria prática.

Conforme expõem Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), o movimento pela mudança de paradigma tem como pano de fundo o processo de globalização, as mudanças no mundo do trabalho e as rápidas transformações nas novas tecnologias da informação e comunicação-TICs, o que trouxe novos desafios e demandas para o professor, a escola e as instituições formadoras.

⁸ Contreras (2012), em oposição ao termo profissionalismo, aborda o termo profissionalidade como uma nova perspectiva do trabalho docente, na qual o desempenho do trabalho de ensinar reveste-se conscientemente dos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão. Salienta que também o termo guarda visões e aspirações de mundo.

Ser professor no século XXI, explicita Carlos Marcelo (2009, p. 8), requer:

[...] assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

O autor enfatiza que a profissão docente é a “profissão do conhecimento”, e este é seu elemento legitimador e a razão do trabalho docente que “está no compromisso de transformar o saber em aprendizagens” (MARCELO, 2009, p. 8). Por isso, a permanente necessidade dos professores ampliarem e aprofundarem sua competência profissional e pessoal, buscando desenvolverem-se continuamente.

Embora se justifique a necessidade de buscar constantemente o conhecimento, visto ser indispensável ao professor, nota-se que tal mobilização na mudança de paradigma advém de todo um contexto sócio-histórico e político, em que documentos de organismos internacionais (OCDE, 2005) tem chamado a atenção para a necessidade do professor estar em contínua formação, em contínua busca do seu desenvolvimento profissional. Fiorentini e Crecci (2013) expõem, com base em Oliveira (2012, *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.12, grifos nossos):

[...] o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos **por influência de organismos internacionais**, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).”

Nesta mesma observação, Carlos Marcelo (2009) inclusive cita o relatório publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005)⁹, chamando atenção para a ênfase do documento sobre a importância do papel dos professores na melhoria do ensino ao apresentar várias investigações que evidenciam o quanto o desempenho dos alunos depende da “qualidade” dos professores. Afirma-se:

Actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que **a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos**. Também existem evidências consideráveis de que **os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo** [...] (OCDE, 2005, p. 12, *apud* MARCELO, p.8-9, grifos nossos).

⁹ Tradução: “Os professores contam: atrair, desenvolver e manter professores eficazes”.

Segundo o autor, o relatório reflete a preocupação, a nível internacional, de fazer com que “a docência seja uma profissão atractiva”, de “como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras” (MARCELO, 2009, p. 9). Em paralelo com o estudo da OCDE, cita o relatório da Associação Americana de Investigação Educacional (AERA), que resume resultados de pesquisas sobre a formação de professores, bem como propõe políticas educativas. No relatório da AERA, destaca-se que: “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005, p. 40 *apud* MARCELO, 2009, p. 9).

Embora os documentos chamem atenção para a necessidade de investir na formação de professores, buscando promover a valorização da profissão e a criação de políticas e programas que estimulem os professores a buscarem permanentemente seu desenvolvimento profissional, promovendo assim uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 1992), é necessário garantir também boas condições de trabalho e de ensino-aprendizagem aos professores e alunos, o que é dever do Estado. Além disso, vê-se claramente mais uma vez a mudança de paradigmas sendo gestada em função de um contexto sócio-histórico que demanda tal mudança, mobilizada por organismos internacionais, como a OCDE (2005), que têm mobilizado os governos para a criação de políticas e programas educacionais que preconizam esta perspectiva.

No Brasil, Fiorentini e Crecci (2013) explicitam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) “prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, havendo, desde então, notícias de projetos objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem que “incluem iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). Apontam que os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) concebem a formação como um processo contínuo em que o desenvolvimento profissional é parte integrante de toda a carreira docente. Registram que semelhantemente o MEC orienta secretarias estaduais e municipais a promover o desenvolvimento profissional estimulando professores e gestores a se engajarem por meio de grupos de estudos coletivos dentro das próprias escolas nos horários dedicados às jornadas extraclasse.

Quanto aos aspectos contraditórios da expressão Desenvolvimento Profissional no Brasil, os autores citam que, em estudo realizado em 2012, identificaram como problema a burocratização desses tempos e espaços, que deveriam ser de formação contínua, mas acabam

resumindo-se a preenchimentos de documentos a serem enviados para as diretorias de ensino, por exemplo, relatórios sobre o desempenho de alunos nas avaliações externas. Assim, em vez do desenvolvimento profissional, promove-se uma política de prestação de contas.

Colaborando com essa discussão, Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) expõem que as implementações de políticas e programas de formação docente têm como motivo primeiro a melhoria dos indicadores nacionais. Contudo, destacam:

não basta aumentar a titulação dos professores, há que se garantir que ela seja acompanhada de ampliação das oportunidades de acesso a ferramentas tecnológicas, estabilidade profissional, melhores condições de trabalho, melhores salários – enfim, acesso a um plano de cargos, carreira e remuneração que permita a redução da alta rotatividade docente nas escolas e a melhoria da satisfação profissional.” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 270)

Deste modo, é preciso dar aos professores melhores condições de trabalho e de aprimoramento da sua formação. Conforme corrobora Nacarato (2016, p. 714): “[...] nenhuma reforma ou proposta educacional terá efeito positivo se não forem modificadas as condições de trabalho dos professores da escola básica, principalmente: plano de carreira, redução da jornada de trabalho em sala de aula e melhores salários.”. Assim, o Estado tem papel primordial em proporcionar condições favoráveis aos professores e alunos.

Conforme destacado na introdução deste trabalho, tem-se, na LDB e em resoluções recentes, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, um movimento pela criação de políticas e programas que buscam atrair jovens para a docência, bem como o estímulo à formação contínua, ao desenvolvimento profissional pela aproximação entre universidade e escola numa parceria colaborativa.

É nesse contexto, como resposta a diversos problemas no âmbito da educação, que o PIBID surge, refletindo tanto interesses de organismos internacionais quanto um novo paradigma de formação docente, com pressupostos que buscam romper com a racionalidade técnica. Como salienta Mateus (2013), ao mesmo tempo em que representam formas de governança, essas parcerias constituem espaços de aprendizagem profissional.

Entretanto, resta saber em que aspectos realmente tem se conseguido avançar no que concerne ao fortalecimento da relação universidade-escola, à construção dessa parceria numa perspectiva colaborativa. No intuito de iluminar a análise desta relação, discorreremos, na seção 2.3 a seguir, algumas concepções, condições e implicações para a construção de uma relação universidade-escola de modo colaborativo.

2.3 A relação universidade-escola na perspectiva colaborativa em políticas e programas de formação de professores

Carlos Marcelo (2009), buscando esclarecer a que se refere a expressão **desenvolvimento profissional de professores**, diz que se pode fazer referência a outras noções, como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, entre outros termos. Mas, considerando a conotação de evolução e continuidade do termo “desenvolvimento”, o qual, em sua compreensão, “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9), afirma que “**o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções**” (Idem, 2009, p. 9, grifos nossos).

Na mesma linha de compreensão, Passos *et al.* (2006), abordando aspectos teóricos dos termos “formação” e “desenvolvimento profissional”, elucidam haver concepções aproximadas - como em Larrosa (1998 *apud* PASSOS, 2006) – e concepções distanciadas - sendo essas mais recorrentes. Concordam com Cochran-Smith e Litle (1999 *apud* PASSOS, 2006), ao conceberem o termo **formação** associado mais à aprendizagem de conhecimentos **para** a prática e o termo **desenvolvimento** à aprendizagem de conhecimentos **na e da prática**.

Nessa discussão conceitual, Fiorentini e Crecci (2013) registram que o termo surgiu no intuito de estabelecer uma diferenciação entre a concepção de formação docente no sentido comum, de formar, de caráter tradicional, demarcada pela formação inicial e continuada, não contínua, e a formação contínua não limitada ao espaço acadêmico ou a cursos, oficinas e treinamentos, na qual o professor é o protagonista do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Semelhantemente, para Passos *et al.* (2006), a formação está comumente associada à tradição acadêmica, à formação inicial, na qual há o predomínio dos saberes disciplinares e técnicos sobre a prática, e à formação continuada, onde se atualiza os saberes da formação inicial. Por sua vez, a expressão desenvolvimento profissional surge como uma forma de romper com essa tradição, associando-se à ideia de uma formação contínua, iniciada antes mesmo de se entrar na graduação e prolonga-se ao longo de toda a vida, numa permanente construção e reconstrução, “[...] um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 195). Nesta concepção, o professor é o principal protagonista do seu desenvolvimento, abrangendo dimensão pessoal e profissional.

Ponte (2017) também contribui com esse debate observando que muitos trabalhos sobre formação têm por trás a ideia de desenvolvimento profissional, isto é, “a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (PONTE, 2017, p. 23). Contudo, mostra que é possível apontar diversos contrastes entre formação e desenvolvimento profissional, os quais foram organizados no “Quadro 5” a seguir.

Quadro 5 - Contrastes entre Formação e Desenvolvimento Profissional

FORMAÇÃO	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
Considera a participação em cursos, significando frequentá-los.	Considera múltiplas formas (cursos, projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões...).
Constitui um movimento de fora para dentro.	Constitui um movimento de dentro para fora (dá atenção às suas potencialidades).
Dá atenção às necessidades do professor, buscando atender suas carências.	Dá atenção às suas potencialidades.
É vista de forma compartimentada.	É vista de forma integral (vê o professor em todos os seus aspectos (cognitivo, socioemocional, relacional).).
Parte da teoria e dificilmente chega à prática.	Teoria e prática estão interligadas.
Dá-se importância aos processos formais.	Dá-se importância aos processos formais e informais.
Procura-se a normalização.	Procura-se a promoção da individualidade.
Dá atenção mais aos conhecimentos e aspectos cognitivos.	Dá atenção não só aos aspectos cognitivos, mas também afetivos, relacionais etc.

Fonte: Autora (2019), a partir de Ponte (2017, p. 23-24).

Tendo em vista essas características distintivas, a formação pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, conforme explicita Ponte (2017, p. 25): “Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional”.
Esclarece:

A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, por meio do seu ‘currículo escondido’, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido da responsabilidade profissional. (PONTE, 2017, p. 25)

O autor explica que o professor pode muito bem aproveitar oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades para se desenvolver ao máximo. Assim, mesmo os tão criticados cursos e oficinas, por exemplo, podem servir ao desenvolvimento profissional do professor se ele desejar, se ele encontrar/perceber valor/importância para si, para seu trabalho, sua prática profissional.

Nesta mesma abertura de pensamento, Fiorentini e Crecci (2013) também explicitam que o termo possui diferentes acepções: remete a processo ou movimento de transformação dos sujeitos, ou ainda ao processo de constituição do sujeito dentro de um campo específico. Observam que, assim como o termo desenvolvimento profissional possui diferentes

abordagens, o termo formação igualmente, conceituado por Larrosa (1999 *apud* FIORENTINI, CRECCI, 2013) como um processo de "dentro para fora", concepção da qual compartilham. Contudo optam por utilizar a expressão desenvolvimento profissional por "destacar o **processo contínuo de transformação** e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente **em uma comunidade profissional**" (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13, grifos nossos).

Passos *et al.* (2006) explicam que esse contexto coletivo, o qual pode ser a própria instituição onde trabalha ou um curso de formação ou um projeto de formação continuada, apresentam uma dimensão peculiar: o outro. Esse outro – colega, professor, formador, aluno, pesquisador – “também problematiza, questiona, possibilita a consciência de um fazer, de se constituir profissional” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 213).

Semelhantemente, Carlos Marcelo (2009, p. 10) verificou que

as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Assim, além da busca permanente pela autoformação – estando-se num contínuo aprender, num contínuo formar-se, refletindo a perspectiva de formação contínua-, é possível apontar inicialmente a condição de esta estar vinculada às experiências e contextos da prática profissional, em geral, à escola, para a qual os professores são ou devem ser preparados desde o curso de formação inicial da graduação.

Nesta perspectiva, Passos *et al.* (2006) afirmam que o conhecimento do professor pode tanto ser visto como o conhecimento intrinsecamente ligado à prática – fruto da ação, reflexão e investigação – quanto como o conhecimento da prática, resultado de um processo social/coletivo de construção de conhecimentos teórico-práticos, construído em comunidades. Os autores caracterizam ainda o conhecimento profissional do professor como: “um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual afetivo, cultural, formando mais ou menos uma teia imbricada de saberes científicos [...] e de saberes da experiência da tradição pedagógica.” (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p. 55 *apud* PASSOS *et al.*, 2006, p. 196). Há, assim, múltiplos fatores que fazem parte, influenciam e contribuem para o desenvolvimento profissional.

Mediante isso, os autores enfatizam a importância dos contextos reais de prática pedagógica para os futuros professores, bem como a participação em atividades de pesquisa, especialmente pesquisa-ação, pois proporcionam a oportunidade de experienciar e testar, comprovar a eficácia de propostas voltadas à aprendizagem (PASSOS *et al.*, 2006).

Apontam ainda, neste estudo meta-analítico que realizaram, envolvendo 11 dissertações e teses sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática, a identificação de duas modalidades de práticas promotoras de desenvolvimento profissional docente: 1) **práticas coletivas de reflexão, colaboração e investigação**, nas quais chama-se atenção para a importância da reflexão sistematizada no desenvolvimento dos professores, em que a investigação possibilita a maximização da reflexão; 2) **outras práticas contributivas de desenvolvimento profissional**, nestas, apontou-se o envolvimento dos professores e formadores/pesquisadores em alguma atividade que os fez refletir sobre a prática, o que trouxe também indícios de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Por fim, Passos *et al.* (2006) concluem sobre essas onze pesquisas, analisadas em contextos diversificados de formação contínua, que “as práticas reflexivas, investigativas e colaborativas em ambientes coletivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional dos professores de Matemática” (PASSOS *et al.*, 2006, p. 213). Fiorentini e Crecci (2013), com base em seus estudos, também apontam características semelhantes de práticas potencializadoras de desenvolvimento profissional docente: são intensivas e contínuas; ligam-se às práticas docentes; o foco maior é a aprendizagem dos alunos; os planejamentos buscam atender aos conteúdos curriculares específicos; alinham-se às prioridades e às metas de melhoria do ensino; são planejadas para construir relações fortes entre os professores.

Esta defesa do desenvolvimento profissional docente a partir da investigação da própria prática, imbricando saberes experienciais e científicos, tem se concretizado em comunidades de investigação, tendo como principais precursoras Marylin Cochran-Smith e Susan Lytle, que, consoante apresentam Fiorentini e Crecci (2016, p. 507), “há mais de três décadas rejeitam o pressuposto de que o conhecimento da prática pedagógica é gerado de “fora para dentro”, isto é, por pesquisadores universitários distanciados das práticas escolares”.

Nota-se uma crítica à universidade em sua relação com escola, apontando-a distanciada desta, bem como faz-se uma defesa dos professores da educação básica, colocando-os como os principais geradores de conhecimento da prática pedagógica, em que, infere-se, deve ser gerado de “dentro para fora”. As autoras advogam que os professores sejam os principais protagonistas das reformas escolares, e não os especialistas externos à comunidade. Em suas pesquisas observaram que “os acadêmicos não eram os únicos críticos acerca dos arranjos políticos e sociais da escola” (FIORENTINI, CRECCI, 2016, p. 508). Todavia, Fiorentini e Crecci (2016) observam que, embora estas ideias estejam ganhando espaço no meio acadêmico, ainda se encontram, em políticas, programas e em posições de professores

universitários e acadêmicos, uma tendência “a colonizar as práticas escolares” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 507).

Em entrevista a Fiorentini e Crecci (2016), na qual destacam influências e contribuições dos estudos dessas autoras, sobretudo quanto à prática e à pesquisa brasileira sobre formação de professores, Cochran-Smith afirma:

as comunidades são um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem ideias com outros professores. Comunidades que são investigativas, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as pessoas envolvidas empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões [...] (COCHRAN-SMITH, 2016 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 515).

Nota-se que Cochran-Smith apresenta as comunidades investigativas como espaços coletivos e colaborativos onde os professores se apoiam, constroem e ampliam conjuntamente seus conhecimentos e, especialmente, podem desenvolver sua postura investigativa, a capacidade de levantar mais do que suposições, questões. Neste aspecto, chama atenção para a necessidade de desenvolver, mais do que uma pesquisa esporádica, uma constante **postura investigativa**, tornar-se pesquisador, transformar a própria prática em objeto de investigação. A autora esclarece: “a reflexão é parte da investigação, e não pode haver uma postura investigativa sem ser reflexivo, mas você pode ser reflexivo sem fazer investigação” (COCHRAN-SMITH *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 515). Assim, advoga-se o desenvolvimento do professor, mais do que como profissional reflexivo, como um profissional pesquisador.

Este posicionamento é ratificado no estudo de Passos *et al.* (2006, p. 213), no qual verifica-se que, embora a reflexão sobre a própria prática docente ajude o professor a questionar, “problematizar, compreender e transformar a própria prática e (re)significar suas crenças, concepções e saberes”, destacam que esta reflexão pode ser melhor maximizada, potencializada quando passa a ser dentro de um contexto coletivo de colaboração, de investigação mediado pela escrita.

Passos *et al.* (2006) ressaltam também o fator **tempo** nessa construção, apontado nas pesquisas como importante principalmente quando se trata de grupo coletivo, no qual, os próprios participantes requerem tempo inclusive para se sentirem parte do grupo. Vimos em Fiorentini e Crecci (2013) que um dos problemas verificados em políticas e programas de formação é a burocratização dos tempos e espaços, fazendo muitas vezes que a atividade se reduza a preenchimentos de relatórios. No caso do PIBID, que tem tempo delimitado, com

possibilidade de mudanças de participantes por diversos motivos, a constituição de grupos colaborativos constitui-se mais desafiante ainda. Assim, indagamo-nos, será que se tem conseguido constituir grupos colaborativos e, mais ainda, comunidades investigativas dentro desse Programa que se dá pela parceria universidade-escola?

Cochran-Smith (2016 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016), indagada em entrevista se seria possível realizar projetos de comunidades investigativas em larga escala por meio de políticas de formação de professores com o objetivo de fomentá-las, a autora responde que uma característica importante das comunidades investigativas é que as perguntas não são impostas, advindo de fora para dentro, mas surgem da própria comunidade de prática, de dentro para fora. Logo, considera mais prudente chamar tais espaços de comunidades de aprendizagem profissional:

Não é só porque você exige que os professores se reúnam em torno de algo que podemos chamar de comunidade que eles vão se envolver em investigação. Por isso, em larga escala, é mais prudente chamar de comunidades de aprendizagem profissional do que de comunidades investigativas. (COCHRAN-SMITH, 2016, *apud* FIORENTINI, CRECCI, 2016, p. 517).

Deste modo, embora programas como o PIBID objetivem integrar universidade e escola de forma a promover a reflexão e investigação colaborativa sobre as práticas de ensino escolares, não é possível falar, a priori, em comunidade investigativa, apenas em comunidades de aprendizagem profissional. Todavia, considerando que o PIBID propõe a articulação teórico-prática e não impõe as perguntas, mas norteia os participantes a juntos buscarem superar os problemas de ensino-aprendizagem, instiga-nos verificar como tem se dado essa busca coletiva, se tem ido além da reflexão, alcançando a investigação e de forma colaborativa.

Para melhor compreender os limites e as possibilidades de constituir grupos colaborativos investigativos, especialmente em programas de formação de professores, traz-se alguns apontamentos a partir de autores brasileiros, como Fiorentini, Nacarato, Ximenes-Rocha, entre outros, que têm pesquisado e experienciado a constituição de comunidades colaborativas e investigativas envolvendo a parceria universidade-escola.

A começar por Fiorentini (2013), o autor chama atenção para a dispersão semântica envolvendo termos como **trabalho coletivo, trabalho colaborativo, trabalho cooperativo, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação [...] comunidade de prática etc.**, empregados ora como sinônimos ora como termos distintos. Segundo o autor, essa polissemia de sentidos tem afetado não só a forma de trabalho de grupos colaborativos como também a forma de a investigar.

Discute inicialmente o significado de colaboração a partir das formas gerais de cultura docente apontadas por Andy Hargreaves (1998 *apud* FIORENTINI, 2013), destacando a **colegialidade artificial** e a **balcanização**, as quais mostram que nem todo trabalho coletivo é autenticamente colaborativo.

A **colegialidade artificial** consiste numa colaboração “não espontânea nem voluntária; sendo compulsória, burocrática, regulada administrativamente e orientada para objetivos em instâncias de poder; sendo previsível e fixa no tempo e no espaço” (HARGREAVES, 1998 *apud* FIORENTINI, 2013, p. 55). No caso do PIBID, as instituições de ensino superior aderem voluntariamente aos editais, e igualmente as escolas às propostas de projetos das IES. Todavia, ocorrida a adesão, há uma certa compulsoriedade, burocratização expressa nas hierarquias, no estabelecimento de papéis, sendo regulada de certo modo administrativamente e orientada para objetivos que se dão em instâncias de poder, embora sejam aparentemente partilhados pela comunidade e para valorização da categoria, da comunidade, mas constitui-se previsível e fixo no tempo e nos espaços.

Por sua vez, a **cultura docente balcanizada**, caracteriza-se, segundo o autor, pela divisão do próprio corpo docente em pequenos grupos que pouco interagem entre si, podendo haver inclusive concorrência, inimizade. Contudo, ainda assim, dentro desses subgrupos, é possível encontrar grupos colaborativos.

Fiorentini (2013) cita também Hall e Wallace (1993) que, semelhantemente a Hargreaves, desenvolve uma tipologia que consiste num **continuum do conflito à colaboração**, “passando por fases intermediárias de **competição, coordenação e colaboração**” (HALL; WALLACE 1993 *apud* FIORENTINI, 2013, p. 56, grifos nossos). Fiorentini (2013) esclarece que a cooperação ainda não chega a significar trabalho colaborativo, pois as pessoas não têm autonomia sobre as decisões, embora estejam realizando ações conjuntas e de comum acordo.

Neste sentido, apresenta também os esclarecimentos de Boavida e Ponte (2002), ao discutirem os termos pelo sentido etimológico. Segundo os autores, apesar de terem o prefixo “co”, sentido de ação conjunta, diferenciam-se pela radical das palavras: **cooperar** deriva do verbo latino “operare”, isto é, “operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema”; já **colaborar** vem de “laborare”, isto é, “trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim”. Deste modo, na **cooperação**, embora uns ajudem os outros, as finalidades geralmente não resultam de ações conjuntas, “podendo haver subserviência de uns para em relação a outros ou relações desiguais e/ou hierárquica”; por sua vez, na **colaboração**, “todos trabalham conjuntamente (“co-laboram”) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos

comuns negociados pelo coletivo do grupo” (BOAVIDA; PONTE, 2002 *apud* FIORENTINI, 2013, p.56).

Fiorentini (2013) apresenta ainda alguns aspectos do trabalho colaborativo presentes em seus estudos e experiências com grupos colaborativos: **1. voluntariedade, identidade e espontaneidade; 2. Liderança compartilhada e corresponsabilidade; 3. Apoio, respeito mútuo e reciprocidade de aprendizagem.**

No primeiro conjunto de aspectos, “voluntariedade, identidade e espontaneidade”, Fiorentini (2013) afirma, com base em Hargreaves (1998), constituírem estes o princípio primeiro das culturas de colaboração e esclarece: “um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar.” (FIORENTINI, 2013, p. 59). Como ratificou Cochran-Smith, em entrevista a Fiorentini e Crecci (2016, p. 518): “[...] de modo geral, quando tudo é imposto de cima para baixo, não funciona da maneira como concebemos as comunidades investigativas”. Assim, a voluntariedade e espontaneidade constituem fundamentais.

Conforme expõe Fiorentini (2013) em seus estudos, os professores aderem por motivos diversos a essas propostas de formação, desde buscar o próprio desenvolvimento profissional a buscar apoio e parceiros na resolução dos problemas de aprendizagem. A pesquisa de Caparole (2015), uma das fontes desta investigação por focalizar a relação universidade-escola dentro do PIBID, mostra que nem todos os professores aderem de forma voluntária, houve quem entrasse no Programa “mais porque a escola tinha interesse em participar”. Outros citam o motivo financeiro e outros a busca pelo conhecimento. Claramente nem todos estão no programa de forma voluntária, podendo as motivações serem bastante diversas.

Além disso, consoante mostra Nacarato (2016), pode haver até uma pseudoadesão ou adesão como uma forma de resistência. Nesse contexto de políticas e programas de formação, permeado inclusive pela burocratização (FIORENTINI; CRECCI, 2013), a autora observa como os modos dos professores lidarem com tantas prescrições que chegam ao cotidiano escolar constituem, “[M]uitas vezes, formas de resistência ao que está posto; outras vezes, uma pseudoadesão às ingerências impostas às práticas docentes” (NACARATO, 2016, p. 710).

A autora também aponta que as condições para um grupo colaborativo envolvem “voluntariedade, identidade, espontaneidade e afetividade” (Idem, 2016, p. 705) e explica em que consiste esses aspectos:

A participação no grupo é voluntária, no sentido de que cada membro deseja fazer parte de um determinado grupo, com predisposição para contribuir e aprender com seus pares, a partir de um interesse comum – o que imprime ao grupo uma identidade. [...] ao mesmo tempo em que adquire uma identidade própria constituída pelos objetivos comuns, não provoca a perda dos objetivos individuais, ou seja, mantém a singularidade e a identidade de cada um de seus membros. [...] A essas características, acrescentaríamos a afetividade, ressaltada por Ferreira (2003), como elemento fundamental para a construção de um grupo de trabalho colaborativo que vai se constituindo pelas relações de respeito, negociações, trocas e contribuições entre os participantes. (NAKARATO, 2016, p. 706)

Fiorentini (2013) elucida que as relações constituem espontâneas

quando partem dos próprios professores enquanto grupo social e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo **regulamentadas externamente**, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos e de outro, sofrer pressões e questionamentos externos e/ou conflitos internos. (Idem, 2013, p. 59, grifos do autor).

O autor expõe ainda que, quando diretores ou coordenadores pedagógicos obrigam seus professores a fazerem parte de grupos de trabalho e de estudo, por acreditarem na importância do trabalho coletivo, “podem, inconscientemente, estar contribuindo para a formação de grupos coletivos que, talvez, nunca venham a ser de fato colaborativos” (Idem, 2013, p. 59). O mesmo alerta vale para o professor universitário quando busca cooptar professores a abrirem suas salas de aula ou a participarem de um projeto de pesquisa-ação ou, neste caso, de um programa de formação docente.

O que se consegue, nesses casos, é participação cooperativa, afirma Fiorentini (2013). Aliás, observa o autor, em geral, os grupos iniciam mais de forma cooperativa do que colaborativa, é somente à medida que vão interagindo, conhecendo-se e produzindo conjuntamente conhecimentos que “os participantes passam a adquirir autonomia e passam a se autorregular e a fazer valer seus próprios interesses, tornando-se, assim, grupos efetivamente colaborativos” (FIORENTINI, 2016, p. 60). Logo, podemos também concordar com Nacarato (2016, p. 706) quando afirma que “não é possível pensar, *a priori*, na constituição de grupos colaborativos; eles constituem-se colaborativos ao longo do processo”.

Lançando o olhar sobre o PIBID, a partir desta observação, pode-se afirmar, a princípio, que os grupos de professores (da escola e da IES) e licenciandos constituídos no contexto do PIBID não podem ser concebidos inicialmente como colaborativos. Além de ser uma relação instituída de certo modo externamente, por meio de política pública, embora haja uma adesão voluntária da escola, esta e seus professores candidatos têm que concordar com as diretrizes e papéis que lhes são atribuídos, é uma relação já prescrita e a (des)construção em direção à colaboração requer tempo. Considerando que o tempo máximo das bolsas é de 18

(dezoito) meses, ainda que relativamente pequeno, vislumbra-se a possibilidade desse tempo favorecer essa relação colaborativa, embora possa ocorrer ainda mudanças tanto dos bolsistas licenciandos quanto dos supervisores e coordenadores se não correspondem, não “cumprem” com o seu papel, com as atividades que lhes são atribuídas, além de outros fatores que podem interferir nessa relação instável.

Esse caráter prescritivo de programas de formação também é observado por Nacarato (2016) que, citando o exemplo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na implantação do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), o qual prescrevia o “formato de grupos colaborativos” nas escolas, explicita: o equívoco na compreensão de grupos colaborativos se deve ao fato de que já vinha imposta pelo documento e pelas sequências de atividades já elaboradas para a escola, “cabendo aos professores apenas sua aplicação, análise e avaliação” (NACARATO, 2016, p. 706).

Tendo em vista as grandes semelhanças com o contexto do PIBID, pode-se dizer, *a priori*, que a constituição de grupos colaborativos dentro do Programa não é muito provável, no mínimo, é um grande desafio, que implica sobretudo da IES proponente do projeto considerar os professores das escolas, dando-lhes voz e espaço para proporem e até modificarem atividades previstas conforme as necessidades de seus alunos e escola ao mesmo tempo em que se consideram as necessidades de aprendizagem docente dos licenciandos. Caso contrário, como afirma Nacarato (2016, p. 706): “mantém-se a perspectiva da racionalidade técnica, e o professor é ouvido apenas para validar ou não uma proposta que vem de fora da escola. Tal concepção se apresenta na contramão do entendimento que se tem de grupo colaborativo”.

Contudo, embora haja essas limitações, a autora mostra ainda ser possível constituir práticas colaborativas, em que, refletindo sobre como adequar tais ideias aos documentos prescritivos que chegam às escolas e aos sistemas de ensino, partilha sua experiência no programa Observatório da Educação-OBEDUC, gerido pela Capes. Relata que uma equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, sob sua coordenação, desenvolveu, no período de janeiro de 2011 a junho de 2013, o projeto “Parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” (NACARATO, 2016, p. 710). No projeto, aproveitou-se o contexto desse programa para desenvolver uma proposta de formação continuada com base nas necessidades dos professores. A autora salienta que todas as atividades do projeto foram gestadas coletivamente com os professores e relata:

Nosso objetivo era, por meio da constituição de uma comunidade investigativa, articular a formação centrada na escola com a análise do perfil de professor idealizado nos documentos prescritivos veiculados pelas políticas públicas, em especial as de avaliação, e do professor que atua na escola pública.

Nesse período, a equipe desenvolveu as seguintes ações: análise dos descritores e provas; análise do conjunto de prescrições que chegam até a escola; e análise das modificações ocorridas nas práticas desses professores. Foram realizadas: reuniões de estudo do grupo todo; reuniões com os envolvidos nos subprojetos que derivaram do projeto maior; parcerias entre mestrandas e professoras para planejamento, implementação e avaliação de práticas de letramento matemático em sala de aula; leituras e estudos de aprofundamentos sobre as políticas públicas e o letramento; reuniões, na escola, com o coletivo dos professores; seminários internos, com a presença de pesquisadores internacionais e nacionais. (NACARATO, 2016, p. 710)

Através dessa experiência, mesmo num programa público, com suas diretrizes já delimitadas, a autora mostra que é possível estabelecer uma comunidade colaborativa e investigativa, a partir das necessidades dos professores, possibilitando-lhes participação protagonista na construção de todas as atividades. A autora destaca ainda: “[...] não basta dar voz e ouvir o professor: é necessário que suas reflexões e sistematizações da prática sejam compartilhadas e publicadas. Trata-se de assumir, politicamente, que o professor é pesquisador de sua prática” (NACARATO, 2016, p. 710).

Nesta linha de pensamento, retoma-se as características “liderança compartilhada e corresponsabilidade”, apontadas por Fiorentini (2013). O autor chama atenção para a tendência de, em grupos colaborativos, desde o início se negociar responsabilidades a serem assumidas por cada um dos participantes em torno de um projeto partilhado, do objetivo comum. É preciso haver, mais do que uns apenas cooperando com outros, colaboração, isto é, “uma prática construída conjuntamente, sendo cada participante responsável ou protagonista do processo” (FIORENTINI, 2013, p. 62). Quanto à liderança compartilhada, esta ocorre “quando o próprio grupo determina quem coordena determinada atividade, podendo haver um rodízio na tarefa entre os membros do grupo” (Ibidem, loc.cit.). Todos devem ter vez e voz. Isso é possível e ocorreu, com o tempo, dentro do projeto PIBID que a autora desta dissertação participou.

Nessa perspectiva, Zeichner (2010) contribui ao trazer para o campo da formação de professores nas relações universidade-escola o conceito de **terceiro espaço de formação docente**. Originado da teoria do hibridismo, a proposta de terceiro espaço “reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo” e “envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes [...]” (Idem, 2010, p. 486).

Trata-se de um espaço integrador do conhecimento prático e acadêmico de forma menos hierárquica, integrando universidade e escola, sem supremacia do conhecimento teórico sobre o prático, é considerado “um espaço transformativo como uma forma expandida de aprendizagem” (ZEICHNER, 2010, p. 487). O autor defende a criação desses espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que envolve professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) também contribuem com o debate sobre espaços de formação docente quando destacam a constituição de comunidades acadêmicas, definidas como aquelas que são dirigidas institucionalmente pela universidade (FIORENTINI, 2013 *apud* XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018). Explicam, com base em Fiorentini (2013), que elas podem ser de três tipos: “endógenas, voltadas para os problemas teóricos e desconectadas das práticas escolares. Podem ser também colonizadoras das práticas escolares, ou colaborativas, abertas aos problemas e necessidades de professores e escolas” (FIORENTINI, 2013, p. 156, *apud* XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 269).

A respeito das comunidades escolares, explicam:

As comunidades escolares ou comunidades baseadas na escola são “governadas pelas próprias escolas, também podem ser endógenas, abertas a colaboração e parceria com a universidade, ou desejam se beneficiar da participação universitária” (FIORENTINI, 2013, p.156). As comunidades fronteiriças “estão na fronteira entre a escola e a universidade e normalmente têm mais liberdade de ação e capacidade de definir seu próprio trabalho e agenda de estudo, uma vez que não são monitorados institucionalmente pela escola ou pela universidade” (FIORENTINI, 2013, p. 157 *apud* XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, p. 269)

Os autores elucidam que as comunidades acadêmicas não endógenas se caracterizam “por buscar oferecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor durante sua trajetória profissional e, ainda, espaços produtivos que vinculem essas comunidades aos esforços de mudança educacional.” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018 p. 269). *A priori*, podemos afirmar, o PIBID propõe isso, pois proporciona aos licenciandos uma inserção não só na sala de aula, mas na escola, contexto rico e desafiador. Por outro lado, os projetos e subprojetos submetidos ao Programa são gestados na universidade, e ela é responsável por viabilizar as parcerias, as atividades previstas, é responsável por acompanhar, orientar, preencher os relatórios e responder à CAPES.

Retomando as características de grupos colaborativos, expressas em Fiorentini (2013), quanto ao “apoio, respeito mútuo e reciprocidade de aprendizagem”, o autor cita que muitos estudos no Brasil mostram a importância do apoio mútuo entre os membros do grupo, sendo fundamental para o sucesso e sobrevivência do ambiente colaborativo. Ele pode ser

intelectual, técnico ou afetivo. Afirma, quando se dá apoio emocional e se busca encontrar soluções de modo colaborativo, o ambiente tende a se tornar franco e aberto, sem imposição de verdades únicas. Em suma, observou-se, nesses apoios, “ação e reflexão compartilhadas, diálogo, negociação e confiança mútua” (FIORENTINI, 2013, p. 65).

Outro exemplo de constituição de grupos colaborativos encontra-se em Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018). Os autores apresentam o processo de transição de uma comunidade acadêmica endógena para uma comunidade acadêmica colaborativa. No estudo, os autores relatam e discutem evidências das mudanças do grupo de estudos e pesquisa Formazon para uma comunidade colaborativa. A comunidade analisada foi o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon) constituído por professores da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), professores das escolas de educação básica e estudantes de graduação e de pós-graduação da instituição.

Relatam, quando começou em 2008, o grupo se constituía fechado, tendo apenas professores e acadêmicos da própria universidade e, por conseguinte, apresentava pouca variedade e ampliação de saberes e conhecimentos, já que só havia pares, pessoas que partilhavam das mesmas leituras e ambiente. Nessa fase inicial, a comunidade discutia temas e questões mais ligados à universidade e até distantes e desconectados da escola, relatam os autores.

Porém, em 2014, após diversos diálogos com uma escola, seus professores passaram a frequentar o grupo, indo à universidade, o que também representava um avanço, pois comumente a universidade vai à escola jogar toda a sua bagagem teórica, às vezes até distante da realidade da escola e de seus professores. Com esse avanço, o movimento foi inverso e até um tanto difícil no começo por todos estarem vivenciando um contexto novo, relatam os autores. Contudo, essas mudanças foram se acomodando, e as professoras formadoras da universidade perceberam que “a relação com a escola possibilitava, a um tempo, aproximação com o campo da prática e construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 275).

Em 2015, um outro movimento importante foi o dos professores passarem a exercer maior participação na escolha dos temas, textos que seriam trabalhados no grupo, o que antes era centrado mais na coordenação do grupo. Em seguida, com a inserção de novos membros, notou-se também maior multiplicidade de conhecimentos e pontos de vista. Além disso, passou-se a fazer maior ligação dos textos com as práticas escolares dos professores participantes, em que, por vezes, já não sabiam se estavam a falar do texto ou das próprias práticas escolares.

Na análise dos dados, destacaram como indícios do processo de mudança ocorrido no Formazon para sua transformação em uma comunidade colaborativa: a entrada de professores da educação básica, o deslocamento do lugar de centralidade dos textos acadêmicos para as discussões sobre as práticas, e o movimento de construção de práticas de colaboração entre os membros da comunidade (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Os autores salientaram ainda que “a constituição de uma comunidade colaborativa não se dá em uma via de mão única [...]” (Idem, 2018, p. 281), implica o desenvolvimento de um diálogo aberto e franco entre os membros, com abertura para contribuições e problematizações do outro, abertura para negociação “de significados e compreensões por meio de diferentes perspectivas e realidades”, bem como valorização de diferentes opiniões e percepção de que “as contribuições do outro podem auxiliar na construção e no desenvolvimento de práticas diferenciadas e potencializadoras de mudanças do seu fazer pedagógico, tanto na escola como na universidade”, explicitam Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, *loc.cit.*). Assim, chama-se atenção para o protagonismo dos professores, especialmente das escolas, nesses grupos colaborativos.

Vale observar que os professores (tanto da universidade quanto da escola), no caso do grupo Formazon, tiveram liberdade de escolher como funcionaria a dinâmica do grupo, os temas etc. Embora fosse um projeto da universidade, havia condições mais favoráveis aos seus participantes para construir práticas colaborativas, tendo a vantagem de não estarem submetidos a normas de nenhuma política ou programa de professores. O que no PIBID pode ser um tanto difícil muitas vezes, haja vista, além de muitas ações e movimentos estarem previamente estipulados nos projetos das IES, os seus professores nem sempre terem esta visão colaborativa consolidada, estas leituras. Como expõem, entre outros autores, Zeichner (1992, 2010) e Mizukami (2005), falta muitas vezes formação/preparação para os professores formadores não só das escolas, mas também das IES.

Mizukami (2005), considerando formador todo profissional envolvido “nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (Idem, 2005, p. 4), aponta que há poucas discussões sobre a formação do formador e que, em boa parte das iniciativas, no âmbito das políticas institucionais de cada universidade, “não se têm explicitado formalmente um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor” (Idem, 2005, p. 8).

A partir dessa reflexão, a autora chama atenção para aspectos indispensáveis nas práticas dos professores formadores: atitude investigativa, “ferramenta formativa por

excelência” (MIZUKAMI, 2005, p. 8), estar constantemente questionando, analisando; trabalhar por meio de grupos colaborativos, em regime de colaboração/parceria; ter uma base científica sólida, conhecendo as diversas concepções/correntes teóricas a respeito de educação, e da área de conhecimento que promove, de maneira que tenha um conhecimento e compreensão mais aprofundando do fenômeno em seus diferentes contextos; “realizar constantemente o movimento teoria-prática-teoria” (Idem, 2005, p. 8); o trabalho com a própria formação deve ser sua matéria/objeto de estudo; ser capaz de trabalhar certezas e incertezas; o desenvolvimento dos alunos deve ser uma preocupação central, bem como dos próprios professores participantes da comunidade formativa, entre outros aspectos.

Por outro lado, observa-se pela experiência do grupo Formazon, a importância das comunidades colaborativas de aprendizagem, de investigação-ação na formação dos professores, como salientam Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 282):

Este relato [sobre o grupo FORMAZON] possibilita perceber que os diferentes níveis de formação e de experiência profissional não se constituem em empecilho para a organização e o desenvolvimento do trabalho na comunidade. Ao contrário, a dinâmica de questionar, estudar e pesquisar juntos as práticas educativas favorecem a interação e a negociação conjunta entre experientes e principiantes, cabendo a cada um expressar seu ponto de vista e suas significações e colocar em destaque seus excedentes de visão.

Mas também reiteram que

esse tipo de prática formativa em comunidades locais de estudo e investigação demanda tempo, liderança compartilhada, compromisso mútuo e políticas públicas que reconheçam e valorizem essas experiências como espaço rico e sustentável de formação e aprendizagem profissional contínuas, tanto para professores da escola básica como para formadores e acadêmicos da universidade. (Ibidem, p.282-3)

Assim, novamente chama-se atenção para a importância do tempo, da liderança compartilhada e de políticas públicas que promovam essas experiências sustentáveis de formação docente envolvendo as principais instituições formadoras, isto é, a escola e a universidade.

Nacarato (2016), refletindo porque essas pesquisas não provocam impactos nas políticas públicas, expõe que há um conflito na lógica desses dois movimentos:

Se, por um lado, os documentos que emanam dos poderes centrais visam abranger o maior número possível de professores, por outro, importa saber se os professores têm recebido apoio para participar desses projetos de formação e se tais projetos atendem aos anseios e às necessidades dos professores. (NACARATO, 2016, p. 701)

Explica que, quando cita **apoio**, refere-se a duas condições: “inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas” (NACARATO, 2016, p. 701). Como já destacado, é preciso proporcionar condições para que os professores participem, constituam comunidades de aprendizagem, grupos colaborativos de investigação da própria prática, incluindo esse tempo na sua jornada de trabalho. O que constitui mais um desafio para o PIBID, tendo em vista não estar incluso plenamente na jornada de trabalho dos professores: embora geralmente os bolsistas fiquem nas suas turmas, haja encontros extras para planejar ações, para refletir/estudar textos que possam lhe dar suporte, para participar de eventos acadêmicos e do próprio PIBID a fim de socializar as experiências.

Enfim, há muitos aspectos a serem analisados nas teses e dissertações que focalizam a relação universidade-escola dentro do PIBID. Na próxima seção, apresentamos os caminhos investigativos percorridos até as fontes, bem como os procedimentos de análise adotados para desvelar o objeto de estudo.

3 PERCURSOS DO CAMINHO INVESTIGATIVO

[A metodologia] [...] constitui “jornada complexa em que certezas se transformam em dúvidas, muitos caminhos se desviam e novos horizontes vão se configurando e tornando-se realidade”. (MORAES; GALLIAZI, 2006)

À guisa de introdução desta seção metodológica, os sentidos denotativos e conotativos da palavra “*delinear*” nos parecem servir bem para apresentar os caminhos percorridos nesta pesquisa. Do latim “*delineare*”, *delinear*¹⁰ significa “traçar os contornos; desenhar os traços, as linhas gerais de [...]”; por extensão, “demonstrar objetiva e diretamente”; no sentido figurado, “planejar; compor ou criar alguma coisa [...]”. Deste modo, podemos dizer que esta seção apresenta os percursos que foram sendo delineados e trilhados à medida que se avançava na investigação do objeto de estudo e nos caminhos para desvendá-lo. Nesse percurso, além de traçar contornos de caminhos já abertos para mapear pesquisas e analisá-las no intuito de desvendar o objeto investigado, houve a composição/criação de instrumento de análise para, em meio a uma diversidade de fontes próximas, localizadas na área da formação de professores, chegar o mais perto possível daquelas que desvelavam o objeto de estudo.

Salientamos que esta investigação, embora quantifique dados em alguns momentos, tem uma natureza qualitativa, buscando apresentar uma visão holística do objeto, com abordagem predominantemente indutiva. Alves-Mazzotti (1991, p. 54) destaca que essas características têm várias implicações, dentre elas, “considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de permanência prolongada no campo” .

Segundo a autora, os “qualitativos” consideram que há uma forte relação entre o pesquisador e o objeto de conhecimento: “conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p.55). Na presente pesquisa, o objeto e suas questões norteadoras foram suscitadas no diálogo entre a experiência pessoal/profissional da pesquisadora com o objeto de estudo, a literatura e as fontes de pesquisa.

Concordamos com a autora quando afirma que o objeto investigado “é uma construção social da qual o pesquisador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas” (ALVES-MAZZOTTI, 1991,

¹⁰ Dicionário Aurélio de Português. **Delinear**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/delinear/>. Acesso em 03.05.2020.

p. 55). Por isso, salienta que a imersão do pesquisador no campo não pode deixar de ser valorizada, haja vista ser responsável por captar os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno. Destarte, é compreensível que o foco de estudo seja gradativamente ajustado no processo de investigação.

Alves-Mazzotti (1991) explicita três “pontos nodais” presentes nas pesquisas qualitativas: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística refere-se à necessidade de compreender o contexto para, assim, desvendar um evento particular. A abordagem indutiva é predominante na construção dos dados, em que “o pesquisador parte das observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 54). Por sua vez, a investigação naturalística implica intervenção mínima do pesquisador no contexto observado.

Tendo a pesquisadora “como principal instrumento de investigação” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 54) e tomando como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os dados são construídos predominantemente num processo indutivo. As categorias de análise do objeto de estudo “a relação universidade-escola no PIBID” emergem por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que proporciona a construção de categorias a partir de um processo de desconstrução e reconstrução do material analítico, com a finalidade de captá-lo ao máximo, considerando os aspectos focalizados pelos autores das pesquisas e também desvelados, tendo em vista as questões norteadoras e o referencial teórico.

Em Ludke e André (1986), salientamos a preocupação dada ao processo, o qual é descrito em vários momentos neste estudo, e o esforço em captar ao máximo os apontamentos dos pesquisadores ao objeto investigado, numa intencionalidade de captar a “perspectiva dos participantes”, comumente presente nos estudos qualitativos.

A seguir apresentamos os caminhos trilhados, começando pelos percursos da modalidade “estado do conhecimento”, que nos permitiu mapear dissertações e teses da CAPES, cujas investigações sinalizavam lançar alguma contribuição ao nosso objeto de estudo, isto é, a relação universidade-escola no PIBID.

3.1 A pesquisa bibliográfica por meio da modalidade “estado do conhecimento”: compreendendo um caminho para mapear as fontes

No objetivo de mapear e analisar o que tem se destacado nos estudos levantados sobre a relação universidade-escola no PIBID, verificou-se como caminho inicial o “Estado do

Conhecimento”, também denominado por vezes de “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Todavia, Romanowski e Ens (2006, p. 39) fazem uma distinção entre os termos, afirmando que os estudos denominados “estados da arte” são assim designados “quando abrangem toda uma área de conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções”. As autoras citam que, para fazer um estado da arte, por exemplo, sobre “Formação de professores no Brasil”, seria necessário estudar não apenas os resumos de teses e dissertações, mas também considerar as produções em congressos e em periódicos da área. Assim, esclarecem: “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). À vista desta elucidação, entende-se que esta pesquisa enquadra-se nessa característica, pois toma como fonte de análise apenas dissertações e teses sobre a relação universidade-escola, publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2012 a 2018.

Melo (2006) também contribui explicitando que a expressão “estado do conhecimento” vem sendo utilizada em pesquisas que realizam “mapeamento da produção científica numa determinada área”, no intuito de realizar uma “síntese integrativa do conhecimento sobre um determinado tema” (MELO, 2006, p. 62), aprofundando questões específicas. Em geral, identificam tendências temáticas e metodológicas, analisam resultados de estudos específicos, presentes em artigos, anais e, principalmente, dissertações e teses.

Vosgerau e Romanowski (2014) acrescentam que um estado do conhecimento não se limita a identificar a produção, mas a analisa, categoriza e revela seus múltiplos enfoques e perspectivas. Deste modo, algumas questões norteadoras presentes nesses estudos consistem em: “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38). No caso desta pesquisa, buscou-se salientar sobretudo as focalizações das dissertações e teses levantadas a partir dos descritores “PIBID” mais “relação universidade-escola”, analisando em que aspectos temáticos lançam luzes à relação universidade-escola.

Ferreira (2002, p. 258), embora não faça uma distinção muito clara entre estado da arte e estado do conhecimento, salienta que esses tipos de pesquisa têm em comum o caráter bibliográfico, cujo desafio é o de “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento”, buscando verificar que “aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em

periódicos e comunicações em anais [...]”. A autora explicita também a tendência a apresentarem uma metodologia de caráter “inventariante e descritivo” da produção acadêmica sobre o tema investigado.

Consoante salientam Romanowski e Ens (2002), tais pesquisas constituem estudos abrangentes que apontam “caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI; ENS, 2002, p. 38-39). Deste modo, são muito mais do que uma revisão de literatura, como argumenta Melo (2003, p. 62):

[...] esse tipo de pesquisa não é apenas uma revisão de estudos anteriores, mas busca, sobretudo, identificar as convergências e divergências, as relações e arbitrariedades, as aproximações e contrariedades existentes nas pesquisas e apresentam indícios e compreensões do conhecimento a partir de estudos acadêmicos, como teses e dissertações.

A relevância desses estudos reside, portanto, na possibilidade de contribuir na organização e análise das pesquisas de determinado campo (ROMANOWSKI; ENS, 2002). Considerando que os estudos sobre o PIBID têm ganhado proporção significativa nos últimos anos (FCC, 2014), esta pesquisa constitui-se relevante ao debruçar-se sobre aquelas que focalizam a “relação universidade-escola no contexto do PIBID”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987, divulgando teses e dissertações produzidas nos programas de doutorado e de mestrado do país, possibilitando coletar pesquisas de norte a sul do Brasil. Sobre os catálogos, Ferreira (2002) elucida características favoráveis a esse tipo de estudo:

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos. (FERREIRA, 2002, p. 261)

Ferreira (2002) salienta também que os catálogos são considerados fontes básicas de referência desses tipos de estudo. Para o levantamento dos dados e suas análises, aponta duas etapas distintas da pesquisa: a primeira consiste na quantificação e identificação dos dados bibliográficos da produção acadêmica, buscando fazer o mapeamento da produção em um período delimitado, em anos, locais, áreas de produção; a segunda, refere-se à “possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si [...]” (FERREIRA, 2002, p. 265), e

esclarece: “Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.” (Idem, 2002, p. 265).

Assim, nesta investigação, primeiramente explicita-se o ano das publicações, as IES, os programas, autores e orientadores, títulos dos trabalhos e focalização temática. Posteriormente, numa leitura mais analítica das pesquisas que tomaram a relação universidade-escola como objeto de estudo, analisa-se como o focalizaram, em que metodologia, quais os resultados apresentados e as lacunas. Deste modo, inicialmente elucida-se, a partir de um olhar geral, em quais aspectos as dissertações e teses se debruçaram, identificando as tendências temáticas, objetos de estudo, entre outros aspectos.

Romanowski e Ens (2006) citam, como exemplo, os procedimentos adotados nos estudos realizados sob a orientação de Marli André, registrados nas pesquisas de André (ANPEd, 2004), Ens e André et al. (ANPEd SUL, SUDESTE e CENTRO-OESTE, 2003 e 2004), Ens e André (AVEIRO-Portugal, 2005) entre outros, os quais passaram pelas seguintes etapas:

- levantamento dos resumos junto a CAPES de 1992 e 2002;
 - divisão por IES dos resumos para leitura individual dos pesquisadores;
 - leitura dos resumos para estabelecer categorias de análise relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisa, (nesta etapa, o processo de ida ao resumo e volta ao resumo foi constante);
 - leitura do material para identificar o descritor na palavra-chave formação de professores, formação docente, formação inicial, formação continuada, formação em serviço;
 - discussão para esclarecimento de dúvidas e definição para que fossem selecionados os resumos que apresentassem os descritores indicados, por considerar-se que o pesquisador é o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho;
 - leitura dos resumos, novamente para selecionar aqueles que, mesmo não contendo os descritores indicados nas palavras-chave, tratavam do tema formação de professores;
 - análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;
 - organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
 - leitura analítica das informações contidas nas tabelas;
 - síntese geral;
 - inferências, considerações ...
- (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43-44)

Salientam que estas etapas ajudam a configurar “uma tendência na escolha do material que poderá constituir-se como *corpus* de estudo nos estados da arte” (Idem, loc.cit.). De fato, esses procedimentos orientam e expressam bastante o que se realizou nesta investigação, conforme se descreve a seguir.

Considerando que a primeira chamada pública do PIBID foi em julho de 2007 e que as fontes de análise são dissertações e teses, pensou-se inicialmente num recorte temporal de

2009 a 2018. Todavia, quando feitas as primeiras buscas, foram apontadas apenas cinco pesquisas e somente a partir de 2010, mas, procedendo-se à leitura dos títulos e resumos, verificou-se que nenhuma das produções discutiam de fato a relação universidade-escola no PIBID (Apêndice A). Essa ausência depois ficou compreensível, quando aprofundado os estudos sobre a implementação do Programa, observou-se que ele só iniciou efetivamente em 2009, segundo o Relatório de Gestão PIBID, da DEB/CAPES (BRASÍLIA, 2013). Semelhantemente, procedendo à análise dos títulos e resumos de nove trabalhos apontados para o ano de 2011 (evidências no APÊNDICE A), apresentados a partir dos descritores já referidos, verificou-se que nenhum se relacionava ao objeto investigado, muitos nem sequer abordavam o PIBID.

Essa imprecisão de resultados, observada na base de dados, exige do pesquisador leitura atenta dos títulos e resumos para levantamento mais preciso, o que, por vezes, é difícil quando aparecem resultados na casa dos milhares, como ocorreu quando tentávamos os descritores “PIBID” + “relação universidade-escola” + “desenvolvimento profissional”, apareceram 1.113.165 resultados (neste caso, a saída pode ser recorrer, inicialmente, à leitura atenta apenas dos títulos). Enfim, decidimos ficar apenas com os descritores “PIBID” mais “relação universidade-escola”, por também juntos expressarem precisamente o nosso objeto de estudo. Com eles, apareceram 822 produções científicas e somente a partir do ano de 2010. Porém, só foram encontradas pesquisas relacionadas ao tema em estudo a partir de 2012, em que das trinta produções apontadas no referido ano, identificaram-se quatro de fato relacionadas. Realizando a leitura atenta dos títulos e, muitas vezes, dos próprios resumos, quando os títulos sinalizavam alguma relação, chegou-se a 117 trabalhos, os quais, levantados no período de abril a junho de 2019, passaram por processos de releituras em julho, agosto e setembro do mesmo ano.

Como expôs Ferreira (2002), nesse levantamento inicial a partir dos títulos e dos resumos, passa-se por conflitos na escolha de qual produção responderá melhor às questões investigadas. De fato não se trata de uma seleção fácil, constitui-se por vezes angustiante, com a preocupação de que se “possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo” (FERREIRA, 2002, p. 266), o que nos fez refazer a leitura em diversos momentos e, em casos de resumos pouco elucidativos ou quando havia também “a sensação de que [alguns] resumos encontrados nos catálogos são mal feitos, cortados, recortados por “n” razões [...]” (Ibidem, 2002, p. 266), consultou-se imediatamente a pesquisa na íntegra para fazer o máximo possível um levantamento acertado do conjunto das pesquisas.

No intuito de melhor compreender esses procedimentos, esta investigação tomou como exemplo as pesquisas “estado da arte” de André S. Mariano (2006) e de Rodrigo M. Santos (2015).

Mariano (2006, p. 20), no seu estado da arte sobre o início da docência, buscando responder “como se configura o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira” por meio dos trabalhos levantados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), procedeu a uma seleção do material que contemplou três etapas: 1º) seleção pela leitura dos títulos dos trabalhos; 2º) leitura dos resumos cujos títulos deixavam dúvidas; 3º) leitura integral dos resumos aos quais tiveram acesso ao texto integral (Idem, 2006, p. 20). No mapeamento dos trabalhos, o autor levantou os seguintes dados: fontes de origem, isto é, se fruto de pesquisa de mestrado, doutorado; situação de pesquisa, se estavam concluídos ou em andamento, se continha dados finais ou dados preliminares – no caso da presente pesquisa, estudos concluídos, precisamente teses e dissertações; instituições de origem; níveis de ensino pesquisados; temáticas específicas, explicitando como cada trabalho abordou o tema, quais questões cada um focalizou para compreender o período inicial da docência como temática maior; autores mais citados; aspectos mais enfatizados, pouco enfatizados, e aspectos silenciados.

De modo semelhante, Santos (2015), em sua pesquisa histórico-bibliográfica – modalidade “estado da arte”, buscando “inventariar, sistematizar, descrever e analisar a configuração da pesquisa brasileira em Educação Estatística produzida no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*” (SANTOS, 2015, p. 40), tomou como *corpus* de estudo teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros até o ano de 2012 e que investigaram ou responderam indagações relativas a problemáticas do campo da Educação Estatística. No desenvolvimento do catálogo geral da produção, fichou cada pesquisa, tendo por base seus dados bibliográficos e resumos, e organizou sua análise em categorias de três naturezas:

- a) **Institucional:** instituição onde o trabalho foi produzido; região/estado da Federação onde se localiza a instituição; orientador; programa;
- b) **Circunstancial:** ano de defesa; titulação obtida; nível de ensino privilegiado pela pesquisa; conteúdo focado (Probabilidade/Combinatória/Estatística); modalidade de mestrado (acadêmico/profissional);
- c) **Temática e Teórico-Metodológica:** foco temático; Problema/questão/objetivos da pesquisa; metodologia; principais contribuições/resultados obtidos; referencial teórico. (SANTOS, 2015, p.36)

Utilizando como exemplo as pesquisas de Mariano (2006) e Santos (2015), realizamos os seguintes procedimentos sobre os estudos levantados elucidados em seis etapas, conforme apresentamos a seguir:

1) Seleção inicial por título e, muitas vezes, pela leitura de resumo para confirmar ou refutar a proximidade com o objeto investigado, isto é, a relação universidade-escola no âmbito do PIBID;

2) Leitura do resumo de cada pesquisa selecionada, apontando, numa análise geral, seu nível de proximidade com a questão investigada, observando sobretudo objetivo geral, base teórica, resultados e palavras-chave (neste momento, a metodologia não pesou muito na seleção, observava-a apenas para ver se a pesquisa não consistia em “estado da arte” ou “estado do conhecimento”) e busca do trabalho na íntegra, tanto para consultar informações ausentes ou pouco claras quanto para iniciar a organização dos estudos selecionados (por ano e nível de proximidade);

3) Levantamento de dados circunstanciais e institucionais registrando: ano de defesa, IES e região onde se situa no país, modalidade de programa *stricto sensu* (se mestrado ou doutorado) e especificação da pesquisa (dissertação ou tese), orientador, autor, título do trabalho;

4) Fichamento dos resumos para levantar dados temáticos e teórico-metodológicos: objetivo geral, problema/questão de pesquisa, focalização, metodologia, base teórica e principais resultados, e também a área de licenciatura tomada como espaço de investigação, considerando que o PIBID é um programa cujos subprojetos são produzidos pelos cursos de licenciatura;

5) Releituras dos resumos com **Roteiro de Análise do Nível de Relação das Pesquisas com o Objeto** (APÊNDICE B), elaborado pela pesquisadora, visando analisar a pertinência dos estudos para as questões investigadas, estabelecendo a intensidade de aproximação/relação com o objeto de estudo, explicitando se apresentava os descritores (“PIBID” + “relação universidade-escola”) ou expressões sinônimas/associadas/relacionadas; em que medida tomava como objeto de estudo a relação universidade-escola no PIBID, analisando objetivo geral, questões de pesquisa, resultados e também consultando o sumário do trabalho para ver se apresentava alguma seção ou subseção explicitando o tema; e o contexto em que focalizava sua investigação, se formação inicial ou contínua ou se ambas; e ainda se tratava de pesquisa bibliográfica. A partir dessas questões e critérios, estabeleceu-se uma organização das pesquisas considerando o nível de proximidade/contribuição com a questão investigada, em que foram classificadas em: “pequena relação”, “média relação”, “grande

relação”, “muito grande relação” e “total relação”. Na subseção 3.2 “O processo de estabelecimento do nível de relação das fontes com o objeto de estudo”, apresentaremos o detalhamento do processo construção desses critérios;

6) A última fase consistiu na leitura analítica das pesquisas de *total relação*, a partir da Análise Textual Discursiva-ATD, de Moraes (2003), identificando, categorizando e analisando os aspectos mais apontados sobre a relação universidade-escola no PIBID, verificando o que desvelam sobre a possibilidade da construção de uma parceria menos hierárquica e mais colaborativa entre universidade e escola no Programa.

Fazendo um breve relato das fases iniciais, nos primeiros contatos com as fontes, tendo em vista o expressivo número de trabalhos (822), lançou-se o olhar sobre os títulos, procurando neles as expressões dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola” e expressões sinônimas ou relacionadas (“interação universidade-escola”, “aproximação universidade-escola”, integração “universidade-escola” ou “comunidades de prática”, “trabalho colaborativo”, entre outros termos.). Enfim, diante de centenas de dissertações e teses a verificar, analisou-se cada título, buscando expressões nas quais residissem a possibilidade do trabalho abordar de alguma forma o objeto investigado, e foi possível perceber na leitura dos títulos que muitas pesquisas não estavam relacionadas. Mas onde se percebia relação ou a possibilidade de aproximação com a focalização “relação universidade-escola no contexto do PIBID”, buscava-se imediatamente o resumo para (des)confirmar e, por vezes, também a produção na íntegra, quando o resumo mostrava-se insuficiente.

Sobre esta etapa, Ferreira (2002) orienta que sejam selecionados não por apresentarem uma parte que representa o todo ou por uma relação fidedigna com a pesquisa ou ainda por uma relação exclusiva de contiguidade; mas cada um deve ser lido e analisado, além de numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, enquanto realidade relativamente independente, numa relação de continuidade e ruptura. Deste modo, os resumos foram lidos buscando-se, num primeiro momento, verificar não se apresentavam uma relação total, mas se, de alguma forma, contribuíam com a pesquisa, lançavam alguma “luz” sobre o foco buscado, tendo em vista duas palavras-chave: “relação universidade-escola” e “PIBID”.

Nessa primeira aproximação, atentou-se também para os trabalhos que destacavam os professores das escolas – denominados de bolsistas supervisores no Programa-, por se entender que, na consideração desses atores, a pesquisa poderia chamar atenção não só para a universidade, mas também para a escola, explicitando/desvelando nas vozes, nas percepções de seus professores “bolsistas supervisores”, a relação universidade-escola. Assim, chamou-nos

atenção estudos cujos títulos apresentavam expressões, como “formação contínua”, “formação continuada”, “desenvolvimento profissional”, entre outras.

Deste modo, quando o título se enquadrava em um desses casos, consultava-se o resumo, analisando objetivo geral, base teórica, sobretudo os autores citados (quando apresentava), brevemente metodologia (para ver também se não já havia algum estado do conhecimento sobre o objeto de estudo), resultados e palavras-chave e, muitas vezes, buscava-se imediatamente a obra na íntegra quando o resumo não estava muito claro ou quando, pelo resumo, o trabalho se mostrava de grande contribuição, aproximação ou relação com o foco buscado. Essas foram as primeiras interações com as fontes bibliográficas.

Na realização dessas etapas, lançou-se mão também de fichamentos, sínteses, resumos e a própria planilha do *Excel*, para facilitar o acesso às principais informações fichadas e sintetizadas dos resumos e das próprias pesquisas na íntegra. Conforme expõem Vosgerau e Romanowski (2014), tem-se utilizado diferentes recursos e técnicas nas análises, sendo o mais comum a utilização do editor de planilhas *Excel*, “tanto na etapa de coleta e seleção do material quanto na análise, por meio da criação de colunas nas quais são copiadas os extratos do texto analisado que contém a referência ao indicador analisado” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, p.172). Inicialmente, nesta pesquisa, o editor de planilhas *Excel* foi o principal recurso utilizado, no qual, destacou-se: ano de publicação, região, instituição, programa, curso de licenciatura envolvido na pesquisa, tipo de pesquisa (no caso, se se trata de dissertação ou tese), título do trabalho, autor, orientador, foco do estudo, nível de relação com o objeto de estudo (se pequena, média, grande, muito grande ou total), objetivo geral, palavras-chave, metodologia, referencial teórico (autores mais citados), metodologia, principais resultados. Além de questões/critérios de análise (APÊNDICE B) na classificação das pesquisas por níveis de relação, conforme será exposto na subseção 2.2.

As autoras destacam ainda, com base em Matheus (2009, p. 545 *apud* VOSGUERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 182), que “a transformação de um conjunto de estudos qualitativos em um novo estudo ‘requer sensibilidade teórica do pesquisador para desconstruir e analisar os dados das pesquisas, a partir do processo indutivo e interpretativo’”. Chamam atenção para a necessidade de “descrição minuciosa do processo de organização da seleção, validação e análise e valoração das pesquisas utilizadas no estudo” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 182). Importante salientar que esses fatores explicitados pelos autores - “sensibilidade teórica” num processo que é, sobretudo, “indutivo e interpretativo” e com base nas descrições minuciosas de todas as idas e vindas de “seleção, validação e análise

e valoração das pesquisas” - todos eles pesaram na organização e classificação das dissertações e teses levantadas.

Quanto ao modo de apresentação, as autoras citam que a forma mais usual é “a forma textual, com gráficos que ilustram e comprovam os quantitativos obtidos” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173). No presente trabalho, além da forma textual, tem-se preferido o uso de quadros e tabelas para ilustrar e comprovar os dados obtidos.

Sobre essa modalidade de pesquisa, consideramos pertinente trazer a observação final de Ferreira (2002, p. 269):

Ainda, podemos dizer que a História de certa produção [...] não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, seqüencial do conjunto [...]. Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las.

Elucidando nas palavras de Melo (2003), cuja pesquisa “Três décadas de pesquisa em educação Matemática na Unicamp: um estudo histórico a partir de teses e dissertações” também constitui exemplo para esta investigação, corroboramos:

o estado da arte se constitui de maneira personificada, ou seja, cada leitor assimila, caracteriza e sistematiza o movimento do estado da arte de forma distinta, considerando o momento histórico e o contexto em que se encontra, o que lhe permite fazer uma apropriação diferente daquela produzida pelo próprio autor do estudo. É como que reconhecer aquele que “pinta” o retrato, o que vê a paisagem, o que está à margem do rio e o que navega sobre o mesmo, ou seja, cada qual, na sua perspectiva, concebe a “paisagem” a partir do estado da arte desenvolvido. (MELO, 2003, p. 66)

Assim, como salientam Ferreira (2002) e Melo (2003), embora esta pesquisa busque inicialmente seguir os passos de quem já trilhou o caminho do “estado do conhecimento”, o presente estudo apresenta particularidades, diferenciações que refletem a autoria, a abordagem, as leituras que se tem sobre o tema, dentre outros fatores influenciadores que vão particularizando cada história percorrida, ainda que a trilha seja a mesma.

Prosseguindo na exposição dos percursos metodológicos, apresentamos, na subseção 3.2, o processo de construção do **roteiro de análise do nível de relação das pesquisas com o objeto de estudo**. Em meio a tantas pesquisas que sinalizavam lançar luz sobre o objeto de estudo, o instrumento nos possibilitou encontrar aquelas que mais o focalizavam e, ao mesmo tempo, sem ignorar as possibilidades de contribuição das demais dissertações e teses levantadas, explicitando suas pertinentes focalizações.

3.2 O processo de estabelecimento do nível de relação das dissertações e teses com o objeto de estudo

O tema **relação universidade-escola no contexto PIBID** situa-se no amplo campo da formação de professores e, por se tratar de um programa efetivado pela parceria entre essas instituições, coloca à nossa disposição inúmeras dissertações e teses com objetos de estudo distintos e próximos ao mesmo tempo. Tendo em vista que algumas pesquisas são tão próximas que se cruzam em alguns momentos, constituiu-se difícil separar apenas aquelas dissertações e teses que tomavam a relação universidade-escola como objeto de estudo no referido Programa. Mas, na impossibilidade de nos debruçarmos sobre todas, coube-nos encarar o desafio.

Embora nem todas as produções apresentassem a relação universidade-escola como o objeto de estudo, algumas sinalizavam lançar “luzes” ao tema, permitindo inferi-las desde o título. Observou-se, na leitura do título e do resumo, pesquisas que indicavam ter grande proximidade com o objeto de estudo, apresentando em seus objetivos e resultados algum aspecto ou alguma consideração sobre a relação universidade-escola; outras nem tanto, apenas margeavam o tema, afirmavam a importância da parceria universidade-escola ou apenas faziam inferir, sinalizavam uma abordagem do tema na dissertação.

E, nesses primeiros contatos, já se registrava a pertinência do estudo, atribuindo intuitivamente, um nível de intensidade, por meio de termos, como, “muito relacionado”, “pouco relacionado”, entre outros valorativos/classificativos que indicavam níveis de aproximação com o objeto de estudo, expressando possibilidade de desvelá-lo em alguma medida, em algum aspecto.

Importante registrar que, no período de abril a junho de 2019, no qual levantou-se as 117 pesquisas e suas informações de origem (região, universidade, programa, orientador), simultaneamente, aprofundava-se a leitura e a compreensão do tema a partir dos autores-base desta pesquisa e também a partir das leituras (algumas superficiais, outras mais analíticas) das próprias pesquisas levantadas, o que contribuiu para uma releitura mais criteriosa do levantamento e dos níveis de relação estabelecidos intuitivamente no primeiro momento. Até porque a angústia de escolher uns poucos estudos e ignorar os demais, que sinalizavam lançar “luzes” em algum aspecto, permanecia. Sentia-se a inquietação e a necessidade de ter mais claro os critérios dos níveis de relação.

Com melhor compreensão do tema e das possibilidades de abordagem, pelas leituras teóricas e pela visão geral obtida das pesquisas levantadas, fez-se, nos meses de julho,

agosto e setembro de 2019, releituras dos 117 estudos levantados, buscando estabelecer critérios menos intuitivos e mais objetivos.

Nesse processo de análise do nível de relação, conjugaram-se diversos fatores. A começar pelo contato imediato com o título, resumo e palavras-chave, utilizou-se como primeiro critério analítico se o título ou o resumo apresentava os descritores “PIBID” e “relação universidade-escola, haja vista que os termos juntos representavam características fundamentais do objeto. Assim, releu-se cuidadosamente os resumos, observando o objetivo geral, a base teórica, os resultados destacados e as palavras-chave. Além disso, em vários casos cujos resumos não estavam informativos o suficiente (e foram muitos), buscou-se o texto na íntegra, observando o sumário (verificando se dedicava alguma seção ao tema), a introdução (para ter mais clareza das questões e seus objetivos, observando se em algum dos objetivos específicos não se focalizava a questão buscada) e ainda os resultados (observando, numa leitura superficial, se não apresentava importantes desvendamentos da relação universidade-escola).

Verificou-se também a necessidade de elaborar um pequeno roteiro (APÊNDICE B) para, a partir de algumas questões-critérios, fazer uma análise mais objetiva. A primeira questão a ser respondida era: **“1. O título ou o resumo apresenta as palavras-chave “PIBID” e “relação universidade-escola” ou expressões sinônimas?”**

Para sistematizar as respostas e perceber o potencial de contribuição/pertinência da pesquisa com o objeto investigado, elaborou-se as seguintes alternativas:

- () Sim, utiliza a própria expressão “relação universidade-escola”.
- () Sim, utiliza expressões sinônimas.
- () Não, mas faz referência por expressões associadas/relacionadas. (Em geral, apenas fazendo menção principalmente nos resultados ou através de palavras que sinalizam, como formação do “professor reflexivo”, “professor pesquisador” ou ainda pelo referencial teórico).
- () Não, apenas faz inferir. (Obs.: as inferências podem ser por razões variadas – exemplo: foco na formação do professor da escola, na atuação do professor-supervisor, significados e sentidos atribuídos pelos bolsistas etc.)

No caso de utilização de termos sinônimos, associados ou relacionados, particularizava-se uma segunda questão: **“1.1 Se utiliza termos sinônimos, associados/relacionados, quais são?”**

Embora este critério de identificação dos descritores constituísse importante, por, à primeira vista, sinalizar a potencialidade da pesquisa em desvelar o objeto, não constituiu critério suficiente, pois era preciso considerar de que forma, em que grau de relevância, os termos descritores ou as expressões a eles relacionadas apareciam no resumo e na própria

pesquisa. Observou-se que muitos termos sinônimos ou fortemente relacionados apenas eram mencionados rapidamente no resumo e, ao consultar a dissertação ou tese propriamente dita, apareciam em geral nos resultados, por vezes, chamando atenção para a importância, não eram recorrentes nos objetivos, que se relacionam às questões norteadoras da pesquisa. Logo, quando consultado o estudo na íntegra, observou-se que o fenômeno investigado não era abordado em profundidade, apenas brevemente mencionado ou refletido em algum momento.

Sendo assim, outro critério importante foi verificar de que forma abordava as palavras-chave, se abordava o objeto por termos associados ou se dedicava alguma seção ou subseção no referencial teórico ou nos resultados. Para registro desse critério, buscou-se responder a seguinte pergunta: “A pesquisa apresenta alguma seção ou subseção destinada ao tema relação universidade-escola no PIBID?”, marcando uma das alternativas listadas:

- Sim, mais de uma seção ou subseção.
- Sim, uma seção.
- Sim, uma subseção.
- Não, mas faz ligação com o tema ao longo do trabalho.
- Não, nenhuma (sub)seção.

Deste modo, consultou-se o texto na íntegra, fazendo uma “visualização geral do texto”, buscando as informações de interesse, passando a vista pelo sumário, observando se não havia alguma seção dedicada ao tema, lendo a introdução- na qual geralmente os autores apresentam as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, além de por vezes apresentarem uma sinopse da pesquisa realizada; e passando a vista no referencial teórico, para ver os autores citados, a perspectiva do estudo, se esta aproximava-se da que se tinha na pesquisa. Mas, com o tempo, percebendo, em pesquisas que investigavam o objeto em alguma questão norteadora ou objetivo específico, abordagens teóricas distintas, sob autores de diversas áreas do conhecimento (da língua inglesa, da matemática, pedagogia, química etc.) que discutiam a relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa, porém sob autores e teorias distintas (Teoria da Atividade Sociohistórico-cultural - TASHC, Comunidades de prática, Terceiro Espaço, comunidades investigativas, entre outros), verificou-se que o referencial teórico não poderia ser requisito decisivo no nível de relação, era preciso considerar as diferentes perspectivas sob as quais se investigavam a relação universidade-escola.

Destarte, o critério mais decisivo foi analisar se o objeto estava presente no objetivo geral da pesquisa, tendo em vista relacionar-se à questão principal da pesquisa e sua focalização. Alvez-Mazzotti (1991) explicita que a focalização do problema, isto é, “questões de estudo,

quadro teórico e unidade de análise”, estabelece os limites da investigação e norteia os critérios de inclusão-exclusão, apontando aspectos prioritários na pesquisa.

Diante disso, a próxima questão buscava avaliar com que pertinência o objeto era abordado: “**Em que proporção a pesquisa toma como objeto de estudo/focaliza a relação universidade-escola no PIBID?**” Para também sistematizar as respostas, inspiramo-nos nos indicadores da escala *Likert* e nos graus de intensidade da escala *Phrase Completion*¹². A escala *Likert* foi útil para estabelecer os níveis de intensidade, em que chegamos a cinco níveis: **total relação, muito grande relação, grande relação, média relação e pequena relação**. Por sua vez, a *Phrase Completion*, inspirou-nos a apresentar em cada nível uma pequena descrição apontando as características determinantes para o estabelecimento do grau de aproximação das pesquisas, tendo em vista o quanto o contemplava em seu estudo, observando também o espaço dedicado para a discussão do tema relação universidade-escola no PIBID, conforme se mostra a seguir:

- () Total - é ou compõe o seu objetivo geral.
- () Muito grande - aborda a relação por expressões associadas e/ou dedica um objetivo específico.
- () Grande - dedica um objetivo específico e/ou uma (sub)seção no trabalho.
- () Média - desvela, menciona ou reflete em algum momento, em geral nos resultados ou no referencial teórico.
- () Pequena - apenas se relaciona ou contribui em algum aspecto ou chama atenção para a importância da parceria universidade-escola ou a cita/desvela de algum modo nos resultados que expõe.

Em vista desses critérios, as pesquisas foram classificadas como de: **pequena relação**, quando apenas faziam inferir contribuição, por se tratar de formação docente ou apenas fazer menção à aproximação universidade-escola, mas sem aprofundar; **média relação**, quando nos seus resultados desvelavam algum aspecto, em geral, nas vozes dos professores da escola, ou chamavam atenção para a importância da integração entre essas instituições; **grande relação**, quando contemplavam essa relação universidade-escola em um dos seus objetivos específicos ou dedicavam alguma seção do trabalho à questão em foco, em geral tratando nos resultados; **muito grande relação**, abordavam o tema por termos/expressões sinônimas/associadas/relacionadas, como “desenvolvimento profissional docente”, “espaços

¹² Segundo Silva Júnior e Costa (2014), a escala *likert* é uma escala de verificação que toma “um construto” de interesse e desenvolve um conjunto de afirmações sobre sua definição, emitindo-se um grau de concordância, variando originalmente em cinco pontos, em geral indo de discordância total à concordância total. por sua vez, a *phrase completion* permite inserir a intensidade do construto no próprio enunciado da escala, usando termos “muito pequeno”, “moderado”, “muito grande”. (Artigo fonte: SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José da. **Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de *Likert* e *Phrase Completion***. In: XVII SEMEAD – Seminários em Administração. ISSN 2177 3866. Out. 2014.)

híbridos de formação docente”, “comunidades de prática”, “trabalho colaborativo”, entre outros termos, e ainda o tomavam como um de seus objetivos; e **total relação** quando o objetivo geral compreendia analisar a relação universidade-escola, contemplando nosso objeto investigado.

Além dessa questão central, verificou-se ainda: em que âmbito da formação docente (se inicial ou contínua) a pesquisa situava seu estudo; se consistia em algum estudo bibliográfico ou apresentava alguma revisão de literatura sobre o foco buscado; e se a pesquisa apresentava alguma seção ou subseção no corpo do seu trabalho sobre a relação universidade-escola. Em síntese, foram constituídos os seguintes critérios: 1) apresentação dos descritores ou de termos sinônimos ou relacionados; 2) pertinência do objeto investigado na pesquisa; 3) contexto/âmbito de estudo do objeto; 4) observação de referências bibliográficas, revisão de literatura ou estado do conhecimento sobre o objeto de estudo; 5) espaço dado à discussão do objeto na dissertação ou tese. Para análise a partir desses critérios, observou-se título, resumo, palavras-chave e até a produção na íntegra, numa leitura de superfície, ou melhor, exploratória.

Assim, observou-se, título, resumo e palavras-chave - verificando se continham os descritores e que lugar ocupavam no estudo apresentado no resumo, principalmente se constituíam o(s) objetivo(s) do estudo e suas questões norteadoras- e o estudo na íntegra, observando objetivo geral, questões norteadoras, contexto do estudo, se apresentava ou consistia em estado do conhecimento e o espaço dado no corpo da dissertação ou tese à discussão do objeto. Para cada uma dessas questões-critérios, foram apresentadas alternativas de respostas suscitadas a partir da compreensão do tema e das leituras e releituras já realizadas sobre os resumos e, na maioria dos casos, a dissertação ou tese na íntegra, as quais nortearam a análise do nível de aproximação/relação com o objeto de estudo.

Importante expor que, mesmo com todas as idas e vindas e os critérios estabelecidos para avaliar o grau de proximidade das dissertações e teses levantadas com a questão desta pesquisa, houve casos cuja relação foi muito tênue, ficando entre pequena e média relação, entre média e grande relação, entre grande e muito grande relação e, por fim, entre muito grande e total relação, cuja classificação se deu ora seguindo fielmente os parâmetros ora transgredindo um aspecto ou outro por uma interpretação que refletia a “sensibilidade teórica do pesquisador”, como se referiu em Mateus (2009 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), para “desconstruir e analisar os dados das pesquisas” num processo que é também “interpretativo e indutivo”. Todavia, os parâmetros adotados ajudaram bastante na organização e seleção das investigações que mais focalizaram a relação universidade-escola no PIBID, percebendo-se em grande medida convergência entre a primeira classificação feita (que fora mais

subjetiva/intuitiva, apenas percebendo o nível de contribuição com o tema) e esta segunda classificação, mais objetiva.

Reconhecemos, com Santos (2015), a fragilidade de um sistema classificatório, por ser “fruto de nossa leitura pessoal do inventário pesquisado” e, por conseguinte, “englobar as limitações de nossa visão e de nosso entendimento sobre o(s) tema(s)” (SANTOS, 2015, p. 50). Embora tenha-se feito um esforço de categorizar de forma objetiva as pesquisas levantadas, inevitavelmente a subjetividade se faz presente. Logo, admitimos com o autor que a ideia de um sistema classificatório apenas capta aquilo que se mostra como ênfase e, “ainda assim de forma bem precária” (Idem, 2015, p.50). Deste modo, estamos cientes de que o roteiro construído, com seus critérios analíticos, apresenta suas limitações, sendo passível de crítica e aperfeiçoamento.

Enfim, depois de tantas idas e vindas, tantas interações com o material bibliográfico, chegou-se à seguinte organização e classificação das pesquisas:

Quadro 6 – Classificação das pesquisas por nível de relação com o objeto de estudo.

Qte	Níveis de relação com o objeto de estudo
33	Pequena - apenas se relaciona ou contribui em algum aspecto ou chama atenção para a importância da parceria universidade-escola ou a cita/desvela de algum modo nos resultados que expõe.
33	Média - desvela, menciona ou reflete em algum momento, em geral nos resultados ou no referencial teórico.
23	Grande - dedica um objetivo específico e/ou uma (sub)seção no trabalho.
16	Muito grande - aborda a relação por expressões associadas e/ou dedica um objetivo específico.
12	Total - é ou compõe o seu objetivo geral.

Fonte: Autora (2019), a partir de Roteiro de Análise do Nível de Relação das Dissertações e Teses com o Objeto de Estudo.

Na subseção “Mapeamento e caracterização dos estudos selecionados”, apresentaremos os estudos, seus autores e suas focalizações. Todavia, em virtude das condições objetivas e subjetivas de produção deste estudo, nossa análise mais profunda se concentrou nas **dissertações e teses de total relação**, tomando por base a Análise Textual Discursiva-ATD, cujos processos analíticos discorreremos na subseção “3.3”.

3.3 O mergulho nas fontes por meio da Análise Textual Discursiva-ATD para desvelar o objeto nas dissertações e teses de total relação

Após mapear as possíveis fontes de desvelamento do objeto, e passar-lhes a vista com um olhar exploratório, identificando quais mais contemplavam o objeto de estudo por meio do estabelecimento de níveis de relação, a última fase consistiu em “mergulhar” nas fontes centrais, isto é, nas dissertações e teses de total relação, analisando-as mais profundamente.

Para o exame minucioso das fontes, isto é, das dissertações e teses de total relação, apoiamo-nos no modelo da Análise Textual Discursiva-ATD, proposta por Roque Moraes (2003) e também apresentada em Moraes e Galliazzzi (2006), a qual, transitando entre os consagrados métodos Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, proporciona captar tanto o explícito quanto o implícito do fenômeno observado. Neste sentido, utilizamos este método analítico para identificar os aspectos explicitamente apontados e implicitamente desvelados sobre a relação universidade-escola no PIBID, pelos autores das dissertações e teses.

Apresentada como uma metodologia constituída de “processos auto-organizados e emergentes”, Moraes (2003) e Moraes e Galliazzzi (2006) salientam quatro fases cíclicas e recursivas, sendo a última fase fruto das três primeiras: 1 – **desmontagem do texto/unitarização**; 2 - **estabelecimento de relações/categorização**; 3 - **captando o novo emergente**; e 4 - **um processo auto-organizado/metatexto**.

O primeiro processo, denominado também de unitarização, implica um movimento de desconstrução e ressignificação do *corpus*. Concebendo a unitarização como ato de “interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados” (MORAES; GALLIAZZI, 2006, p. 123), desconstrói-se os textos ao fragmentar, codificar e atribuir títulos às unidades consideradas significativas a partir da teoria, da impregnação do material de análise e das próprias capacidades interpretativas do pesquisador.

Moraes (2003) salienta haver duas leituras: uma leitura denotativa, envolvendo o explícito no texto, por isso, facilmente compartilhada; e uma leitura conotativa, observando os implícitos, e esta pode variar bastante de leitor para leitor, pois envolve uma certa subjetividade do pesquisador, já que o interpreta à luz de suas vivências, conhecimentos e leituras do tema. Mas, como ressaltam Moraes e Galliazzzi (2006, p. 124): “Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite. Outro pesquisador faria outras seleções, estabeleceria outros argumentos, faria outras tessituras[...]”. Deste modo, a percepção das unidades significativas pode variar conforme o olhar de cada pesquisador que se debruça sobre o *corpus*.

Assim, a desconstrução/unitarização “implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes [...]. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores [...]” (MORAES, 2003, p. 195). O autor explicita três momentos distintos:

1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
 2. reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado o mais completo possível em si mesma;
 3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.
- (Moraes, 1999 *apud* MORAES, 2003, p. 195)

Realizada com uma ou mais leituras, na fragmentação do texto, são destacadas as partes significativas quanto ao fenômeno investigado e, para que não fique descontextualizada, o autor propõe a reescrita das unidades significativas a partir do contexto de sua produção. Após a reescrita, orienta atribuir um título à cada unidade de análise, expressando seu significado em relação ao objeto investigado.

O segundo processo consiste no estabelecimento de relações entre as unidades levantadas de modo a se construir categorias, que “vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza” (MORAES; GALLIAZZI, 2006, p.125). Moraes (2003, p. 197) define a categorização como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”.

Assim, resultado de imersão profunda do pesquisador sobre o material de análise, as categorias emergem dos movimentos de compreensão do conjunto das unidades de sentido levantadas e em sua relação umas com as outras. E isso não é um processo automático/rápido, como constataram os autores, implica várias idas e vindas, num movimento recursivo, “exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência” (ibidem, 2006, p.125).

Destarte, na análise das dissertações e teses centrais, passamos por vários processos de releitura e com vários momentos de desconstrução e reconstrução das dissertações e teses, vivenciando a unitarização e, depois, mais processos de releituras para agrupar as unidades de sentido formando categorias, havendo também vários reposicionamentos de uma e outra entre os conjuntos levantados. Realmente, como afirmam os autores, “[A] a combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção.” (MORAES; GALLIAZZI, 2006, p. 125). É um método que nos proporciona vivenciar muitas angústias de caminhar em meio a incertezas, desconstruções e reconstruções do estudo. De fato, como expõem Moraes e Galliazzi (2006, p. 120): “O mestrando que trabalha com a análise textual discursiva não tem, ao início, uma visão clara e completa do processo todo, necessitando movimentar-se nele como quem navega construindo o mapa enquanto avança [...]”.

Levantadas as categorias, isto é, “os conjuntos de elementos de significação próximos” (MORAES, 2003, p. 197), o movimento seguinte é a sua comunicação, argumentação e explicitação da relação entre as unidades de cada categoria, em diálogo com o conjunto, com o todo e o referencial teórico, tecendo uma nova rede de significações e

teorizações. O resultado, como explicitam os autores, é um metatexto auto-organizado e criativo, que proporciona uma compreensão globalizada do objeto investigado, embora sempre inacabada, necessitando de constante revisão, crítica e aperfeiçoamento. Explicitam ainda que a validação dos argumentos se dá pelas interlocuções teóricas e empíricas, numa relação teórico-prática, proporcionando ao pesquisador o exercício da teorização.

Foi nesses movimentos de idas e vindas, de desconstrução e reconstrução, de caos e ordem, que mergulhamos nas fontes, especificamente nas dissertações e teses de total relação, buscando compreender, a partir dos aspectos mais apontados e desvelados, o que mostram sobre a relação universidade-escola no PIBID, especialmente sobre as possibilidades e desafios de construir uma relação menos hierárquica e colaborativa entre essas instituições formadoras.

Em suma, para responder à questão “Que aspectos têm sido destacados nas investigações sobre a relação universidade-escola?”, foram realizadas diversas leituras e releituras das dissertações e teses, no intuito de captar tanto os destaques realizados pelos autores quanto aqueles que, embora não enfatizados (apenas suscintamente mencionados), constituíam/apresentavam dados relevantes ao objeto de estudo.

Além disso, as releituras foram necessárias para se chegar à síntese em categorias dos desvelamentos/apontamentos feitos pelos autores nas suas investigações envolvendo a relação universidade-escola, os aspectos destacados a respeito do tema em estudo. Importante salientar que alguns dados foram ressignificados, considerando a perspectiva, o enfoque e objetivos deste estudo. Na verdade, fez-se uma análise ponderando as intencionalidades/significações postas pelo autor e as perspectivas e objetivos deste estudo.

Nas próximas seções, explicitaremos a caracterização dos estudos selecionados, apresentando o mapeamento realizado e a classificação das pesquisas por nível de relação com o objeto. Posteriormente, os resultados da análise discursiva das pesquisas de total relação, com os desvelamentos da relação universidade-escola no PIBID.

4 MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

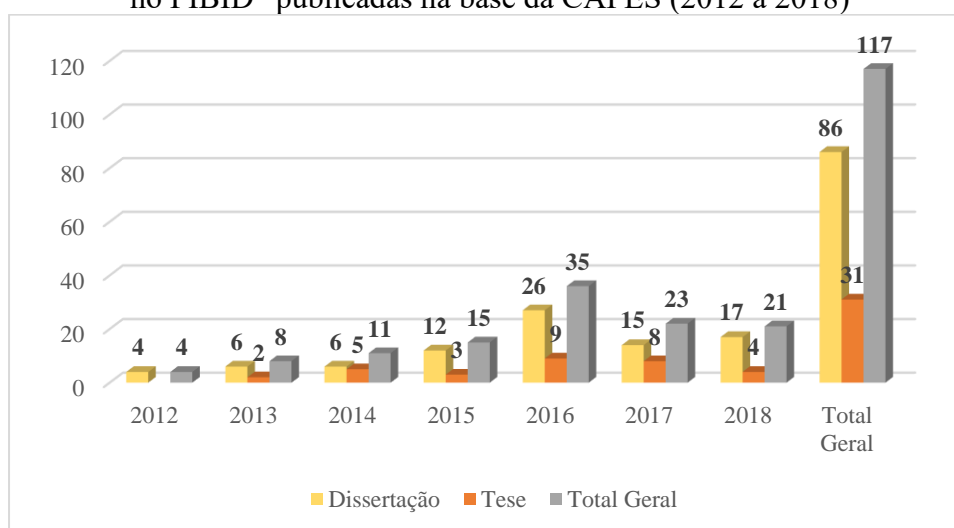
O contato com a realidade, feito pela linguagem, exige interpretação do sujeito, em que este precisa deixar sua marca. É impossível observar os fenômenos de fora. (MORAES; GALLIAZZI, 2006)

Esta seção traz o mapeamento feito a partir das primeiras idas e vindas ao material bibliográfico, ocorridas no período de 16 de abril a 23 de junho de 2019, numa primeira fase de levantamento das dissertações e teses do Catálogo da CAPES. Conforme Ferreira (2002), traz as primeiras interações com o material bibliográfico, caracterizada pela busca do mapeamento da produção em um determinado período, identificando a produção em anos, locais (regiões, instituições e programas), áreas de produção (programas e áreas investigadas), pesquisadores, autores, buscando responder às perguntas “quando?”, “onde?”, “quem?”.

Assim, apresentamos as 117 dissertações e teses, situando-as no período de 2012 a 2018; em seguida nas regiões, instituições e programas *stricto sensu* onde foram produzidas. Explicita-se também os orientadores e os autores das produções, salientando aqueles que desenvolveram mais de um estudo relacionado. Por fim, as produções são apresentadas conforme o nível de relação estabelecido com o estudo, explicitando-se suas focalizações e possíveis contribuições para desvelamento do objeto. Segue-se, desse modo, a caracterização dos estudos.

Conforme exposto no Gráfico 1 a seguir, os estudos encontram-se divididos em 86 dissertações e 31 teses com a seguinte produção em anos:

Gráfico 1 – Produção de dissertações e teses relativas ao tema “relação universidade-escola no PIBID” publicadas na base da CAPES (2012 a 2018)



Fonte: Autora (2019), a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018).

Observa-se, no “Gráfico 1”, um aumento de pesquisas relacionadas ao tema até o ano de 2016, ocorrendo um visível decréscimo nos anos subsequentes. Esse dado deve se associar ao fato de que, no ano de 2013, o Programa teve um dobrado crescimento, como bem expôs estudo da Fundação Carlos Chagas:

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3.052 Coordenadores de Área e 6.177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. (FCC, 2014, p. 10)

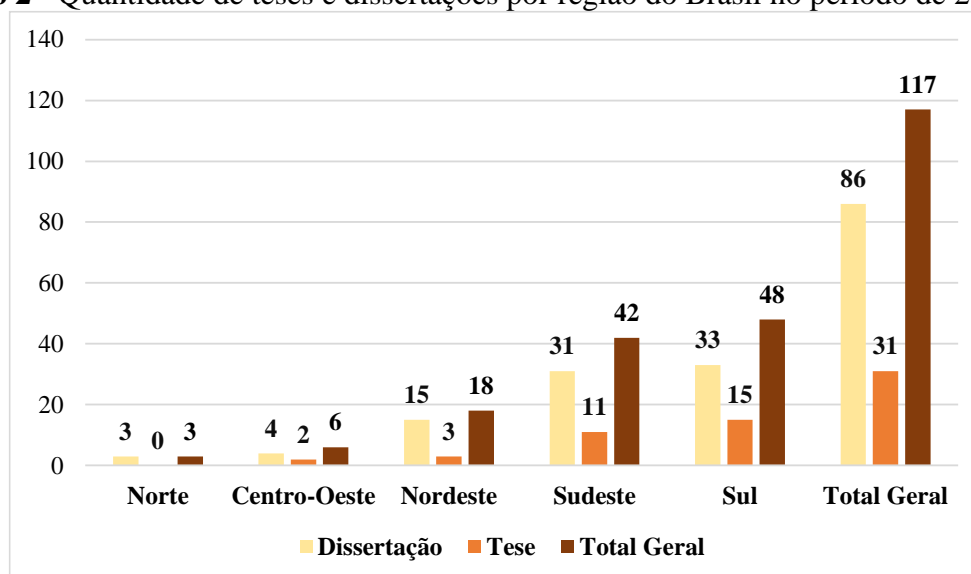
Observa-se, houve nos anos antecedentes ao número expressivo de pesquisas em 2016, um crescimento notável, em que, pelos editais de 2013, o PIBID ofertou 90 mil bolsas e alcançou 284 IES. Provavelmente esse período de crescimento tenha tornado o Programa bastante visível, influenciando no interesse de vários pesquisadores, já que se fazia presente em muitas instituições de ensino superior. Da mesma, pode-se encontrar explicação para o número reduzido de pesquisas no ano de 2017 e de 2018, pois, nesse período, sob o contexto de crise política e econômica e sob redução do orçamento da CAPES, o Programa sofreu cortes de bolsas antes mesmo de finalizar a vigência dos editais de 2013, e, no edital de 2018, disponibilizou metade das bolsas ofertadas anteriormente, isto é, 45 mil bolsas de iniciação à docência.

De fato, como afirma Ferreira (2002), no mapeamento da produção de um dado período, é possível

[...] visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento à pesquisa em nosso país. [...] também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar. (FERREIRA, 2002, p. 265)

Assim, estes dados refletem o contexto histórico em que as pesquisas foram construídas, o investimento significativo que o Programa recebeu num dado período permitindo sua notória ampliação nas IES, e seu reflexo no quantitativo de dissertações e teses que o tomaram como objeto de estudo.

De modo semelhante, o levantamento que mostra as regiões onde as pesquisas foram realizadas, expõe também o contexto que as envolve e seus quantitativos, ilustrado no “Gráfico 2” a seguir.

Gráfico 2 - Quantidade de teses e dissertações por região do Brasil no período de 2012-2018

Fonte: Autora (2019), a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2018).

Nota-se um “fosso” nas produções de pesquisas entre as regiões Sul e Norte, refletindo também as regiões onde surgiram as primeiras IES (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009), e o alcance das políticas de formação de professores nas regiões com maior produção em pesquisa. Este quantitativo reflete também o percentual de instituições alcançadas em 2013, conforme descreve o Relatório da DEB/CAPES (BRASÍLIA, 2013, p. 6):

Em 2013, a DEB contabilizou parceria com 311 instituições de ensino superior, algumas com participação em todos os programas fomentados pela Diretoria. Esse número significa o alcance de 1.032 diferentes grupos de docentes de graduação e pós-graduação envolvidos com formação de professores da educação básica. Em percentuais, 9% estão na região Norte, 20% na Nordeste, 7% na Centro-Oeste, 42% na Sudeste e 22% na região Sul. Em 13 estados (AC, AM, AP, RO, RR, BA, CE, AL, PB, RN, SE, MS, SC), a DEB tem parceria com o total das IES públicas ali sediadas. Em sete estados (PA, MA, PI, DF, GO, MT, RS), apenas uma não é alcançada pelos programas da diretoria. Percentualmente, na região Norte, 81% das IES públicas participam dos programas; na Nordeste, 73%, na Centro-Oeste, 80% e na Sul, 80%. Na região Sudeste é onde há maior participação de instituições privadas nos programas: 64%, contra 36% de públicas.

A quantidade de teses e dissertações por região se relaciona sobretudo à quantidade de IES e sobretudo à quantidade de programas de pós-graduação, em maior número nas regiões sul e sudeste, conforme se observa no “Quadro 7” a seguir:

Quadro 7- Distribuição de IES e Programas por região e estado do país (CAPES 2012-2018)

REGIÃO	ESTADO	IES	PROGRAMA/DEPARTAMENTO	Qte Pesq.
Norte	AM	UFAM	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	1
	PA	UFPA	Mestrado em Educação	1
	RO	UNIR	Mestrado em Psicologia	1
Centro-Oeste	DF	UnB	Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	1
	GO	UFG	Doutorado em Letras e Linguística	1
			Mestrado em Educação	2
			Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	1
MS	UCDB	Mestrado em Educação	1	
Nordeste	AL	UFAL	Mestrado em Letras e Linguística	1
	BA	UESC	Mestrado em Educação	1
		UFBA	Mestrado em Dança	1
		UNEB	Mestrado em Educação e Contemporaneidade	1
		UNEB	Doutorado em Educação e Contemporaneidade	1
	CE	UECE	Doutorado em Educação	2
			Mestrado em Educação	1
		UFC	Mestrado em Educação	1
	MA	UFMA	Mestrado em Sociologia	1
			Mestrado em Educação	1
	MG	UFOP	Mestrado em Educação	1
	PB	UFPB	Mestrado em Geografia	1
	PE	UFPE	Mestrado em Educação	1
			Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	1
	RN	IFRN	Mestrado em Educação Profissional	1
UERN/BC		Mestrado em Educação	1	
UFRN		Mestrado em Educação	1	
Sudeste	ES	IFES	Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática	1
		UFES	Mestrado em Educação Física	1
			Mestrado em Ensino na Educação Básica	1
	MG	UFJF	Doutorado em Educação	1
		UFMG	Doutorado em Educação	1
			Mestrado Profissional em Educação e Docência	1
		UFSJ	Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	1
		UFTM	Mestrado em Educação Física	1
		UFTR	Mestrado em Educação	1
		UFU	Doutorado em Química	1
Mestrado em Educação	1			
Mestrado em Química	1			
UFV	Mestrado em Educação	2		

Continuação.

REGIÃO	ESTADO	IES	PROGRAMA/DEPARTAMENTO	Qte Pesq.	
Sudeste	RJ	PUC/Rio	Mestrado em Geografia	1	
		UERJ	Mestrado em Geografia	1	
		UFF	Mestrado em Educação	1	
		UFRJ	Mestrado em Educação	2	
		UFRRJ	Mestrado em Educação Agrícola	1	
		UNESA	Mestrado em Educação	1	
	SP	Mackenzie	Doutorado em Educação	1	
		PUC - Campinas	Mestrado em Educação	1	
		UFSCar	Doutorado em Educação	1	
			Mestrado em Educação	1	
		UFSJ	Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	1	
		UNESP	Doutorado em Educação Matemática	1	
			Doutorado em Estudos Linguísticos	1	
			Mestrado em Educação	2	
			Mestrado em Educação Escolar	2	
			Mestrado em Educação Matemática	1	
		UNICAMP	Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática	1	
		UNIFESP	Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência	1	
		UNIMEP	Doutorado em Educação	2	
		UNISANTOS	Mestrado em Educação	1	
	USF	Doutorado em Educação	1		
	USP	Doutorado em Geografia	1		
		Mestrado em Ensino de Ciências (Modalidades Química, Física e Biologia)	2		
	Sul	PR	PUCPR	Doutorado em Educação	1
			UEL	Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	2
				Doutorado em Estudos da Linguagem	2
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática				1	
Mestrado em Estudos da Linguagem				2	
UEM			Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática	1	
			Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática	1	
UFPR			Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	4	
			Mestrado em Letras	1	
UFSM			Doutorado em Letras	1	
UNIOESTE			Doutorado em Letras	1	
			Mestrado em Educação	1	
			Mestrado em Ensino	1	
			Mestrado em Letras	1	
UTFPR	Mestrado em Desenvolvimento Regional	1			

Conclusão.

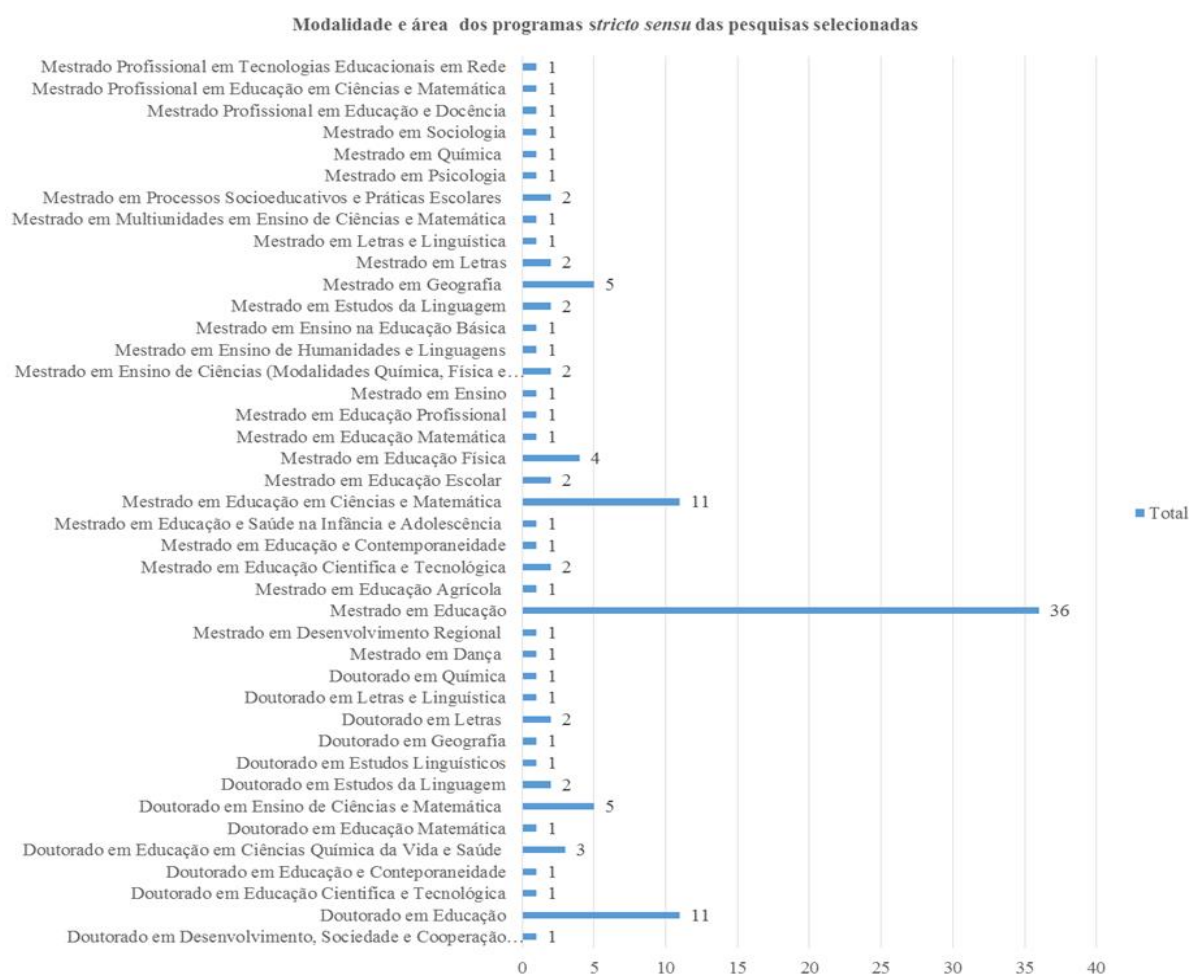
REGIÃO	ESTADO	IES	PROGRAMA/DEPARTAMENTO	Qte Pesq.
Sul	RS	FURG	Mestrado em Educação	1
		PUCRS	Mestrado em Educação	1
			Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	1
			Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	2
		UFN	Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens	1
		UFPEL	Mestrado em Educação Física	1
			Mestrado em Geografia	2
		UFRGS	Mestrado em Educação	1
		UFSM	Doutorado em Educação	1
			Mestrado em Educação	1
			Mestrado em Educação Física	1
			Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	1
		UFSM - FURG	Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	3
		ULBRA	Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	1
		UNISC	Mestrado em Educação	1
		URI	Mestrado em Educação	1
	SC	FURB	Mestrado em Educação	1
		UFSC	Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	1
			Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	2
		UNIPLAC	Mestrado em Educação	1
UNIVILLE		Mestrado em Educação	1	
UNOESC	Mestrado em Educação	1		
Total Geral				117

Fonte: Autora (2019), a partir de dados do catálogo da Capes (2012-2018)

Assim, observa-se uma discrepância na quantidade de IES e programas *stricto sensu* por região, o que compreende fatores históricos, políticos, econômicos e sociais (TANURI, 2000), que refletem a desigual distribuição das universidades e programas pelo país, corroborada neste mapeamento.

Ao observar a produção de pesquisas relacionadas ao tema em estudo por programa de pós-graduação *stricto sensu*, verifica-se uma notória participação não só dos programas em educação - seja a nível de mestrado (mínimo 36) ou de doutorado (mínimo 11), como também participação significativa de programas em matemática, conforme se observa no seguinte “Gráfico 3 - Produção das pesquisas identificadas por Programas Stricto Sensu”.

Gráfico 3 – Produção das pesquisas identificadas por Programas *Stricto Sensu*



Fonte: Autora (2020), a partir de dados do catálogo da Capes (2012-2018).

É possível identificar 14 pesquisas no nível de mestrado em matemática, se somarmos as produções dos programas de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (11), Mestrado em Educação Matemática (01), Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (01) e Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (01), e é possível identificar seis teses em programas de doutorado em Matemática. Esta participação visível do campo da matemática, provavelmente se relacione ao fato de ser um dos campos pioneiros nos estudos sobre a formação docente em comunidades colaborativas (FIORENTINI e CRECCI, 2013; PASSOS *et al.*, 2006).

Outro aspecto que vale chamar atenção, considerando que o PIBID é um programa voltado para as licenciaturas, é mostrar quais têm sido objetos ou *lócus* de investigação das pesquisas levantadas. Observa-se, no “Quadro 8” a seguir, os diversos cursos de licenciatura que o Programa alcançou, os quais foram de certo modo *lócus* de estudo das pesquisas levantadas. Novamente destaca-se um número visível nos cursos de Pedagogia, Matemática, Física e Biologia, os quais, a exceção de Pedagogia, foram contemplados desde a implantação

do Programa, o que explica em parte um maior número de pesquisas neles. Podemos observar, esses dados se coadunam inclusive com o estudo avaliativo da Fundação Carlos Chagas (2014, p. 16) sobre o Programa, apontou que as áreas de Matemática e Química apresentavam o maior número de pesquisas em 2012, na base de dados da CAPES: seis dissertações e uma tese na área de Química, e cinco dissertações na área de Matemática.

Quadro 8 – Cursos de licenciatura que foram *locus* de investigação das pesquisas

Licenciaturas relacionadas aos Subprojetos PIBID investigados	Qte.
Biologia/ Ciências Biológicas	8
Biologia e Química	1
Biologia, Física e Química	3
Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras, Português e Interdisciplinar	1
Ciências Biológicas, Geografia e Matemática	1
Ciências Biológicas, Matemática e Química	1
Ciências da Natureza	2
Ciências e Matemática	1
Ciências Sociais	1
Física, Química e Interdisciplinar	1
Educação Física	8
Educação Física e Pedagogia	1
Filosofia e História	1
Filosofia, Matemática, Química e Física	1
Física	9
Física e Pedagogia	1
Física, Letras-Inglês, Matemática e Química	1
Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências.	1
Geografia	7
História	1
História, Matemática e Geografia do PIBID-UFRGS/IP	1
Letras	1
Letras- Língua Inglesa	7
Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Informática, Matemática, História, Interdisciplinar, Química, Física, Biologia, Educação Física e Pedagogia	1
Letras Português, Letras Inglês, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Arte e Pedagogia.	1
Letras-Língua Portuguesa	5
Letras-Português/Inglês	1
Licenciatura em Educação do Campo	1
Matemática	11
Matemática, Física e Química	1
Matemática, Pedagogia e Letras	1
Matemática, Pedagogia, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Física	1
Pedagogia e Interdisciplinar, Educação Física, Filosofia, Letras-Inglês, Biologia, Ciências Sociais, História, Letras-Espanhol, Letras-Português e Música.	1
Pedagogia	13
Pedagogia e Letras	1
Pedagogia, Filosofia, Biologia	1
Pedagogia, Matemática, Filosofia, Letras, História, Geografia e Inglês	1
Pibid Dança	1
Química	7
Química e Biologia	2
Não especifica ou não se aplica.	7
Total Geral	117

Fonte: Autora (2019), a partir das dissertações e teses selecionadas na base da CAPES (2012-2018).

Aproximando-se das respostas sobre as questões referentes a “quem” (orientadores e autores), “o quê” (título, foco e objetivo) e “como” (metodologia e principais resultados) dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265), apresentam-se os dados gerais sobre as pesquisas selecionadas, buscando explicitar orientadores, autores, título dos trabalhos e focalização.

Assim, foram identificados os seguintes orientadores em cada região, ilustrados no quadro abaixo.

Quadro 9 - Orientadores das pesquisas selecionadas quanto ao tema universidade-escola no PIBID por região

REGIÃO	IES	ORIENTADOR(A)	PESQUISAS/ ORIENT.	PESQUISAS/ IES
Norte	UFAM	Elizandra Rego de Vasconcelos	1	1
	UFPA	Salomão Antônio Mufarrej Hage	1	1
	UNIR	Marli Lúcia Tonatto Zibetti	1	1
Norte Total				3
Centro-Oeste	UCDB	Marta Regina Brostolin da Costa	1	1
	UFG	Dalva Eterna Gonçalves Rosa	1	4
		Rosane Rocha Pessoa	1	
		Dulcéria Tartuci	1	
		Michele Silva Sacardo	1	
UnB	Leila Chalub Martins	1	1	
Centro-Oeste Total				6
Nordeste	IFRN	Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares	1	1
	UECE	Isabel Maria Sabino de Farias	3	3
	UERN/BC	Julio Ribeiro Soares	1	1
	UESC	Maxwell Roger da P. Siqueira	1	1
	UFAL	Lucia de Fátima Santos	1	1
	UFBA	Lucia Helena Alfredi de Matos	1	1
	UFC	Dra. Danyelle Nilin Goncalves	1	1
	UFC/Itaperi	Heraldo Simões Ferreira	1	1
	UFMA	Ilma Vieira do Nascimento	1	1
	UFOP	José Rubens Lima Jardimino	1	1
	UFPB	Lenilton Franciso de Assis	1	1
	UFPE	Edson Francisco de Andrade	1	2
		Roberto Araújo Sá	1	
	UFRN	Maria Aparecida Dias	1	1
UNEB	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	2	2	
Nordeste Total				18
Sudeste	IFES	Michele Waltz Comaru	1	1
	Mackenzie	Maria de Fátima Ramos de Andrade	1	1
	PUC - Campinas	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	1	2

Continuação.

REGIÃO	IES	ORIENTADOR(A)	PESQUISAS/ ORIENT.	PESQUISAS/ IES
Sudeste	PUC/Rio	Rejane Cristina de Araujo Rodrigues	1	
	UERJ/Rede Sirius-Cehd	Marcos Antonio Campos Couto	1	1
	UFES	André da Silva Melo	1	2
		Karina C arvalho Mancini	1	
	UFF	Iduina Edite Mont A. B. Chaves	1	1
	UFJF	Maria de Assunção Calderano	1	1
	UFMG	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	1	2
		Samira Zaidan	1	
	UFRJ	Giseli Barreto da Cruz	1	2
		Rosanne Evangelista Dias	1	
	UFRRJ	Ana Claudia de Azevedo Peixoto	1	1
	UFSCar	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	1	2
		Hylío Laganá Fernandes	1	
	UFSJ	Romélia Mara Alves Souto	1	2
		Murilo Cruz Leal	1	
	UFTM	Regina Maria Rovigati Simões	1	1
	UFTR	Marinalva Vieira Barbosa	1	1
	UFU	Eduardo Kojy Takahashi	1	3
		Guimes Rodrigues Filho	1	
		Helder Eterno da Silveira (IQUFU)	1	
	UFV	Daniela Alves De Alves	1	2
		Rita de Cássia de Alcântara Braúna	1	
	UNESA	Laélia Carmelita Portela Moreira	1	1
	UNESP	Maria Regina Guarnieri	1	7
		Sonia Maria Duarte Grego	1	
		Silvana Fernanda Lopes	1	
		Yoshie Ussami Ferrari Leite	1	
Rosana Giaretta Sguerra Miskulin		2		
Ana Mariza Benedetti		1		
UNICAMP	Elisabeth Barolli	1	1	
UNIFESP	Magali Aparecida Silvestre	1	1	
UNIMEP	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	2	2	
UNISANTOS	Alexandre Saul Pinto	1	1	
USF	Adair Mendes Nacarato	1	1	
USP	Alberto Villani	1	3	
	Gloria da Anunciação Alves	1		
	Valéria Silva Dias	1		
Sudeste Total				42
Sul	FURB	Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	1	1
	FURG	Suzane da Roxa Vieira Gonçalves	1	1
	PUC - RS	Marília Costa Morosini	1	1
	PUCPR	Ana Maria Eyng	1	1
	PUCRS	Maurivan Güntzel Ramos	1	3
		Valderez Marina do Rosário Lima	1	
Vinício de Macedo Santos		1		

Conclusão.

REGIÃO	IES	ORIENTADOR(A)	PESQUISAS/ ORIENT.	PESQUISAS/ IES
Sul	UEL	Elaine Fernandes Mateus	3	7
		Sergio de Mello Arruda	2	
		Simone Reis	1	
		Marinez Meneghello Passos	1	
	UEM	Ana Tiyomi Obara	1	2
		Dulcineia Ester Pagani Gianotto	1	
	UFN	Leonardo Guedes Henn	1	1
	UFPEL	Elizara Carolina Marin	1	3
		Ligia Cardoso Carlos	1	
		Lis Cristiane Dias	1	
	UFPR	Clarissa Menezes Jordão	1	5
		Emerson Rolkouski	1	
		Orliney Maciel Guimarães	1	
		Sergio Camargo	2	
	UFRGS	Flávia Maria Teixeira dos Santos	1	1
	UFSC	Carlos Alberto Marques	1	3
		Eduardo Adolfo Terrazzan	2	
	UFSM	Celso Ilgo Henz	1	5
		Eduardo Adolfo Terrazzan	1	
		João Francisco Magno Ribas	1	
		Leila Maria Araujo Santos	1	
		Marcos Gustavo Hichter	1	
	UFSM - FURG	José Claudio Del Pino	1	3
Maria Rosa Chitolina Schetinger		1		
José Claudio Del Pino		1		
ULBRA	Maria Heloísa Farias	1	1	
UNIOESTE	Aparecida de Jesus Ferreira	1	4	
	Greice da Silva Castela	1		
	Tânia Stella Bassoi	1		
	Lourdes Aparecida Della Justina	1		
UNIPLAC	Marina Patrício de Arruda	1	1	
UNISC	Felipe Gustsak	1	1	
UNIVILLE	Rosana Mara Koerner	1	1	
UNOESC	Maria De Lourdes Pinto De Almeida	1	1	
URI	Luci Mary Duso Pacheco	1	1	
UTFP	Marlize Rubin Oliveira	1	1	
Sul Total				48

Fonte: Autora (2019), a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2018).

Passando a vista de Norte a Sul, a região Norte, em virtude do pequeno número de universidades e programas de pós-graduação, figura com apenas três pesquisadores com produções sobre o tema, dentre as quais a pesquisa orientada por Salomão Hage, da

Universidade Federal do Pará-UFPA, é uma das que mais contemplam a relação universidade-escola no PIBID.

A região Centro-oeste também conta com pesquisadores sobre o tema em três universidades, destacando-se a Universidade Federal de Goiás – UFG, em cujos campus Goiânia, Catalão e Jataí, encontramos pesquisadores com estudos em algum nível relacionado ao tema, porém, nesse levantamento, todos com apenas um estudo orientado.

A região Nordeste apresenta uma quantidade mais expressiva, com dezoito estudos que se aproximam do tema, porém apenas duas pesquisadoras orientaram mais de um estudo relacionado ao objeto: Jane Adriana Rios, da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, e Isabel Farias, da Universidade Estadual do Ceará-UECE, cujos estudos explicitaremos nos próximos quadros.

Por outro lado, na região Sudeste, o número de pesquisadores e estudos relacionados dobram, apontam-se 42 (quarenta dois) estudos; todavia, quando se observa quantos orientaram mais de uma pesquisa sobre o tema, a quantidade iguala-se a da região Nordeste, foram identificadas apenas duas pesquisadoras: Renata Cristina Cunha, da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, e Rosana Miskulin, pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP/Rio Claro.

Por sua vez, na região Sul, com a predominância de 48 (quarenta e oito) pesquisas, encontramos quatro pesquisadores com mais de uma orientação no tema: dois são da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Elaine Mateus e Sérgio Arruda; um da Universidade Federal do Paraná-UFPR, Sérgio Camargo; e da Universidade Federal de Santa Catarina, Eduardo Terrazan.

Assim, observa-se que os orientadores são, em sua maioria, de instituições das regiões sul e sudeste, porém poucos orientaram mais de uma pesquisa potencialmente relacionada ao tema, cujos estudos explicitamos no “Quadro 10” a seguir.

Quadro 10 - Orientadores com mais de uma pesquisa orientada e seus respectivos autores e títulos dos estudos

IES	Programa	Orientador(a)	Autoria	Título dos Estudos
UEL	Mestrado em Estudos da Linguagem	Elaine Fernandes Mateus	Gaffuri (2012)	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL
	Mestrado em Estudos da Linguagem		Souza, Marta (2013)	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa
	Doutorado em Estudos da Linguagem		Souza, Adriana (2016)	Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem

Continuação.

IES	Programa	Orientador(a)	Autoria	Título
UNESP/ Rio Claro	Mestrado em Educação Matemática	Rosana Giaretta	Benites (2013)	Formação de Professores de Matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática
	Doutorado em Educação Matemática	Sguerra Miskulin	Rodrigues (2016)	Potencialidades do PIBID como Espaço Formativo para Professores de Matemática no Brasil
UEL	Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	Sergio de Mello Arruda	Carvalho (2013)	Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID
	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática		Fejolo (2013)	A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações
UNIMEP	Doutorado em Educação	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Honório (2014)	O Pibid e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola
	Doutorado em Educação		Lima (2018)	Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do Pibid/matemática
UFRGS	Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	José Cláudio Del Pino	Tauceda (2014)	O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais
	Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde		Herber (2018)	Docência colaborativa na formação inicial: Experiências do PIBID/Química
UECE	Mestrado em Educação	Isabel Maria Sabino de Farias	Silva, Gilmar (2014)	Gestão curricular no Pibid em história: o que contam os professores supervisores
	Mestrado em Educação		Falcão (2016)	Ser professor supervisor no PIBID: movimentos na constituição identitária
	Doutorado em Educação		Rocha (2018)	Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do PIBID
UFSC	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	Eduardo Adolfo Terrazan	Silva, Andreia (2012)	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.
	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica		Miguel (2016)	Relações entre a participação de professores de Educação Básica como Bolsistas Supervisores em Subprojetos PIBID/CAPES e suas práticas didáticas cotidianas'
	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica		Demos (2016)	Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza'
UNEB	Doutorado em Educação e Contemporaneidade	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Silva, Fabrício (2017)	Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária
	Mestrado em Educação e Contemporaneidade		Nunes (2018)	Nas teias da diversidade: experiências (auto)formativas dos(as) Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB

Fonte: Autora (2019), a partir das informações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As pesquisas orientadas apresentam focalizações bastante relacionadas com o tema deste estudo, sinalizando desvelamentos de como se dá a relação universidade-escola no PIBID. Apresenta-se a seguir a focalização dos estudos orientados pelos autores e suas potencialidades contributivas à compreensão da relação universidade-escola no PIBID.

As pesquisas orientadas por Elaine Mateus, com autorias de Gaffuri (2012), Souza (2013) e de Souza (2016), focalizam o PIBID numa perspectiva colaborativa: em Gaffuri (2012), o PIBID é abordado enquanto sistema híbrido de formação colaborativa entre professores, analisando os grupos de estudo no contexto do Subprojeto de Língua Inglesa do PIBID/UEL - inclusive focalizando a relação universidade-escola, sendo um dos principais objetos desta pesquisa, cuja discussão será aprofundada mais a frente; na dissertação de Souza (2013), faz-se uma análise das interações entre os participantes do Subprojeto do PIBID/Inglês: "Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino de língua inglesa", sobretudo nas reuniões de grupos de estudo, e, sob a Análise de Discurso Crítica, aponta que discursos inibem ou contribuem o aprendizado conjunto; semelhantemente, na tese de Souza (2016), analisa-se uma experiência de ensino colaborativa no âmbito da linguagem, tendo como corpus da investigação transcrições de áudio-gravações de oito reuniões do grupo PIBID-Inglês/UEL, envolvendo reuniões nas quais os professores discutiam as dificuldades e conflitos percebidos durante as ações pedagógicas para o ensino de língua inglesa em turmas do ensino médio, cuja análise propiciou "reflexões sobre os modos como a linguagem viabiliza questionamentos de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos". Ambas as pesquisas se fundamentam em estudos colaborativos, num referencial teórico que destaca a Teoria Sócio-Histórico-Cultural com foco no Ciclo de Aprendizagem Expansiva, e a perspectiva dialógica da linguagem com a Análise de Discurso Crítica, Argumentação Prática/Deliberação. Deste modo, indicam apresentar desvelamentos da relação universidade-escola no âmbito da linguagem, focalizando os discursos veiculados.

Na investigação do PIBID em uma perspectiva colaborativa, temos ainda os estudos de Rosana Miskulin, junto a Benites (2013), que focaliza as dimensões "colaboração, participação, reflexão e a ressignificação de conceitos e conhecimentos da prática docente" do processo de formação inicial de professores de Matemática, ressaltando o PIBID como "um Projeto de parceria entre Universidade e Escola", ou melhor, como "uma comunidade de prática". A autora orienta também Rodrigues (2016), que investigou o PIBID como Terceiro Espaço de Formação para os professores de Matemática no Brasil, analisando, com base em Zeichner (2010), as potencialidades do Programa como espaço onde a relação universidade-

escola não é hierarquizada, mas colaborativa, constituindo inclusive fonte de estudo na presente pesquisa.

Na mesma perspectiva colaborativa, temos as contribuições de José Cláudio Pino, em que, na tese de Herber (2018), focalizou a formação inicial no PIBID-Química, buscando identificar aspectos favoráveis de um contexto colaborativo, e em Tauceda (2014), as atividades problematizadoras de ensino-aprendizagem produzidas coletivamente pelos professores e licenciandos e o impacto dessas experiências na aprendizagem docente.

Por sua vez, Eduardo Terrazzan volta-se mais aos impactos, contribuições e limitações do PIBID para a escola e seus professores, especialmente aqueles que participam como bolsistas supervisores. Neste sentido, a dissertação de Silva (2012) focaliza como as atividades desenvolvidas no PIBID repercutem nas escolas e na formação de professores; na dissertação de Miguel (2016), trata-se da influência do PIBID nas práticas didáticas das professoras supervisoras; e por fim, junto a Demos (2016), como explicita o próprio título da pesquisa, focaliza as possibilidades do Programa para o desenvolvimento profissional dos professores das escolas, expondo diversos aspectos da relação universidade-escola, sobretudo as limitações, através da análise das possibilidades e limites do Programa para o desenvolvimento profissional docente do professor supervisor. Ao expor limitações do PIBID para a formação contínua dos professores da escola, especialmente da área de Ciências da Natureza, traz pertinentes contribuições quanto a interação entre a universidade e a escola no âmbito do PIBID, como será exposto mais adiante numa análise minuciosa do trabalho por ser de relação total quanto ao foco desta investigação.

Em semelhante abordagem, temos ainda as pesquisas orientadas por Isabel Farias nas teses de Silva (2015), Falcão (2016) e Rocha (2018). Em Silva (2015), investiga a participação do professor-supervisor na gestão curricular da iniciação à docência em História; na tese de Falcão (2016), analisa os movimentos da identidade do professor supervisor através dos sentidos/significados construídos, nas experiências do PIBID, sobre “ser professor”, inclusive no contexto do Programa; e, na tese de Rocha (2018), analisa de que forma/em que medida o PIBID tem possibilitado o desenvolvimento profissional dos professores da escola, participantes do PIBID como bolsistas supervisores, buscando investigar suas motivações, como se dá sua inserção e participação no Programa.

Semelhantemente, Sérgio Arruda lança um olhar sobre a inserção do professor da escola no PIBID, ao investigar com Carvalho (2013), a atuação do professor-supervisor como coformador, e com Fejolo (2013), os tipos de saberes comunicados pelo professor-supervisor

aos licenciandos no PIBID. Destarte, são pesquisas que apresentam potencialidades de desvelamento da relação universidade-escola.

Sérgio Camargo, na orientação da pesquisa de Fedechem (2013), aborda a “escola, universidade e interação universidade-escola” como dimensões formativas do PIBID, salientando suas contribuições para a formação inicial; e, na investigação de Ramos (2014), toma como objeto de estudo as representações sociais dos licenciandos, professores e diretores de duas escolas públicas de Curitiba, desvendando como o PIBID tem sido percebido e avaliado por aqueles que dele participam, bem como a contribuição do Programa para o contexto escolar.

Vale salientar, nessa ênfase da relação universidade-escola, a contribuição de Renata Cristina Cunha, nas teses de Honório (2014), focalizando a promoção da relação universidade-escola nas ações dos bolsistas do PIBID Pedagogia, e de Lima (2018), os modos de interação dos participantes do PIBID/Matemática do IFCE campus Cedro e suas implicações para o desenvolvimento profissional dos participantes.

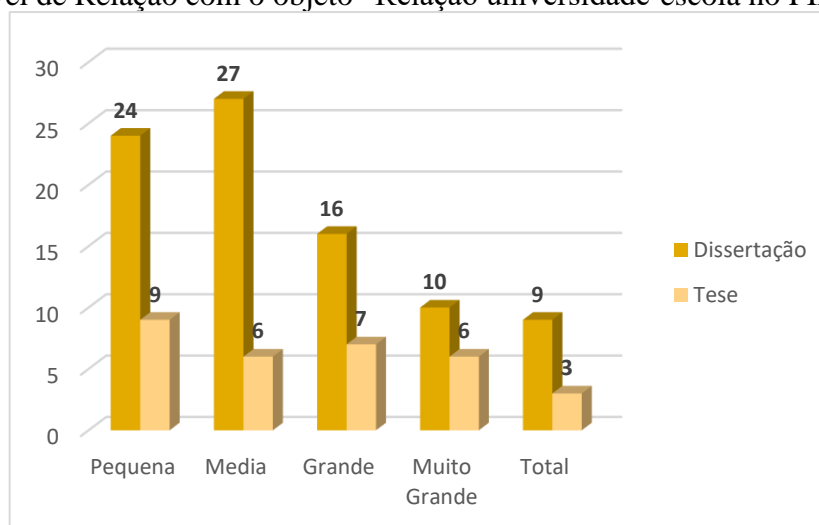
Por sua vez, Jane Adriana Rios, na tese de Silva (2017), focaliza a constituição da identidade docente, objetivando compreendê-las a partir das experiências formativas de licenciandos no PIBID-Letras. O autor adota como metodologia a abordagem (auto)biográfica, tomando como fonte de estudo as narrativas autobiográficas de licenciandos bolsistas, alcançando dois subprojetos PIBID-Letras da Universidade do Estado da Bahia. Nesta mesma abordagem, na dissertação de Nunes (2018), investiga as experiências formativas de professores(as) supervisores(as) do Subprojeto do PIBID Interdisciplinar “Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica (DDPEB)”. A partir desses estudos autobiográficos dos professores entrevistados e sob uma perspectiva intercultural, proporciona desvelamentos da problematização de questões culturais na formação de professores (liberdade religiosa, diversidade etnicorracial, gênero, entre outras) vivenciadas no âmbito escolar, refletindo temas debatidos a nível global e regional.

De fato, são pesquisadores cujos estudos orientados apresentam aproximação como tema relação universidade-escola no PIBID, sob diferentes focalizações – análise das interações por meio dos discursos, das ações, das contribuições, do desenvolvimento profissional docente, dos espaços híbridos de aprendizagem docente, do trabalho colaborativo, entre outros aspectos- cujas pesquisas serão, em sua maioria, mais profundamente analisadas no decorrer deste trabalho, conforme a relação com o tema, a qual explicitaremos na subseção 4.1 seguinte.

4.1 A aproximação das pesquisas com o objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”

Após mapeamento das 117 dissertações e teses com potencial de desvelamento do objeto em algum aspecto, explicita-se, nesta subseção, o nível de relação de cada estudo com o tema. De acordo com os critérios estabelecidos, obteve-se a seguinte classificação e organização, conforme exposto no “Gráfico 4” a seguir:

Gráfico 4 – Classificação das Dissertações e Teses da CAPES (2012-2018) quanto ao Nível de Relação com o objeto “Relação universidade-escola no PIBID”



Fonte: Autora (2019), a partir da análise das dissertações e teses da CAPES (2012-2018)

Considerando os critérios construídos, temos: 33 (trinta e três) pesquisas de **pequena relação**, apenas fazendo inferir, sem aprofundar a questão; 33 (trinta e três) de **média relação**, apresentando possibilidades de desvelamentos, embora não a focalizassem; 23 (vinte e três), **grande relação**, elucidando o objeto em um dos objetivos específicos ou em uma (sub)seção; 16 (dezesesseis), **muito grande relação**, focalizando o tema por termos associados/relacionados e apresentando um objetivo específico; e 12 (doze) de **total relação**, contemplando o objeto em seu objetivo geral, constituindo estas nossas principais fontes de estudo. A seguir, descrevemos as pesquisas, apontando autores, títulos e focalizações.

4.1.1 Dissertações e teses de “pequena relação” com o objeto de estudo

As pesquisas de pequena relação constituem pertinentes por apresentarem possibilidades de contribuir de algum modo, seja por tratarem de formação de professores, seja por chamarem atenção à importância da parceria universidade-escola. No “Quadro 11” a seguir, apresentamos suas focalizações.

Quadro 11 – Dissertações e teses de “pequena relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).

ANO	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2013	FEJOLO, T. B.	Os tipos de saberes comunicados pelo professor-supervisor aos licenciandos no PIBID
2014	TAUCEDA, K. C.	As atividades problematizadoras de ensino-aprendizagem produzidas coletivamente pelos professores e licenciandos e o impacto dessas experiências na aprendizagem docente.
2015	FERNANDES, E. G. T.	Contribuições para a formação inicial do professor alfabetizador
2015	MARQUES, L. O.	A constituição da identidade docente do licenciando de Pedagogia
2015	PENTEADO, A.	A configuração da profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social
2015	BARREIROS, G. B.	Análise da capacidade de reflexão sobre metodologias e recursos didáticos em Biologia
2016	SILVA, A. L.	Pluralismo pedagógico - Metodologias de ensino-aprendizagem
2016	KLOTH, G.	Os sentidos (contribuições) do PIBID para os participantes
2016	ABREU, I. S.M.	Saberes docentes oportunizados na formação inicial pelo PIBID
2016	FALCAO, G. M. B.	A identidade de professores da Educação Básica
2016	MARTINS, E.R. A.	(Re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras
2016	SANTOS, M. A. B.	A formação continuada do professor supervisor de Educação Física
2016	ARAUJO, G. C. G.	Identidade profissional em processo; Processos de Formação Continuada
2016	VICENTE, M. F.	Contribuições do PIBID para a formação inicial
2016	BOHRER, T. R. J.	As Teorias Implícitas de Ensino e Aprendizagem
2017	SILVA, A. S.	Atividades experimentais na formação inicial e continuada
2017	SILVA, F. O.	Constituição da identidade docente
2017	SILVA, L. D.	Impactos na Formação Inicial em Matemática
2017	ARAUJO, R. N.	Constituição da identidade docente na formação inicial
2017	SANTOS, M. R.	Constituição da identidade docente na formação inicial
2017	SOUZA, M. K. G.	Os sentidos atribuídos ao fazer docente no PIBID
2017	NASCIMENTO, C. G. S.	A constituição do Ethos sobre disciplina em formação inicial
2017	OLIVEIRA, L.	Contribuição do PIBID para a formação continuada
2017	KIST, L. B.	O desenvolvimento profissional corresponsável na formação de professores
2017	NETO, N.C. S.	PIBID e PARFOR enquanto política pública de formação docente
2018	LOPES, B. P. L.	Educação inclusiva na formação continuada dos professores supervisores por meio do PIBID
2018	GOMES, J. F. S.	Letramento: compreensão e promoção pelos bolsistas
2018	PROENCA, R. N.	Alunos da escola pública
2018	SANTOS, K. R.	Efeitos do PIBID sobre o arcabouço teórico metodológico de Geografia
2018	CARRAFA, M. P.	Contribuições para os professores de Ciências e Biologia
2018	NUNES, J. M. L.	Experiências formativas dos professores supervisores no PIBID: PIBID como Terceiro Espaço de Formação
2018	CORREIA, L. F.	Contribuições do Pibid para a formação, inovação e educação em geográfica
2018	BOAS, F. L. V.	Formulação e implementação do PIBID

Fonte: Autora (2019), a partir de análise das dissertações e teses selecionadas do Catálogo da CAPES (2012-2018).

Observa-se, nesses trabalhos classificados como de “pequena relação”, uma grande concentração na formação inicial em sua maioria, abordando/focalizando temas variados quanto a formação docente, em que se destacam: constituição da identidade docente (MARQUES, 2015; SILVA, 2017; ARAÚJO, 2017; SANTOS, 2017); identidade dos professores da educação básica e identidade profissional em processo (FALCÃO, 2016; ARAÚJO, 2016); profissionalidade docente (PENTEADO, 2015); saberes docentes (FEJOLO, 2013; ABREU, 2016); metodologias, atividades e teorias de ensino-aprendizagem (TACEUDA, 2014; BARREIROS, 2015; SILVA, 2016; BOHRER, 2016; SILVA, 2017; GOMES, 2018); experiências formativas (NUNES, 2018); ressignificações da atividade profissional (MARTINS, 2016); sentidos atribuídos ao fazer docente (SOUZA, 2017); processo de formação continuada (SANTOS, 2016); desenvolvimento profissional corresponsável (KIST, 2017); PIBID enquanto política pública (NETO, 2017; BOAS, 2018); e também focalizando as contribuições do PIBID para os licenciandos bolsistas de iniciação à docência (FERNANDES, 2015; KLOTH, 2016; VICENTE, 2016; SILVA, 2017), para os professores (co)formadores (OLIVEIRA, 2017; CARRAFA, 2018), à formação inicial e contínua (CORREIA, 2018) e para os alunos da escola (PROENÇA, 2018), para o arcabouço teórico-metodológico (2018), para a formação inclusiva (LOPES, 2018). Enfim, embora não focalizem a relação universidade-escola, por tratarem de formação docente, apresentam a possibilidade de algumas contribuições, desvelamentos sobre a relação universidade-escola através de seus atores, das experiências formativas construídas, outros apenas chamam atenção para a sua importância.

Como exemplo de pesquisas que “iluminam” um tanto essa relação, podemos destacar a pesquisa de Fernandes (2015), cujo objetivo foi “analisar as contribuições e os desafios do PIBID para a formação inicial do professor alfabetizador”. Apontou, dentre os resultados, uma “participação discreta” dos professores da rede pública de ensino nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência. Além disso, verificou que, apesar da CAPES incentivar o reconhecimento das escolas públicas como um espaço de produção e de apropriação do conhecimento, incentivando a parceria entre as IES e as escolas, constatou pouca divulgação e discussão das atividades do PIBID no espaço escolar. “A preocupação e a obrigatoriedade de divulgação se fazem prioritariamente no meio acadêmico, materializada em eventos, congressos, encontros, apresentação de trabalhos e relatos” (FERNANDES, 2015, p. 162).

A pesquisa desvela, a priori, a necessidade de maior reconhecimento e valorização dos professores e seu contexto de trabalho nessa relação universidade-escola, proporcionando

ao professor da escola maior protagonismo nessa parceria e utilizando mais o espaço escolar para desenvolver diversas ações. Todavia, Fernandes afirma que a pesquisa bibliográfica e os blogs comprovam que “a parceria entre as IES e as escolas públicas fomentadas pelo PIBID é efetiva” (Idem, p. 167). Como ressaltou a autora também nos resultados, o PIBID tenha potencial de constituir espaço privilegiado de formação docente por proporcionar a imersão antecipada do licenciando na cultura escolar, o que lança luz sobre como tem sido essa relação em alguns casos.

Por outro lado, a pesquisa de Falcão (2016), indagando se a participação no Programa possibilita movimentos no processo identitário dos professores supervisores, por meio de narrativas de história de vida de quatro professoras supervisoras do PIBID Pedagogia da UECE, concluiu que o PIBID tem possibilitado mudanças no modo como a professoras se veem e novas significações sobre a profissão, em que suas práticas e percepções vêm se transformando numa “perspectiva de autonomia, alteridade e emancipação”. Assim, a autora explicita, em seus resultados, que as professoras compreendem o PIBID como importante programa formativo, havendo, todavia, a necessidade de fomentar o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de Martins (2016), ao focalizar nas (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras, nas suas vozes, aponta contribuições do PIBID, destacando nos resultados que o Programa proporcionou-lhes “um olhar diferenciado” para práticas do cotidiano escolar e novas aprendizagens, passando a ver como necessário problematizar e tomar como objeto de reflexão a própria prática dos professores das escolas.

O estudo de Abreu (2016), que chamou atenção tanto por utilizar a expressão trabalho colaborativo no resumo e por tratar de “saberes docentes”, teve o objetivo de analisar e compreender as influências do ambiente oportunizado pelo PIBID na construção dos saberes docentes. Elucida a relação estabelecida entre a teoria enfatizada na graduação e a prática na atuação profissional na Educação Básica, afirmando que contribui tanto para a formação inicial dos alunos bolsistas quanto para a formação continuada dos professores supervisores. Salienta ainda que tal formação ocorre nas partilhas de conhecimentos e experiências, especialmente por meio do trabalho colaborativo, das atividades de auxílio, sugestões, práticas pedagógicas e metodologias propostas pelo grupo, conclui o autor.

Deste modo, seja analisando a formação inicial, seja a formação continuada ou ambas, as pesquisas apresentam possibilidades de desvelamentos da relação universidade-escola no PIBID, com prevalência de investigações que chamam atenção para as contribuições do Programa à formação docente, sobretudo problematizando a formação inicial.

4.1.2 Dissertações e teses de “média relação” com o objeto de estudo

Por sua vez, as dissertações e teses classificadas de “média relação”, embora também não apresentassem no título os dois descritores, sinalizavam maior proximidade ao refletirem em algum momento a importância da parceria, mas muito brevemente, sem aprofundar. Além disso, sinalizavam proximidade com o nosso objeto ao trazerem as vozes dos professores da escola, observando-se mais presente o olhar do pesquisador sobre o professor da educação básica.

Neste grupo, predominaram investigações voltadas simultaneamente para a formação inicial e continuada (15) e apenas formação continuada (12), sinalizando desvelamentos da integração universidade-escola para a comunidade escolar, em especial, aos professores bolsistas supervisores.

Mas, à semelhança das pesquisas de pequena relação, observou-se, na análise dos seus objetos de estudos, uma predominância de dissertações e teses que também investigaram as contribuições/influências/impactos do Programa, as quais se diversificam em várias subfocalizações, podendo-se destacar contribuições e influências/impactos do PIBID para: construção de saberes docentes (BEDIN, 2012), identidade profissional docente (HARDOIM, 2013; ANDRADE, 2014), construção do profissional reflexivo na formação inicial e continuada (OLIVEIRA, 2013), aprendizagem da docência (IZA, 2015), e alguns estudos destacando ainda contribuições/impactos/influências para formação inicial (GIROTTI, 2014; LIMA, 2017; MELO, 2018), formação continuada/contínua/desenvolvimento profissional (FERNANDES, 2016; ZIMMER, 2016; CHIMENTÃO, 2016; CUNHA, 2018; HEMIELEWSKI, 2017), e também para práticas didáticas, práticas curriculares (MIGUEL, 2016; SIMAS, 2018).

Vale destacar ainda a constatação de focalização das representações/percepções/significados dos participantes, principalmente dos professores supervisores, sobre a contribuição do PIBID (PAREDES, 2012), saberes docentes (MORAIS, 2018), identidade do professor (BALADELLI, 2015), o papel/atuação do professor supervisor (SILVA, 2015; BARROS, 2016) e interações no Pibid (PAPROSKI, 2015).

A seguir, no “Quadro 12”, as pesquisas e as suas respectivas focalizações.

Quadro 12 – Dissertações e teses de “média relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).

ANO	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2012	BEDIN, E.	Contribuições do Pibid para formação de professores de química
2012	PAREDES, G. G. O.	Compreensões e significados sobre o Pibid dos professores supervisores
2013	HARDOIM, R. L. A.	Contribuições do Pibid para a identidade profissional docente/formação inicial
2013	OLIVEIRA, A. L.	A construção do profissional reflexivo na formação inicial e continuada dos professores de Ciências
2014	ANDRADE, A. P. S.	Contribuições para a construção e aperfeiçoamento da identidade profissional
2014	GIROTTO, E. D.	Os impactos do modelo aplicacionista-produtivista na formação docente
2015	JAHN, A. B.	Contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física
2015	IZA, S. E.	Aprendizagem da docência - dinâmicas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA e a contribuição para a formação inicial
2015	PAPROSQUI, J.	A potencialização da interação entre os bolsistas por meio do ambiente virtual Moodle/Prograd.
2015	SILVA, G. D.	Participação do professor-supervisor na gestão curricular da iniciação à docência
2015	BALADELI, A.P. D.	A construção da identidade do professor de Língua Inglesa
2016	CHIMENTAO, L. K.	As compreensões dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional
2016	MATOS, G. S.	PIBID como política pública na dimensão da formação continuada
2016	BARROS, A. S.	Atuação do professor supervisor e contribuições à formação inicial e continua
2016	MIGUEL, K. S.	A influência do Pibid nas práticas didáticas das professoras supervisoras
2016	MARLOW, M. Z.	As contribuições do Pibid a formação continuada dos professores de Biologia que participaram como supervisores
2016	SILVA, C. A.	Significados e sentidos dos professores supervisores sobre a formação docente proporcionada pelo Programa
2016	MITTERER, I. T.	PIBID como política pública e sua repercussão para os professores da educação básica
2016	FERNANDES, C. S.	Desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química
2016	ZIMMER, D. R.	Formação contínua de professoras-supervisoras
2016	GUIMARAES, E. L.	Compreensões e significados dos professores supervisores sobre seu papel
2017	MERGEN, C. C.	Formação docente inicial
2017	LIMA, A. C. S.	Formação inicial
2017	ANDRETTI, E. C.	Contribuições e limitações para professores ex-pibidianos de matemática que participaram do Pibid
2017	HEMIELEWSKI, D. M. S.	Contribuição do PIBID para a formação continuada
2018	MORAIS, N. R.	A resignificação dos saberes docentes dos professores supervisores no PIBID
2018	SANTOS, H. K. R.	A produção do conhecimento sobre Pibid/Educação Física como política pública de formação inicial de professores
2018	CUNHA, M. J.	Contribuições do PIBID para a formação continuada
2018	SILVA, L. M.	Percepções dos participantes para a formação inicial e continuada
2018	MELO, E. S.	Impacto do PIBID na formação docente de ex-bolsistas licenciandos e professores supervisores
2018	ROSA, B. M.	O PIBID-Geografia UFPel e o projeto Encontros sobre o Poder Escolar
2018	SCHERER, J.	Percepções sobre as contribuições do Pibid História para a formação inicial e continuada
2018	SIMAS, D. C. V.	Subprojeto de Geografia do PIBID da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Fonte: Autora (2019), a partir das dissertações e teses selecionadas do Catálogo da CAPES (2012-2018).

Em aspectos gerais, são pesquisas que, ao tratarem de alguma dimensão da formação de professores, sinalizam lançar “luzes” à compreensão da relação universidade-escola no âmbito do PIBID.

Por exemplo, a tese de André Luiz de Oliveira (2013), cujo objeto, pode-se depreender, foram as contribuições do PIBID para a construção do profissional reflexivo na formação inicial e continuada dos professores de ciências, realizou uma pesquisa-ação nos grupos de estudo, em que apontou a necessidade de questionar o pensamento espontâneo dos professores, pois muitos apresentavam, segundo Oliveira (2013, p. 114), “uma concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem, na qual compete ao professor a transmissão de conhecimentos aos alunos”. O autor chama atenção para importância da formação, considerada condição indispensável à profissionalização docente, uma vez que a escolha pela docência nem sempre se dá por afinidade, mas pelas próprias condições existenciais.

Em relação ao objeto investigado, constatou que os grupos de estudo constituem importantes espaços de reflexão coletiva, nos quais houve relatos e discussões com a contribuição do pesquisador sobre teorias educacionais e situações vivenciadas pelos licenciandos e professores das escolas, com dinâmicas de discussão em grupos e apresentação de seminários. Explicita também o desenvolvimento de “uma compreensão mais apurada e consensual sobre o ensino por investigação” (Ibidem, p. 153), tema condutor das reflexões e práticas sobre o ensino de ciências. Por fim, Oliveira (2013) conclui que as reuniões do grupo constituíram profícuos momentos de formação profissional, configurando-se como espaços de reflexão individual e coletiva e contribuindo para a superação dos desafios.

Assim, o estudo não focaliza a relação universidade-escola, mas contribui com o tema ao explicitar uma proposta de formação inicial e continuada na perspectiva reflexiva, discutindo principalmente os caminhos para o ensino de ciências por investigação. Além disso, mostra que é possível se trabalhar numa perspectiva colaborativa, ou talvez ainda, cooperativa. Além do mais, traz, como um diferencial, o pesquisador/formador já possuir uma bagagem de leitura sobre a formação de professores para além da racionalidade técnica, na racionalidade prática. O participante que interveio na formação dos professores de ciências/biologia já possuía leitura sobre a perspectiva de formação do professor reflexivo, e isso foi fundamental para se construir um projeto coerente com este paradigma e aplicá-lo com muita propriedade e clareza das circunstâncias formativas de aprendizagem docente, de desenvolvimento profissional.

Outra pesquisa de muitos desvelamentos é a de Eduardo Donizeti Girotto (2014), intitulada “Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia”. Nela, o autor analisou a formação dos professores de Geografia

entre os anos de 2010 e 2013 em duas universidades públicas: USP e UNIOESTE-Francisco Beltrão. Foi classificada de média relação porque, embora explicita no título termos-chave, como “escola e universidade” e “formação de professores”, o PIBID constituiu um objetivo secundário, sendo analisado junto a outros programas de formação. Partindo do pressuposto de que, nas universidades brasileiras, predomina o modelo aplicacionista, a tese analisou os **impactos do modelo aplicacionista-produtivista na formação docente em geografia em duas universidades públicas** estaduais, localizadas em São Paulo, USP, e no Paraná, UNIOESTE.

A pesquisa traz dados pertinentes, como: a universidade deixa de ser vista como “um lugar de passagem” e se torna um lugar permanente de formação; “possibilita colocar o licenciando em contato mais intenso com o cotidiano escolar” (GIROTO, 2014, p.121); o PIBID reanima licenciandos que estavam desanimados com a profissão, em que alguns bolsistas declararam, a partir do Programa, estarem certos da escolha em ser professor(a); proporciona aos poucos, pela inserção intensa e prolongada na escola, a construção do saber da experiência, acompanhado da constante reflexão, visto que é potencializada no PIBID. Além disso, salienta Giroto (2014, p. 123): “Este saber da experiência é possibilitado pelo diálogo mais transparente e aberto entre universidade e escola e o reconhecimento dos professores da educação básica e dos seus saberes”. Conforme ressalta o autor, este reconhecimento dos saberes do professor da escola é fundamental para a superação do modelo aplicacionista de formação docente ainda predominante. Registra que, no caso do PIBID/UNIOESTE, todas as ações são pensadas coletivamente, envolvendo todos os sujeitos, licenciandos e professores da escola e da universidade.

Assim, Giroto (2014) conclui que o Programa traz importantes elementos de mudança tanto no que refere ao acesso e permanência na universidade quanto à dinâmica de formação docente, contribuindo inclusive para repensar a relação teoria e prática na formação docente. Contudo, o autor critica que a forma como se apresenta resulta em sobrecarga de trabalho aos professores que, em geral, já têm quarenta horas de trabalho, e não diminui com a participação no Programa.

Enfim, trata-se de uma pesquisa com muitos desvelamentos sobre a relação universidade-escola, apontando que esta ainda é vertical. Enfim, faz-se necessário considerar os professores e discentes de ambas as instituições, contemplando suas concepções e anseios.

4.1.3 Dissertações e teses de “grande relação” com o objeto de estudo

As pesquisas classificadas como de “grande relação”, embora não tivessem como objetivo geral a relação universidade-escola, contemplavam-na em um dos seus objetivos específicos ou dedicavam-lhe uma seção ou subseção no decorrer da investigação, apresentando uma proximidade mais visível com o tema.

Quadro 13 – Dissertações e teses de “grande relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).

ANO	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2012	SILVA, A. A.	Modificações na organização e trabalho da escola com as atividades do PIBID
2013	CARVALHO, M. A.	A atuação do professor-supervisor como coformador
2013	BENITES, V. C.	Dimensões do processo de formação inicial de professores de Matemática, no contexto de um Projeto de parceria entre Universidade e Escola.
2013	SOUZA, M. G. P. L.	Práticas de Formação Colaborativa Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa
2013	ROCHA, J. R. M.	A relação teoria e prática no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
2014	DEIMLING, N. N. M.	As contribuições e limitações do PIBID para a formação dos licenciandos, professores, colaboradores e coordenadores.
2014	JUNIOR, J. G. T.	Contribuições e limitações para a Formação inicial e desenvolvimento profissional docente
2014	ROSA, C. L. L.	PIBID como espaço de formação continuada para o professor-supervisor de educação física.
2014	MULIK, K. B.	Formação continuada: contribuições do PIBID para o professor-supervisor de Língua Inglesa.
2014	RAMOS, J. G. G.	Significações sociais presentes no processo educativo
2015	MARTELET, M.	Formação continuada: percepções dos professores supervisores sobre o PIBID
2015	CARMO, H. M. S.	Saberes docentes oportunizados na formação inicial pelo PIBID
2015	TESTI, B. M.	Impacto do PIBID como ação política de formação docente
2016	CASTRO, A. P.	O professor-supervisor como coformador
2016	FREITAS, L. S.	Desenvolvimento profissional do professor
2016	COSTA, M. A. B. C.	Desenvolvimento profissional e participação do supervisor como coformador
2016	JUSTINA, O. D.	Os papéis da professora supervisora no desenvolvimento das competências didático-pragmáticas
2016	WELTER, J.	Repercussões do PIBID no trabalho pedagógico dos professores supervisores
2016	SOUZA, A. G. F.	Experiência de ensino colaborativo
2017	QUEIROZ, E. O. C. M.	Contribuição dos professores supervisores para a formação inicial
2017	FREITAS, A. L. S.	Repercussões do PIBID como política de formação docente
2017	GASPAR, M. L. R.	Análise da interpretação dos documentos orientadores do PIBID pelos discursos dos participantes do programa
2018	MONTEIRO, B. Z. P.	O papel formativo desempenhado pelas equipes escolares

Fonte: Autora (2019), a partir das dissertações e teses selecionadas do Catálogo da CAPES (2012-2018).

Uma das pesquisas que nos chamou atenção, por apresentar significativas contribuições à compreensão do objeto, foi a dissertação de Silva (2012), que focalizou as repercussões das atividades do PIBID na escola, buscando responder a questão: “Que aspectos principais caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar em EPEB [Escola Pública da Educação Básica], envolvidas na realização de atividades

no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFMS?”. A pesquisa utilizou entrevistas aplicadas aos membros de equipes gestoras e professores bolsistas das escolas, observação e análise documental, no caso, os subprojetos de 2007 e 2009 do PIBID/UFMS e seus relatórios gerais, e espaço, observação e análise de dois eventos – Seminários PIBID II e III.

Nos resultados, apresentam-se pertinentes desvelamentos da relação universidade-escola ao explicitar: nem todos os professores da escola tomam conhecimento do PIBID, sequer sabendo de sua existência na escola; quanto as atividades, os professores supervisores exercem maior influência na seleção dos temas, já os bolsistas licenciandos exercem maior autonomia na organização/planejamento das atividades; sobre o nível de participação das escolas no planejamento das atividades, a autora registra quanto à participação da gestão das escolas: “das nove participantes, apenas uma (01) teve participação decisória; duas de forma burocrática, mais na organização dos espaços escolares, calendários e materiais; e seis, “participação passiva”, ou seja, não participaram em nenhum aspecto das atividades, deixando a decisão das atividades à cargo dos bolsistas, envolvendo em geral apenas o professor supervisor; explicita ainda: “à gestão da escola era posto como finalidade: fornecer materiais [...], apresentar subprojeto e resolver problemas” (SILVA, 2012, p. 201).

A autora conclui que “a maioria das escolas não tiveram nenhum envolvimento nas decisões a respeito dos rumos do subprojeto, simplesmente receberam um produto pronto, onde somente os detalhes superficiais eram passíveis de ajuste, conforme o desenvolvimento das atividades” (Ibidem, p. 203). Enfim, são conclusões que expõem como tem se dado em alguns ou muitos casos (é algo para se verificar/confirmar nas conclusões do presente estudo) a relação universidade-escola.

Importante também observar: quanto mais se aproxima de pesquisas que focalizam a relação universidade-escola mais se percebe um olhar analítico para a escola e sobretudo para a inserção, participação e atuação do professor supervisor.

Nesse conjunto de estudos de grande relação, foram notadas como focalizações mais recorrentes: inserção/participação/atuação do professor no papel de coformador (CARVALHO, 2013; ROSA, 2014; CASTRO, 2016; COSTA, 2016; JUSTINA, 2016; QUEIROS, 2016; MONTEIRO, 2018); PIBID enquanto espaço de formação inicial e contínua, desenvolvimento profissional (DEIMLING, 2014; JUNIOR, 2014; ROSA, 2014; MULIK, 2014; MARTELET, 2015; FREITAS, 2016), abordando as contribuições e limitações do Programa; práticas colaborativas na formação de professores e no ensino (SOUZA, 2013; SOUZA, 2016); chamam atenção também repercussões do PIBID na escola e no trabalho das

professoras supervisoras (SILVA, 2012; WELTER, 2016); e impactos/repercussões do PIBID como política pública de formação de professores (TESTI, 2015; FREITAS, 2017).

Trata-se de pesquisas que explicitam, em suas focalizações, alguma dimensão da parceria universidade-escola, lançando análises pertinentes sobre como essa relação vem se constituindo.

4.1.4 Dissertações e teses de “muito grande relação” com o objeto de estudo

As investigações identificadas de “muito grande relação” chamaram atenção por apresentarem - além de um objetivo específico e/ou uma ou mais seções dedicadas à discussão da “relação universidade-escola” - termos sinônimos ou relacionados/associados, sendo recorrentes as seguintes expressões: "aproximação entre a universidade e a escola", "comprometimento com as instituições de ensino – escola e universidade", "relação do PIBID com a IES e a escola de Educação Básica", “relação entre o professor da educação básica e o professor da universidade”, "articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica", "interação entre instituição formadora e escola", "integração universidade-escola"; "parceria universidade-escola", “processo de interação entre Escola e Universidade”, "docência colaborativa", “perspectiva crítica e colaborativa”; “uma ótica de(s)colonial”, “desenvolvimento profissional”, “formação de formadores”.

As recorrências desses termos indicam percepções de aproximação, articulação, parceria, interação, relação, colaboração, desenvolvimento profissional, por meio das instituições formadoras universidade e escola. Enfim, são investigações que apresentam muita proximidade com o objeto investigado, mas não o focalizam, apenas o refletem em alguma seção ou sub(seção) ao longo do trabalho ou até mesmo em um de seus objetivos específicos; porém, não apresentam no objetivo geral, critério estabelecido para o estudo ser considerado de “total relação”. No “Quadro 14” a seguir, apresentamos as focalizações dos estudos.

Quadro 14 – Dissertações e teses de “muito grande relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).

AN O	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2014	NASCIMENTO, W. E.	Contribuições do PIBID na rotina e desenvolvimento profissional dos professores supervisores
2014	SANTOS, T. C. S.	Desenvolvimento profissional dos professores da educação básica
2015	MARTINS, R. L. D. R.	Ações desenvolvidas no PIBID para a formação inicial para a educação infantil
2015	SILVA, L. F.	Desenvolvimento profissional dos professores coordenadores de área
2016	MIRANDA, E. S.	Desenvolvimento profissional dos professores supervisores
2016	RICCI, M.	Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre licenciandos e professora-supervisora e elementos formadores para a docência.
2016	CARVALHO, C. M.	Atuação dos professores supervisores como coformadores e seu desenvolvimento profissional
2016	SILVESTRE, V. P. V.	Formação crítica e colaborativa dos professores de línguas
2017	SILVA, THATIANNE FERREIRA	O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.
2017	CORREA, C. P. Q.	Processos formativos entre professores formadores e relações estabelecidas
2017	MARTINS, J. C. C.	Desenvolvimento profissional por meio da articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica
2017	SOARES, A. S.	A cooperação nas relações socioeducativas e artístico-pedagógicas
2017	RAMOS, M. R. S.	PIBID como espaço de auto(trans)formação permanente
2017	RIBEIRO, M. E. M.	Impactos na formação e na prática docente de professores de Química
2018	HERBER, J.	Formação inicial num contexto colaborativo
2018	ROCHA, C. C. T.	Desenvolvimento profissional dos professores supervisores: experiências de formação vividas no exercício da supervisão no PIBID por professores da Educação Básica

Fonte: Autora (2019), a partir de análise das dissertações e teses da CAPES (2012-2018).

As focalizações concentram sobretudo no desenvolvimento profissional docente (NASCIMENTO, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2015; MIRANDA, 2016; CARVALHO, 2016; MARTINS, 2017; ROCHA, 2018) e práticas colaborativas (SILVESTRE, 2016; SOARES, 2017; RIBEIRO, 2017; HERDER, 2018). Outros objetos são: ações desenvolvidas (MARTINS, 2015), relações pedagógicas socialmente compartilhadas (RICCI, 2016), o lugar do professor supervisor no PIBID (SILVA, 2017), trajetória formativa e concepção de formação dos professores formadores (CORREA, 2017), dinâmicas de auto(trans)formação permanente entre professores e licenciandos (RAMOS, 2017), impactos na formação e prática de professores (RIBEIRO, 2017).

Apresentamos, como exemplo de possíveis desvelamentos, a pesquisa de Rodrigo Martins (2015). Em sua tese “O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil”, analisa as ações desenvolvidas no Subprojeto PBID de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PIBID/Educação Física), na formação de professores para a Educação Infantil. Neste escopo, produziu um estado do conhecimento a partir da análise

em periódicos da Educação Física e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, sobre o PIBID e sobre a formação de professores para a Educação Infantil, bem como realizou observação participante, realizando pesquisa-colaboração-ação.

Nos resultados, o autor destina uma subseção sobre a relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa, registrando na revisão de literatura: “as narrativas indicam uma relação de parceria compartilhada, sinalizando que há uma contribuição específica do programa para a formação coletiva, residindo na troca de experiências colaborativas entre os envolvidos” (MARTINS, 2015, p. 111); na pesquisa-ação, observou que o PIBID/Educação Física buscava “colaborar de fato com a escola e não somente a utilizá-la como laboratório, como campo de pesquisa ou estágio supervisionado” (Idem, 2015, p.112). O autor constata que não se trata apenas de uma simples relação de colaboração entre os participantes do PIBID, mas de compartilhamento de subjetividades, visto que há contato direto entre os professores (co)formadores e os licenciandos.

Por outro lado, fragilidades foram identificadas também, em que “essa relação, por vezes, se estabelece de maneira equivocada” (MARTINS, 2015, p. 114). Constatou-se, no relato dos bolsistas de iniciação à docência, situações em que foram chamados para assumir funções de docência, tendo de se responsabilizar por alguma turma na ausência eventual do professor regente, e sem supervisão. Infere-se que não houve a devida compreensão de papéis de um dos lados.

Todavia, de modo geral, percebe uma formação em consonância com os pressupostos do Programa, envolvendo as práticas escolares e seus protagonistas, isto é, professores em serviço, numa dinâmica de pesquisadores da própria prática. Assim, conclui tratar-se de uma formação que diminui a distância entre teoria e prática e entre universidade e escola básica, numa relação vista como colaborativa.

Notamos, neste estudo destacado, a potencialidade desses estudos para o desvelamento da parceria universidade-escola tendo em vista perspectivas contemporâneas de formação de professores, envolvendo a concepção de desenvolvimento profissional e de parceria colaborativa.

4.1.5 Dissertações e teses de “total relação” com o objeto de estudo

Apresentamos, a seguir, as dissertações e teses avaliadas como de **total relação**, estas assim classificadas por terem a relação-universidade como seu objeto de estudo ou o apresentarem compondo o seu objetivo geral, conforme mostra “Quadro 15” a seguir.

Quadro 15 – Dissertações e teses de “total relação” quanto ao objeto de estudo “relação universidade-escola no PIBID”, identificadas no Catálogo da CAPES (2012-2018).

ANO	AUTORIA	FOCALIZAÇÃO
2012	GAFFURI, P.	Pibid enquanto sistema híbrido de formação colaborativa entre professores: análise dos grupos de estudo.
2013	FEDECHEM, R. A.	Escola, universidade e interação universidade-escola como dimensões formativas.
2014	HONORIO, A. M. V.	As ações desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia e a promoção da relação universidade-escola.
2015	CAPORALE, G.	PIBID como Terceiro Espaço de Formação Docente.
2016	BIANCHI, R. C.	Relação universidade-escola na formação docente inicial.
2016	CAMPELO, T. S.	Os diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos.
2016	ARAÚJO, V. G.	A construção das relações cotidianas na escola com a inserção do PIBID.
2016	SILVA, M. M. C.	As contribuições da parceria universidade-escola para os bolsistas licenciandos, professores da escola e do ensino superior.
2016	RODRIGUES, M. U.	PIBID como Terceiro Espaço de formação para professores de Matemática no Brasil.
2016	DEMOS, T. V.	As relações entre Subprojetos PIBID/CAPES e Desenvolvimento Profissional de Professores em serviço da Educação Básica.
2018	LIMA, F. J.	Os modos de interação dos participantes do Pibid/Matemática do IFCE campus Cedro.
2018	FONSECA, J. D.	Relação universidade-escola: experiências formativas.

Fonte: Autora (2019) a partir de análise das dissertações e teses da CAPES (2012-2019).

Observou-se que estas pesquisas contemplam, no objetivo geral, a relação entre as IES e as escolas, seja explicitando os termos-chave seja tratando-os por termos associados/relacionados. Neste caso, temos a pesquisa de Gaffuri (2012), que objetivou “investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto PIBID-Inglês/UEL”. Como referencial teórico, Gaffuri (2012) apresenta a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1987; 1999; 2001; VYGOTSKY, 2003), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2002; 2003; 2010) e centrado nos princípios da colaboração (PHELAN *et al.*, 1996; ROTH *et al.*, 1999; JOHN-STEINER, 2000; ROTH; TOBIN, 2002; DOONER *et. al.*, 2008; MATEUS, 2009; 2011; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009; CLARKE *et al.*, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; PAWAN; ORTLOFF, 2010).

Embora a pesquisa não apresente os descritores em seus objetivos, o aprofundamento do tema fez compreender o quanto a relação entre as Instituições de Ensino Superior e escolas pode ser abordada por outros termos, e também fazendo uma leitura mais detida do trabalho na íntegra, notou-se o quanto a pesquisa abordava a relação universidade-escola visando encontrar uma perspectiva colaborativa, focalizando o PIBID enquanto “sistema híbrido de formação colaborativa entre professores”. Buscou-se responder as seguintes questões: “a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades

desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL?; b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores?; c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?” (GAFFURI, 2012, p. 17-18).

Caracterizada como pesquisa qualitativa com abordagem socio-histórica, tomou como objeto de estudo 17 encontros do Grupos de Estudo (GEs), “nos quais foram discutidas diversas questões relacionadas à importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores e àquelas que surgiam da *práxis* de sala de aula.” (GAFFURI, 2012, resumo). Os encontros foram registrados em áudio, no decorrer do ano de 2010.

Como resultados, a autora aponta que os grupos de estudos promoveram a aproximação de dois sistemas de atividade, o escolar e o acadêmico, representado pela professora da universidade, nove licenciandos e a professora pesquisadora e, aquele, pela professora da escola e seus alunos. Essa aproximação favoreceu a criação de um novo sistema híbrido de atividade, denominado pela autora de “sistema de atividade colaborativa de professores inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL”, que apresentava características e práticas próprias, embora ligado a outros sistemas – da universidade e da escola- e por eles influenciado. Segundo Gaffuri (2012), sua construção se dava na e pela prática, em que a colaboração permitiu vislumbrar “uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que todos os professores se colocam como transformadores e produtores de conhecimento” (GAFFURI, 2012). Deste modo, percebemos que o estudo investigou a relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa, abordando-a no decorrer de toda sua dissertação, desde a fundamentação teórica, e nos resultados, ratifica a possibilidade de ser construído num contexto de formação inicial e contínua, como o PIBID.

A dissertação de Fedechen (2013) focaliza a escola, a universidade e a interação entre ambas como dimensões formativas, apresentando como objetivo geral “compreender **as dimensões formativas** no contexto da formação de professores de física participantes do subprojeto PIBID-UFPR-Física”. Além de fazer uma retrospectiva histórica da implementação do PIBID e da entrada da UFPR no programa com o Subprojeto de Física, o autor acompanhou as diferentes fases das ações desenvolvidas, acompanhando os encontros, as atividades na escola e na universidade, utilizando questionário, entrevistas e do acompanhamento das atividades utilizando a observação *in loco* com registro em diário de bordo e gravação em áudio e vídeo.

Nas conclusões, Fedechen (2013) chama atenção para a relevância do PIBID na formação docente dos participantes, pois houve aquisição ou aprofundamento de

conhecimentos teórico-metodológicos e “uma inserção diferenciada em sala de aula, contribuindo para a promoção e valorização da docência”. Conclui salientando a relevância do PIBID por envolver a interação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, tanto respeitando a cultura escolar quanto “promovendo intervenções criativas e inovadoras” que incentivam os professores a serem críticos e comprometidos com o ensino na Educação Básica. Nota-se também que focaliza as dimensões formativas buscando verificar as contribuições da escola e da universidade para a formação inicial.

Por sua vez, a tese de Honório (2014) explicita o objeto investigado desde o título “O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola”, em que problematiza a promoção da relação universidade-escola pesquisando os modos de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas parceiras. Sua questão central consiste em: “quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?”.

Neste escopo, a autora realiza uma pesquisa documental envolvendo artigos da base SciELO, publicados nos anais de eventos da área de Educação no período de 2007 a 2014, e dissertações e teses da base da CAPES. Além disso, realiza cinco entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas e três ex-bolsistas, dispondo também de seus registros reflexivos e relatórios produzidos no âmbito do Programa.

Como resultado, constatou que as ações mais frequentes realizadas pelos bolsistas de Pedagogia e também de outras licenciaturas compreendem acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula, atividades de apoio às crianças com dificuldade na aprendizagem, além de construção e execução de projetos de temas diversos, bem como confecção de materiais didático-pedagógicos para uso nas aulas. Tais ações são avaliadas como positivas nos documentos e entrevistas, visto proporcionarem contribuições significativas para a formação ao aproximá-los do cotidiano escolar, identifica o autor. Quanto às formas de inserção dos bolsistas e à promoção do vínculo universidade-escola, verifica que a relação universidade-escola vem sendo estreitada e fortalecida por meio do Programa, propiciando a interação entre coordenadores de área (professores da universidade), supervisores (professores da escola) e bolsistas de iniciação à docência.

Conclui afirmando que o PIBID contribui para a articulação dos espaços de formação acadêmica e prática, aproximando do futuro ambiente de trabalho. Quanto às ações desenvolvidas pelos licenciandos, apontadas nas pesquisas e no Subprojeto de Pedagogia, pondera que, se forem construídas pela negociação entre escola e universidade e pelo trabalho

coletivo, com apoio em registros reflexivos, contribuem para a circulação de saberes e práticas e para uma resignificação dessa relação. Nota-se, a pesquisa expõe importantes aspectos da relação universidade-escola envolvendo a formação inicial, os quais serão problematizados mais adiante, na seção de análise dessas dissertações e teses.

Por sua vez, Caparole (2014) apresenta como objetivo geral “analisar a natureza das relações entre a Universidade e a educação básica, para verificar a aproximação do PIBID com o conceito de Terceiro Espaço de Formação Docente”, buscando responder as seguintes questões: “Como o PIBID Poderia auxiliar na formação de professores? O PIBID-UFRGS/IP poderia aproximar as duas instituições? Qual é a natureza das relações dentro do espaço institucional PIBID-UFRGS/IP? O PIBID-UFRGS/IP é um espaço de formação docente?”.

No seu referencial teórico, são abordados aspectos relacionados a formação de professores no Brasil, aos saberes docentes, a articulação entre teoria e prática na formação inicial, a constituição de um referencial teórico sobre Terceiro Espaço de Formação Docente: Melo (2002), Gatti (2010), Maldaner (2000), Costella (2014), Tardif (2008), Zeichner (2003); Pimenta e Lima (2006); Shon (1983); Conceitos sobre espaço: Morin (2002); Santos (2008); Castrogiovanni (2004); Haesbaert (2007); sobre "O Lugar Escola": Bulgraen (2010), Castrogiovanni (2013), Foucault (1987); sobre "O Lugar Universidade": Powaczuk e Santos (2012); Morin (2011); Fonseca (2014); Zeichner (2010); sobre "Terceiro Espaço e Espaço de Formação": Castrogiovanni (2004); Zeichner (2010); Ambrozetti (2013); Powaczuk e Santos (2012); Morin (2011); Gatti e André (2013); Gatti *et al.* (2014).

Define sua pesquisa como um "estudo de caso fundamentado na pesquisa participante", cujo objeto de análise foram as relações entre o PIBID-UFRGS e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP). Aplicou questionários aos sujeitos atuantes no PIBID-UFRGS/IP. O pesquisador também se inseriu na realidade na medida em que participou do PIBID-UFRGS/IP como bolsista supervisor do Subprojeto de Geografia, fazendo parte do grupo de estudo do PIBID, todavia, coloca-se de fora para não interferir nos resultados, contando apenas dois informantes, também professores bolsistas supervisores.

Dentre os resultados, o autor verifica que a relação entre o IP e a UFRGS, na esfera do PIBID, “não é equânime em função da natureza das relações”, porém salienta que isso “não desqualifica totalmente a relação entre as instituições e o estabelecimento do Terceiro Espaço de Formação” (CAPAROLE, 2015, resumo). Assim, a investigação classificada como de relação total vem somar na compreensão do objeto de estudo, apontando possibilidades e limitações na construção de relações igualitárias e colaborativas entre as instituições de ensino superior e as escolas no âmbito do PIBID.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (2016) objetiva compreender as potencialidades do PIBID como um “Terceiro Espaço” à formação de professores de Matemática no Brasil, abordando em seu aporte teórico conceitos de Comunidades de Prática, espaços híbridos, entre outros. No percurso metodológico, adota os pressupostos da pesquisa qualitativa, com dados constituídos a partir de: questionário com coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática; entrevistas com coordenadores institucionais ou de gestão das universidades e com a diretora da DEB/CAPES; e diário de Campo da Vivência no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP.

A análise dos dados - sob conceitos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977) - conduziu à identificação de quatro categorias: “(i) Dimensões do Grupo/Comunidade PIBID/Matemática; (ii) Parcerias na Formação de Professores; (iii) Possibilidades do PIBID como política de formação de professores e (iv) Formação e Profissionalização Docente”. O autor constata que o PIBID tem se constituído como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil, ao proporcionar aproximação entre as universidades e as escolas, bem como a articulação entre a teoria e a prática. Assim, conclui que o PIBID tem contribuído para redimensionar processos formativos de professores de Matemática no Brasil.

Já Bianchi (2016) objetivou “analisar os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola no âmbito do IFPR Campus Palmas”, tendo como questão central: “Quais fatores o PIBID insere na relação Universidade-Escola no contexto da formação docente inicial?”. Para obtenção da resposta, analisou documentos oficiais do PIBID (BRASIL, 2007, 2009, 2013) e três grupos de interlocutores: Coordenadores de área, Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência, utilizando atividades de grupo focal, com categorias definidas a partir dos próprios objetivos do Programa.

Na análise dos dados, verificou os seguintes fatores na relação universidade-escola inseridos pelo PIBID: **valorização do magistério**, alcançando formação inicial e continuada, articulando teoria e prática, valorizando o papel do professor na escola e motivando à inovação metodológica; **programa inovador**, por promover o papel da escola como coformadora e “formação em processo”, além de permitir o conhecimento da realidade escolar; e o **diálogo de saberes**, aproximando teoria e prática, permitindo a troca de informações e abrindo “novas perspectivas para a formação docente”. Conclui que, embora o PIBID seja um Programa recente, faz perceber as mudanças em parcerias entre universidades-escolas através das ações realizadas nos subprojetos, ao revalorizar, resgatar e ressignificar as práticas pedagógicas (BIANCHI, 2016).

A dissertação de Campelo (2016) focaliza os diferenciais da parceria universidade-escola básica para a formação inicial de pedagogos, buscando analisar as ações, intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras no PIBID UFRJ Pedagogia. A autora explicita que o estudo tem como base teórica central as contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010). Define sua metodologia como um estudo de caso com imersão em campo, observando, durante um ano, os encontros do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) que acontecem na universidade e aqueles que acontecem na escola-parceira. Foram feitas entrevistas e análise documental tanto de documentos oficiais quanto daqueles produzidos pelos sujeitos no contexto do Programa.

Campelo (2016) realizou também um levantamento na base da CAPES, por meio dos descritores “PIBID”, “Professor Supervisor do PIBID” e “Parceria Universidade e Escola Básica”, levantando 19 dissertações e uma tese no descritor PIBID, nenhuma pesquisa com o descritor “Professor Supervisor do PIBID”, e, para o descritor “Parceria Universidade e Escola Básica”, localizou quatro dissertações e três teses, totalizando 27 (vinte e sete) pesquisas.

Sob o descritor “parceria universidade e escola básica”, a autora considerou pertinentes sete produções: Souza (2011b), Brás (2012), Gomes (2012), Campelo (2012) e Orfão (2012) investigaram as contribuições da parceria universidade-escola básica na formação continuada de docentes e de gestores, e já Costa (2012) e Borges (2012) debruçaram-se sobre as consequências da parceria universidade-escola básica para a formação inicial docente. Sobre este levantamento, verificou que todas estas pesquisas apresentam contribuições para a formação de professores especialmente quanto à relação indissociável entre teoria e prática e à parceria universidade e escola. Porém, nenhum estudo que investigasse as contribuições dos professores supervisores para a formação dos licenciandos na relação universidade-escola.

De modo geral, os resultados de Campelo (2016) indicaram que a atuação das professoras supervisoras consiste em estimular a prática e a observação, encorajar a autonomia, compartilhar experiências, instigar a reflexão, e estimular conexões teórico-práticas. Mas, na aprendizagem da docência pelos licenciandos, identifica, como principais influências da ação das professoras supervisoras, a familiaridade com as especificidades do ofício, o favorecimento da relação teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Semelhantemente, a dissertação de Silva (2016) analisa “as contribuições resultantes da parceria universidade e escola pública para a formação dos licenciandos, para a adequação das práticas dos professores em exercício e atuação dos professores do Ensino Superior, participantes do programa” (SILVA, 2016, p. 26). Neste intuito, realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa, lançando mão de: análise documental - debruçando-se sobre

publicações a respeito do PIBID, bem como documentos oficiais de regulamentação do Programa, além de relatórios, planos de aula e projeto institucional do PIBID na Universidade Federal Fluminense; e observação direta de reuniões, entrevista com o coordenador de área do Subprojeto de Matemática do PIBID/UFF, questionários aplicados a quatorze licenciandos bolsistas e três professores supervisores. Em seu referencial teórico, Silva (2016) faz uma abordagem do contexto de formação de professores no Brasil, destacando Saviani (2009), Gatti e Nunes (2009), Brzezinski (2012), Silva (2006), Scheibe e Durli (2011), entre outros, e aborda a educação em matemática a partir de, principalmente, Fiorentini e Oliveira (2013), D'Ambrosio (2012), Manrique (2009), Lins (2005), Moreira e David (2005).

Na análise das pesquisas levantadas, em que destaca Tinti (2012), Porto (2012), Ribeiro (2013), Gallego (2012), Paredes (2012) e Dantas (2013), observou que, embora explicitassem as contribuições do Programa para os licenciandos bolsistas, não apresentavam “uma análise mais abrangente dos resultados da parceria universidade e escola, das práticas dos professores em exercício nas escolas públicas e dos professores da licenciatura participantes do programa, o que é apresentado neste trabalho” (SILVA, 2016, p. 27). Em seus resultados, além de observar as atividades desenvolvidas e atuação dos bolsistas – especialmente dos professores supervisores - entre outros aspectos, explicita as contribuições dessa parceria para os licenciandos, os professores supervisores e para o curso de licenciatura, bem como os aspectos a melhorar. Mas, de modo geral, concebe que a relação universidade-escola tem se dado de modo menos hierarquizado, diminuindo o distanciamento entre as instituições formadoras.

Araújo (2016), partindo da hipótese de que cada escola desenvolve sua própria cultura, singularizando-a, objetivou “compreender a atuação do PIBID UFC nas escolas Liceu do Ceará e Liceu do Conjunto Ceará, por meio da forma como os atores envolvidos entendem as relações desencadeadas através do Programa na escola” (ARAÚJO, 2016, p. 16). Como percurso metodológico, debruça-se sobre documentos oficiais do PIBID e sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas, realiza entrevistas com atores da escola e da universidade, além de visitas no intuito de acompanhar as atividades desenvolvidas no Programa, analisando o cotidiano escolar.

Tomando como fonte de estudo principalmente o cotidiano da escola com a inserção do PIBID, Araújo (2016) traz em seu referencial teórico, entre outros autores: Bourdieu (1983), discutindo a escola como “campo de forças”; Lahire (2004) e Weber (1992) na abordagem dos contextos estruturais, institucionais e interativos de ação; Galthier (1998); Tardiff (2000); Tardiff, Raimond (2000); Tardiff, Galthier (2001); Guimarães (2004); Almeida (2008) e Puentes *et al.* (2009), entre outros autores, discutindo os saberes docentes e o PIBID

como política pública de formação de professores; Forquin (1992), Julia (2001) e Nóvoa (1999) abordando a cultura escolar na análise do objeto de estudo, entre outros autores.

A partir de duas escolas como *lócus* de estudo, a pesquisa mostra que a relação universidade-escola pode variar de instituição para instituição, em que, numa escola, as interações se deram quase sem conflito, com valorização do PIBID pela gestão, dando apoio aos licenciandos e professores bolsistas para realização das ações, contribuindo com propostas para o desenvolvimento do Programa em seu espaço desde o início, quando lhe foi feito o convite. Já, na outra escola, houve dificuldades, tanto apontando-se ausência/apoio da gestão escolar no desenvolvimento das atividades, como pouco compromisso de alguns professores supervisores e conflito com os demais professores não bolsistas. A dissertação desvela o quanto a parceria depende da interpretação que cada um tem de seu papel, do engajamento, disposição e colaboração de todos os envolvidos direta e indiretamente no Programa.

A tese de Fonseca (2018) tem como objetivo geral analisar a relação Universidade e Educação Básica do Campo a partir das experiências formativas desenvolvidas nas escolas em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade, Subprojeto - Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. Caracteriza a pesquisa como um estudo de caso, com coleta de dados por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas do PIBID/Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba.

O autor aponta as atividades desenvolvidas pelos licenciandos como fundamentais na aproximação universidade-escola, visto que se promoviam o diálogo, a troca de saberes e o compartilhamento de experiências entre os acadêmicos da universidade e os estudantes da escola (FONSECA, 2018). Salienta também a contribuição dessa “relação dialógica” para a construção da identidade docente, ancorando-se sobretudo em: Caldart (2003; 2009), Molina (2012) e Hage (2015) sobre educação do campo; Arroyo (2008), Freitas (2017) e Dourado (2015) sobre formação inicial de educadores; Silveira (2017) e Luce (2017) contribuindo sobre o PIBID; Freire (1997; 2000) e Oliveira (2015) sobre Práxis.

Observa-se também uma abordagem dessa relação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, como se nota nas pesquisas de Demos (2016) e Lima (2018). Na dissertação de Demos (2016), focaliza-se a relação integração universidade-escola, visando a identificação das possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica participantes de Subprojetos PIBID/CAPES, da área de Ciências da Natureza. Apresenta-se a seguinte questão central: “como os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza possibilitam um

Desenvolvimento Profissional Docente para os Professores em serviço na Educação Básica na condição de Bolsista Supervisor?”

Salienta a natureza qualitativa de seu estudo que tem como fontes: sujeitos (01 Bolsista Coordenador Institucional, 06 Bolsistas Coordenadores de Área e 07 Bolsistas Supervisores de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza) e documentos (Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC – Edital nº 61/2013 - e Relatório Parcial de Atividades PIBID/CAPES/UFSC 2014). Como instrumentos, faz uso de questionários para os Bolsistas Supervisores, entrevistas para o Bolsista Coordenador Institucional e Bolsista Coordenador de Área e roteiros de análise textual para os documentos.

Nos resultados, aponta aspectos que dificultam um Desenvolvimento Profissional Docente-DPD pleno para os professores supervisores, como: ausência de ações explícitas, nos subprojetos, voltadas ao DPD; ausência de detalhamento do papel do bolsista supervisor nos subprojetos; inserção esporádica e pontual do Bolsista Supervisor, no Subprojeto; condições precárias nas escolas para as ações de supervisão dos professores, além de pouca coletividade profissional e consenso no desenvolvimento das ações (DEMOS, 2016). Com base nesses dados, afirma que há tanto possibilidades quanto limitações para o DPD dos professores supervisores em subprojetos do PIBID.

Semelhantemente, Lima (2018), em sua tese, objetiva compreender os modos de interação dos participantes do PIBID/Matemática do IFCE campus Cedro, no planejamento das atividades, analisando as ênfases das discussões e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente dos participantes. Dentre os autores que constituem sua base teórica, estão Nóvoa (1995; 2009); Vygotsky (1998, 2000); Zanella (2005); Fontana (2000, 2010); Zanella; Da Ros, (2000); Góes (1997); Canário (1995; 2001); Tardif (2000; 2010); Gatti (2003); Moita, 2007; Alarcão, 2014; Sadalla e Sá-Chaves, 2008; Ponte, 2002; Marcelo (2009); Larrosa, 2002; Franco, 2008; Cunha e Prado (2010); Pimenta (2012); Sancristán (1999); Contreras (2002); e outros.

O autor caracteriza sua investigação como uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos dados foram construídos a partir da observação de vinte encontros de planejamento, com a participação de professores do IFCE, professores da Educação Básica (professores supervisores) e de bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID). Além disso, realizou-se entrevistas com os professores supervisores, submetendo à análise de conteúdo, conduzindo à organização de dois eixos temáticos: planejamento conjunto no IFCE e planejamento dos professores supervisores e bolsistas ID.

A partir das leituras e dos dados analisados, sustenta a tese de que “a interação dos participantes do PIBID/ Matemática do IFCE-campus Cedro ao longo do planejamento das atividades está marcada pelas posições que os professores ocupam na estrutura do Programa” (LIMA, 2018, s/p). Posições essas, salienta, não exclusivas do Programa, mas “historicamente construídas: a relação entre professores acadêmicos e professores da Educação Básica confere aos segundos uma posição menos prestigiada” (Idem, 2018, s/p). Constatou que os professores da universidade são os condutores dos encontros conjuntos de planejamento, cuja ênfase formativa “está no conhecimento matemático e nas discussões das estratégias de ensino que atendem aos objetivos e aos compromissos do subprojeto aprovado pelo Edital do Pibid”, expõe o autor. Por sua vez, os professores supervisores “exercem seu papel como coformadores quando estão com seu grupo de bolsistas, apoiados na sua experiência profissional, orientando-se pela lógica das necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Assim, sob duas ênfases distintas sobre o quê e como ensinar, os bolsistas de iniciação à docência, “ao transitarem pelos dois espaços de formação, vão respondendo às duas lógicas e ajustando-se e singularizando essas demandas e expectativas” (LIMA, 2018, s/p). O autor conclui que, confrontando essa realidade com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, compreendendo-o como “um processo essencialmente colaborativo que amplia o repertório profissional dos participantes do PIBID e implica ambiguidades, avanços e retrocessos” (Ibidem, s/p), no qual professores do ensino superior, professores da escola básica e bolsistas ID “são forçados a rever as suas contradições e a de seu contexto e a respondê-las tendo em vista os seus compromissos e projetos assumidos” (Ibidem, s/p). Deste modo, expõe as contradições dessa relação universidade-escola preconizada numa perspectiva colaborativa nos documentos do Programa.

Observa-se que, mesmo contemplando o objeto de estudo no objetivo geral, as investigações problematizam a relação universidade-escola em focalizações variadas – enquanto sistema híbrido (GAFFURI, 2012), terceiro espaço de formação (CAPAROLE, 2015; RODRIGUES, 2016), os objetivos do Programa como fatores inseridos nesta relação (BIANCHI, 2016), os diferenciais, as contribuições dessa parceria para o desenvolvimento profissional docente especialmente para os professores bolsistas da escola (DEMOS, 2016; LIMA, 2018), para a formação inicial (CAMPELO, 2016), analisando também as atividades desenvolvidas e formas de inserção dos bolsistas (HONÓRIO, 2014; SILVA, 2016), as experiências formativas (FEDECHEN, 2013; FONSECA, 2018), as interações/relações cotidianas (ARAÚJO, 2016).

Essas diferentes abordagens indicam a complexidade desta relação, influenciada por diversos fatores/aspectos. Nas próximas seções, caminharemos em direção a uma análise mais aprofundada destas pesquisas de “total relação”, primeiramente, apresentando, na “seção 4 – Iluminando o caminho da análise”, os estudos teóricos sob os quais foram analisadas; em seguida, na “seção 5 – Mergulhando nas fontes”, os processos analíticos realizados com base na Análise Textual Discursiva –ATD e seus desvelamentos.

5 MERGULHANDO NAS FONTES: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

O mergulho no rio da linguagem dentro do processo da análise textual discursiva, é inicialmente um movimento desconstrutivo, de identificação e expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do corpus da pesquisa. Esse início denomina-se de unitarização, a fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas a partir de uma leitura e impregnação intensa com o material da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.123)

Considerando que cada investigação científica constitui uma fonte de conhecimento que vai formando os afluentes de um imenso rio que se junta a outros rios, oriundos de outras fontes, esta seção apresenta o registro dos mergulhos nessas fontes e seus rios, isto é, nas **dissertações e teses de total relação** com o objeto de estudo.

Logo, busca-se apresentar o processo de análise dos resultados das dissertações e teses que contemplaram, em seu objetivo geral, a relação universidade-escola no PIBID. Nesta análise, buscou-se identificar quais os aspectos mais apontados/desvelados nessa relação e, a partir deles, analisar o que é que se mostra sobre a possibilidade de construir uma relação universidade-escola mais horizontal e colaborativa.

Com base no modelo da Análise Textual Discursiva-ATD, a primeira fase consistiu em muitos “mergulhos” nos rios de conhecimentos das dissertações e teses, o que levou a imersões profundas na travessia de cada rio, digo, na leitura de cada investigação. Num primeiro momento, buscou-se refazer as leituras captando o máximo cada uma, registrando, além de trechos percebidos como relevantes, também as impressões, percepções, conhecimentos empíricos e teórico-conceituais suscitados no decorrer da releitura das pesquisas, fazendo por vezes pausas “longas” para apreciar aquela parte do rio.

Essas primeiras releituras consistiram em fichamentos livres, intencionando relatar o percurso trilhado por cada autor, em que: ora transcrevia-se as partes consideradas importantes, consistindo muitas vezes em evidências de algo apontado da relação universidade-escola, ora seguia-se relatando; ora demorava-se num ponto para dialogar com os saberes e experiências de quem tinha vivenciado a relação universidade no PIBID, em muitas vezes confirmando, em outras, discordando, contrapondo, confrontando, registrando experiências e leituras contrárias, resolvido o caso, seguia-se atravessando o rio, parando para apreciar, refletir e mesmo descansar, pois alguns eram muitos extensos.

Após leitura analítica de cada dissertação e tese de relação total, veio o momento de rever os registros realizados, buscando condensar as muitas descrições, relatos, impressões

realizadas, e que vontade de partilhar tudo! Que difícil ter de escolher entre uma evidência e outra, entre um apontamento/desvelamento e outro, entre uma observação e outra. Para se conseguir reduzir o conjunto de registros, foram necessárias releituras e reescritas, buscando sintetizar os apontamentos, os desvelamentos, as evidências ao máximo possível, com a devida menção a cada autor. Além disso, era preciso ressignificar os achados à luz do que se buscava, dos saberes, conhecimentos construídos e dos próprios mergulhos nas fontes e seus rios, renomeando por vezes de modo distinto do autor para ficar mais compreensível o seu apontamento, e por vezes destacando o que não havia sido destacado dentro das focalizações das pesquisas, mas que constituía uma evidência importante no panorama das leituras, do contexto, do próprio objeto de estudo.

Realizar estas ressignificações implicaram mais algumas releituras dos registros e, por vezes, novos mergulhos nas fontes, mas agora de modo mais pontual, para examiná-las em seus detalhes, identificando e expressando suas unidades elementares, como orienta Roque Moraes (2003). Deste modo, alcançou-se ao que o autor designa de **unitarização**, isto é, o processo de fragmentação dos textos no intuito de “atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191).

O próximo processo consistiu no **estabelecimento de relações entre as unidades** para se construir as categorizações. A fim de realizar esta fase, releu-se os registros de unitarização de cada dissertação e tese, fazendo mais um enxugamento, explicitando principalmente as enunciações, designações das unidades. A partir desse levantamento, conseguiu-se aproximar as unidades de mesmo sentido ou próximas, formando as categorias dos aspectos mais (e menos) apontados nas investigações sobre a relação universidade-escola. Mas, como salienta Moraes (2003), não é fácil chegar a esta fase, foram vários processos de desconstrução e de construção até chegar à produção das categorias elencadas.

Este processo possibilitou chegar à fase de **captar o novo emergente**, isto é, “a emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES, 2003, p. 191), advinda dos estágios anteriores. Segue-se a isso, explicita o autor, o esforço de comunicar a nova compreensão, bem como sua crítica e validação, produzindo um metatexto que “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Ibidem, p.191).

Por fim, vale explicitar, o produto final da ATD é sempre um **processo auto-organizado**, como bem salienta o autor:

4. **Um processo auto-organizado**: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais,

criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES, 2003, p. 192)

Assim, a análise das dissertações e teses centrais sobre a relação universidade-escola apresenta, sem dúvida, suas singularidades, propiciadas pelos próprios processos da ATD, a partir dos quais buscou-se responder:

Quais os aspectos mais apontados nas dissertações e teses da CAPES sobre a relação universidade-escola no PIBID? O que estes aspectos desvelam da relação universidade-escola no PIBID? O que podemos compreender sobre esta relação?

Deste modo, tem-se nesta seção e nas seguintes: o levantamento dos principais aspectos apontados em cada pesquisa – as unidades de sentido; a categorização das unidades de sentido; a exposição do que desvelam, apontam sobre a relação universidade-escola no PIBID; as conclusões dos autores sobre a relação universidade-escola no PIBID; as nossas considerações/compreensões sobre as relações estabelecidas entre a universidade e a escola no PIBID a partir dos “mergulhos” nas dissertações e teses de relação total.

5.1 Seguindo o leito dos rios: delineando seus subafluentes - unidades de sentido- para chegar aos seus afluentes - categorias temáticas dos aspectos mais apontados

Unitarizar é interpretar e isolar idéias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. [...]. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador. Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite. Outro pesquisador faria outras seleções, estabeleceria outros argumentos, faria outras tessituras [...]. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123)

Comparando as unidades de sentido aos subafluentes, pequenos rios que se juntam aos rios afluentes das “categorias maiores”, esta subseção apresenta as unidades de sentido percebidas em cada dissertação e tese, para, a partir delas, chegarmos aos afluentes, isto é, às categorizações genéricas. Logo, seguem as apresentações das unidades de sentido, delineando o leito do rio que formam, expondo-as, na medida do possível, conforme a sequência em que foram partilhadas em cada pesquisa.

A dissertação de Gaffuri (2012) aborda a relação universidade-escola a partir da concepção de um sistema híbrido de aprendizagem, em que investiga: as motivações para participar do PIBID-Inglês/UEL, o “objeto de aprendizagem” potencialmente compartilhado entre os professores e as possibilidades e dificuldades criadas no confronto entre a atividades

idealizadas e os elementos culturalmente existentes. A partir da análise das interações nos grupos de estudo do PIBID-Inglês/UEL, aponta diversos aspectos: a interação/o diálogo entre os participantes, as motivações, o objeto de atividade compartilhado, a construção da coletividade/trabalho colaborativo, conflitos/tensões entre culturas, as possibilidades/condições para a construção de grupos colaborativos (tempo, confiança em si e no outro/acreditar no potencial do outro, reconhecimento da professora da escola como também formadora, descentralização da voz do/a professor/a da universidade, democratização das vozes/dos relacionamentos), a importância da bolsa/financiamento.

Por sua vez, na dissertação de Fedechen (2013), ao focalizar as atividades desenvolvidas, as interações entre os participantes e as dimensões formativas na interação universidade-escola, destacam-se: no **contexto formativo escola** - ênfase nos conteúdos da disciplina e identificação do modelo de formação docente predominante (aspecto captado); no **contexto universidade** - as experiências formativas ou espaços vivenciados na universidade (isto é, reuniões, encontros de estudo/planejamento, eventos do PIBID); percepções dos licenciandos sobre a própria formação - percepções negativas (conhecimento técnico, domínio de conteúdo; formação pedagógica limitada; desvalorização docente, forma o professor com o conhecimento técnico e pedagógico, mas não articula os dois saberes) e positivas (o PIBID fornece conhecimento, colabora na formação, juntamente com a formação continuada); aspectos positivos no PIBID (inserção na realidade, nova visão sobre o que é ser professor, ampliação da motivação para continuar na carreira); aspectos negativos (falta de comprometimento de alguns bolsistas, por vezes, as atividades são desorganizadas e sem supervisão; para alguns bolsistas não modificou o interesse em lecionar); na **interação universidade-escola** - a percepção dos modos de inserção e das contribuições (aprofundamento teórico; inovação nas estratégias de ensino; valorização e da promoção da docência/atratividade da carreira docente); reuniões de estudo e planejamento como momentos de formação, partilhas e trabalho coletivo; percepção sobre o ser professor(as).

Quanto à tese de Honório (2014), ao problematizar a relação universidade-escola a partir das atividades desenvolvidas no PIBID e das formas de inserção dos bolsistas licenciandos, destaca: atividades mais desenvolvidas; formas de inserção dos bolsistas licenciandos; disposição dos licenciandos para uma parceria colaborativa; tensões/conflitos entre culturas; preocupação da escola com as avaliações externas; desenvolvimento da autonomia dos licenciandos; dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no contexto escolar; atuação do professor supervisor; limitações e potencialidades dos projetos interdisciplinares; as relações entre bolsistas licenciandos e os demais envolvidos no PIBID; conhecimento

insuficiente do programa e expectativas e posturas equivocadas; similaridades do PIBID com o estágio; a variabilidade da relação entre os bolsistas licenciandos e os professores supervisores; apontamentos sobre a relação universidade-escola; percepção dos bolsistas sobre a relação universidade-escola; a importância dos grupos de estudo, da produção de registros (portfólios, relatórios, cadernos de registro); promoção da relação teoria e prática; a adaptabilidade do PIBID às especificidades organizacionais de cada projeto institucional; o reconhecimento dos professores da escola como coformadores; críticas: desinteresse pela carreira docente em virtude das reais condições; superações quanto ao modelo da racionalidade técnica; caminhos para a valorização do professor.

Caparole (2015), ao tomar como objeto de estudo a relação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro (IP) no contexto do PIBID, buscando verificar as proximidades com o conceito de Terceiro Espaço Formação Docente, debruça-se sobre as ações e suas significações e relações com processos formativos para os bolsistas do PIBID/UFRGS, apontando diversos aspectos: motivação para participar do PIBID; percepção da relevância e contribuição do Programa; atividades pedagógicas mais significativas; percepção dos bolsistas de iniciação à docência sobre as relações entre coordenadores de área e professores supervisores (satisfação e críticas); as características de um coordenador ideal; as atividades do PIBID na perspectiva dos bolsistas (nível de satisfação dos bolsistas quanto à infraestrutura e organização das atividades); compreensão dos objetivos do PIBID; a percepção da relação universidade-escola no PIBID e as possibilidades de aproximação das instituições; sobre a equidade na distribuição das atribuições/papeis; dificuldades burocráticas; características positivas dos supervisores e coordenadores; o PIBID-UFRGS/IP na perspectiva dos Supervisores e Coordenadores; a percepção dos objetivos do PIBID na perspectiva dos supervisores e coordenadores; a percepção das atividades desenvolvidas; a percepção da relação universidade-escola na visão dos professores supervisores e coordenadores de área; as possibilidades de aproximar universidade-escola.

Bianchi (2016), na análise da relação universidade-escola, em que focalizou inicialmente os objetivos do Programa como fatores inseridos no contexto da formação docente inicial, no âmbito dos subprojetos do Programa no Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas-PR, suscita os seguintes aspectos: PIBID enquanto política pública; PIBID como programa inovador; incentivo a formação docente; valorização do magistério; qualidade da formação docente inicial; interação com a escola pública; caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas; papel de coformação da escola; a importância da bolsa financeira;

PIBID como espaço de formação inicial e contínua; críticas; contribuição para a atratividade; contribuição para a renovação das estratégias metodológicas; valorização do papel do professor na escola; impacto do PIBID na formação para o magistério; dificuldades/aspectos a melhorar; aspectos positivos/contribuições; PIBID promove a interação universidade-escola; situações a serem revistas e superadas; limitações/dificuldades quanto à interdisciplinaridade; escola como coformadora; as atribuições dos professores supervisores; dificuldades/críticas ("desinteresse, desmotivação, falta de apoio e colaboração"); desafios à continuidade do programa; instabilidade do PIBID.

Na dissertação de Campelo (2016), ao investigar as contribuições da relação universidade-escola, no papel desempenhado pelas professoras supervisoras do PIBID/UFRJ Pedagogia, para a formação inicial, apontam-se: aprendizagens dos licenciandos no exercício da docência com as professoras supervisoras; as atividades desenvolvidas; as ações contributivas das professoras supervisoras; os diferenciais da relação universidade-escola para os licenciandos; as relações entre os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras na universidade; a partilha dos saberes docentes através do diálogo e da troca; ações/estratégias das professoras para contribuir na formação inicial; ênfase na articulação teoria e prática; a percepção dos professores supervisores como coformadores; aspectos inibidores da atuação como coformadora; estímulo à autonomia dos licenciandos; partilhas de experiências pelas supervisoras; relação entre bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras na escola; conflitos/tensões (entre as necessidades da escola e as necessidades formativas dos licenciandos); o reconhecimento da professora da escola como coformadora pela universidade; a instauração de um terceiro espaço de formação docente; planejamento e desenvolvimento coletivo; a atuação das professoras supervisoras; contribuições; confirmação da escolha da carreira docente; favorecimento da relação teoria e prática; instabilidade da continuidade do programa; a relação universidade-escola e a criação de terceiros espaços.

Em semelhante focalização, Silva (2016), na análise das ações desenvolvidas no PIBID e das contribuições da parceria universidade-escola para os licenciandos, para as práticas dos professores da escola e da universidade, elucida: atividades desenvolvidas (projetos didáticos, aulas e materiais didáticos, criação de espaço virtual para socialização de experiências), e a preocupação com um ensino reflexivo/crítico no desenvolvimento das atividades; espaços-tempos formativos (reuniões de planejamento, grupos de estudo, produção de registros escritos); motivos dos bolsistas licenciandos (oportunidade de vivenciar a prática docente na escola) e professores da escola para integrar o PIBID (oportunidade de partilhas, trocas, formação contínua entre outros); contexto de instabilidade vivenciado no PIBID como

política pública; contribuição do PIBID como política pública de intervenção à formação dos bolsistas de iniciação à docência, aos professores supervisores, à aprendizagem dos alunos (na perspectiva dos licenciandos, dos professores supervisores e coordenador de área), às licenciaturas, às práticas dos professores do curso de licenciatura. A autora também explicita a percepção da atuação dos professores supervisores na perspectiva dos licenciandos, dos próprios professores supervisores e do professor coordenador de área; a percepção sobre as interações com os professores e alunos da escola, bem como a relação com a gestão escolar. Expõe-se ainda dificuldades e aspectos a melhorar na efetivação do Programa segundo a perspectiva dos licenciandos, dos professores supervisores e do coordenador de área. Elucida-se distinção entre PIBID e Estágio e faz-se apontamentos sobre a relação universidade-escola.

Por sua vez, Araújo (2016), ao lançar o olhar investigativo sobre as relações interpessoais/pedagógicas entre todos os agentes envolvidos na efetivação do PIBID no espaço escolar, explicita: atividades desenvolvidas (cineclube, rodas de conversa, jogos educativos, “aulões”), possibilitando aos licenciandos conhecer os diversos espaços da escola; contribuições do Programa à promoção da relação teoria e prática, à reflexão sobre a própria prática, à aprendizagem dos alunos, à formação continuada, ao estreitamento da relação universidade-escola. Aliada a essas percepções, reflete sobre a importância do PIBID como política pública e as instabilidades sofridas. Como seu objeto de estudo são as relações interpessoais entre os participantes, destacam-se o que denominamos de interações universidade-escola: relações interpessoais entre professores supervisores e licenciandos (um período de iniciação difícil, conflituoso) e com os demais professores da escola; os modos de inserção das escolas (pode ser dialogado, com participação igualitária da escola); as formas de inserção do professor supervisor; as relações dos bolsistas de iniciação à docência com os alunos e a gestão da escola. Analisa também a motivação dos bolsistas licenciandos para participar do PIBID; a atuação dos professores como coformadores (casos de falta de comprometimento de professor supervisor); limitações/desafios/críticas (infraestrutura da escola, falta de compromisso de professor supervisor, pouca formação para a pesquisa); PIBID e Estágio - analisa-os na percepção dos bolsistas PIBID; conflitos e tensões – relação hierarquizada entre os bolsistas licenciandos e os bolsistas supervisores, enfrentamento da insegurança e receio do novo, competitividade na construção das ações entre os bolsistas; próximo destes aspectos, expõe ainda limitações/desafios/críticas – desafios da própria realidade escolar, condições de trabalho e falta de apoio; compreensão equivocada do PIBID por parte das instituições; conflitos de objetivos. Todavia, encontram-se possibilidades de uma

parceria colaborativa; a busca pela construção de projetos interdisciplinares e os apontamentos sobre a relação universidade-escola.

Rodrigues (2016), em sua tese sobre as potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil, expõe: motivação para participar do PIBID; PIBID como comunidade de prática; conflitos/tensões; contribuição dos ambientes virtuais nas interações; função dos participantes no PIBID - licenciandos, professores da escola e professores da universidade; condições para o trabalho colaborativo (respeito, cumplicidade e confiança); diferentes níveis de participação; importância das reflexões conjuntas no grupo; desenvolvimento de parcerias entre as instituições participantes do PIBID - oficial, dirigida e colaborativa; escola como espaço de formação de professores (funções da escola, contribuições enquanto espaço formativo, necessidade de reconhecimento pela universidade); condições para constituição do Terceiro Espaço de Formação; dificuldades na construção de uma parceria colaborativa; dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no exercício da docência; contribuição do PIBID para os licenciandos; PIBID como política de formação de professores (possibilidades, contribuições e perspectivas); contribuição do PIBID para atrair alunos do ensino médio à carreira do magistério e diminuir evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil; contribuição do PIBID para um repensar dos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil; contribuição do PIBID para promover reflexões e provocar mudanças curriculares e estruturais nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil; aspectos convergentes e divergentes entre as atividades do PIBID e as atividades do Estágio Curricular Supervisionado; conhecimentos necessários à Docência; profissionalização docente (chama-se atenção para aspectos da precarização do trabalho: condições de trabalho, dificuldades enfrentadas pelos licenciandos na realização das ações, problemas externos-falta de apoio e negligência dos governos, excesso de atividades dos professores e licenciandos); possibilidades de continuidade do programa; desigualdades nos valores das bolsas; atividades de reforço; PIBID e os conhecimentos políticos da profissão docente; contribuição do PIBID para a atratividade da carreira docente (baixa); PIBID: uma política de indução.

Demos (2016), debruçando-se sobre a relação universidade-escola para verificar suas potencialidades para o desenvolvimento profissional docente do(a) professor(a) da escola, apresenta importantes aspectos a partir da perspectiva da escola: o contato estabelecido com as escolas/a forma de inserção no PIBID; a forma de seleção dos professores das escolas (condicionada); modos de inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola (por outro lado, observou-se ausência de ações de inserção do professor da escola como bolsista

supervisor). Expõe dificuldades/desafios/críticas como: falta de comprometimento de alguns bolsistas, autonomia limitada, verbas de custeio insuficientes/escassas/limitadas; falta de clareza dos papéis institucionais (universidade e escola); dificuldades dos professores da escola em participar plenamente das experiências propiciadas no Programa; alto grau de rotatividade dos Bolsistas Supervisores em algumas escolas; pouco conhecimento do PIBID pelos demais professores da escola; relação impositiva da CAPES com as secretarias; relação universidade-escola diretiva; críticas à forma de inserção do professor supervisor, bem como a atenção à sua formação continuada; falta apoio das escolas aos professores supervisores; condições dos BS para a realização de atividades dos Subprojetos; críticas ao modo de compartilhamento das ações não favorece e não integra o DPD; supervisão docente limitada.

Aponta também: motivação dos professores para participar do PIBID; PIBID como espaço de formação continuada; contribuições do PIBID para os professores supervisores; ações desenvolvidas e o modo de planejamento; ações previstas/realizadas (aulas com acompanhamento, atividades de reforço); a natureza das ações (diversas: atividades de estudo, feiras de ciências, minicursos para os alunos da escola, participação dos supervisores de eventos acadêmicos junto com os Bolsistas de Iniciação à Docência e Bolsistas Coordenadores de Área, elaboração de material didático, elaboração e desenvolvimento de atividades laboratoriais/experimentais); concepção do professor Bolsista Coordenador de Área sobre formação continuada (concepção baseada ainda na racionalidade técnica); caso de desenvolvimento profissional docente; os modos de ação de supervisão docente dos professores supervisores (em Ciências da Natureza); tipos de atividades/ações realizadas pelo bolsista supervisor em subprojetos (“planejar/elaborar”, “desenvolver”, “avaliar” e “colaborar na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas”); a natureza das atividades didáticas (“implementação de atividades didáticas”, “organização de espaços disponibilizados pela EEB” e “realização de atividades científico culturais”); os principais tipos de atividades para organização do Subprojeto que cada BS realiza (“confecção de relatório das atividades desenvolvidas nas EEB”, “avaliação geral das atividades do Subprojeto” e “controle de frequência”); o relacionamento entre Bolsista Supervisor e demais participantes de Subprojetos; a relação dos bolsistas supervisores com os bolsistas de iniciação à docência; a relação do bolsista supervisor com o bolsista coordenador de área; os aspectos de DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) encontrados nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza; críticas/limitações (não há explicitação de apoio ao DPD do professor supervisor; a escola não tem claro o seu papel no PIBID; aspectos que comprometem princípios do DPD; aspectos positivos (distribuição da supervisão com os

demais professores); possibilidades e limitações de DPD para professores em serviço de educação básica.

No mesmo enfoque do desenvolvimento profissional docente e ângulo (a partir da escola), Lima (2018) analisou a relação universidade-escola, destacando: dificuldades dos professores da escola no desempenho de suas atribuições no PIBID; valorização/importância da relação teoria e prática; perspectiva de formação de professores; encontros de planejamento como espaços-tempos formativos; ênfase nas estratégias de ensino/metodologias (tema recorrente nos encontros); encontros de planejamento como espaços de partilhas e vivências; conflitos e tensões – sobretudo de objetivos e expectativas/perspectivas; relações entre professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência; distinção entre Estágio Curricular Supervisionado e PIBID; escola como espaço de aprendizagem da docência; possibilidades e contribuições do professor bolsista supervisor para com os processos formativos dos licenciandos; contribuição dos bolsistas na aprendizagem dos alunos através do reforço escolar; ênfase na aprendizagem dos alunos; encontros de planejamento: partilha de experiências, reflexão coletiva, planejamento coletivo e interação contribuem para o DPD do professor supervisor; atuação dos professores da escola como coformadores e contribuições ao seu DPD; preocupação com a descontinuidade do programa; as desfavoráveis condições de trabalho do professor supervisor; as escolas priorizam outras demandas; interação marcada pelas posições ocupadas no Programa.

Por fim, Fonseca (2018), investigando a relação universidade-escola a partir das experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos, salienta em seus resultados e discussão: motivações dos bolsistas para participar do PIBID; diálogo como elemento mediador da relação entre sujeitos - principalmente entre licenciandos bolsistas e alunos da escola; contribuições diversas do PIBID para os licenciandos bolsistas de iniciação à docência - formação mais humana; ressignificação de saberes dos licenciandos; formação política; valorização da relação teoria e prática, por meio da aproximação/inserção dos licenciandos na realidade escolar, contribuindo com a aprendizagem de seus alunos; a construção da identidade docente por meio das atividades realizadas; contribuição do PIBID/Diversidade para as escolas, especialmente com a aprendizagem de seus alunos, com ações pedagógicas numa perspectiva intercultural; contribuição para o estreitamento da relação universidade – educação básica; a importância dos Seminários PIBID e dos encontros de formação e planejamento para a produção de pesquisa no PIBID/Diversidade; PIBID enquanto política de estado; a importância das Bolsas PIBID para a permanência dos licenciandos; desafios/dificuldades da escola - a luta para manter as escolas do campo, a difícil realidade dos alunos; conflitos entre necessidades da

escola e objetivos do Programa (bolsistas são colocados para substituir eventualmente professores titulares); a instabilidade do PIBID como política pública - mobilização em defesa do PIBID e críticas ao Programa Residência Pedagógica; diálogo com o outro, meio de conhecer a realidade e superar “as fronteiras historicamente impostas”; apontamentos sobre a relação universidade-escola - precisa ser estreitada, pois é próxima apenas entre licenciandos bolsistas e os alunos da escola.

No processo de categorização das unidades de sentido, fez-se uma aproximação atribuindo cores específicas (APÊNDICE C) para as unidades de sentido semelhantes ou próximas e, assim, a partir de identificação por cores, fez-se o agrupamento das unidades de sentido, chegando-se às seguintes categorias dos aspectos recorrentes nas dissertações e teses:

Quadro 16 - Categorias temáticas levantadas em torno da relação universidade-escola nas dissertações e teses de total relação

CATEGORIAS DOS ASPECTOS APONTADOS	AUTORES
Motivações para integrar/participar do PIBID	Gaffuri (2012), Caparole (2015), Araújo (2016), Rodrigues (2016), Demos (2016), Silva (2016), Fonseca (2018).
A construção/manifestação de interesses/objetivos comuns	Gaffuri (2012), Fedechen (2013), Campelo (2016), Lima (2018); Fonseca (2018).
Espaços-tempos formativos	Fedechen (2013), Honório (2014), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Bianchi (2016), Silva (2016), Lima (2018), Fonseca (2018).
Ações/atividades desenvolvidas	Honório (2014), Caparole (2015), Araújo (2016), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Demos (2016), Silva (2016), Fonseca (2018).
A atuação dos professores das escolas, sobretudo como bolsistas supervisores	Honório (2014), Araújo (2016), Bianchi (2016), Campelo (2016), Demos (2016), Lima (2018).
Interações universidade-escola: o contato estabelecido com as escolas; os modos de inserção, relação entre os bolsistas PIBID	Gaffuri (2012), Fedechen (2013), Honório (2014), Caparole (2015), Araújo (2016), Bianchi (2016), Campello (2016), Demos (2016), Lima (2018), Fonseca (2018).
Conflitos/tensões	Gaffuri (2012), Honório (2014), Araújo (2016), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Lima (2018), Fonseca (2018).
Os vislumbres da construção da relação colaborativa	Gaffuri (2012), Fedechen (2013), Honório (2014), Araújo (2016), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Lima (2018), Fonseca (2018).
Limitações, desafios, críticas e incertezas	Fedechen (2013), Honório (2014), Araújo (2016), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Demos (2016), Silva (2016), Lima (2018), Fonseca (2018).
Impactos e contribuições do PIBID	Gaffuri (2012), Fedechen (2013), Honório (2014), Araújo (2016), Bianchi (2016), Campelo (2016), Lima (2018), Demos (2016), Rodrigues (2016), Silva (2016), Fonseca (2018).
PIBID como política pública: projeções e incertezas de (des)continuidade do PIBID	Araújo (2016), Bianchi (2016), Campelo (2016), Silva (2016), Rodrigues (2016), Fonseca (2018).
Apontamentos sobre a relação universidade-escola e modelo de formação de docente	Gaffuri (2012), Fedechen (2013), Honório (2014); Caparole (2015), Araújo (2016), Bianchi (2016); Campelo (2016); Silva (2016), Lima (2018), Demos (2016), Rodrigues (2016), Fonseca (2018).
PIBID e Estágio Curricular Supervisionado - aproximações e distanciamentos	Honório (2014), Araújo (2016), Rodrigues (2016), Silva (2016), Lima (2018).
A busca pela interdisciplinaridade	Araújo (2016), Bianchi (2016), Honório (2014).

Fonte: Autora (2020), a partir dos estudos selecionados no Catálogo da CAPES (2012-2018)

A partir da verificação da recorrência das unidades de sentido nas dissertações e teses, observando quantos autores apontavam ou desvelavam as unidades de sentido presentes em cada categoria, foi possível chegar aos aspectos mais e menos apontados.

Os aspectos mais apontados e desvelados da relação universidade-escola foram: **motivações para integrar/participar do PIBID; a manifestação/construção de interesses comuns; ações/atividades desenvolvidas; a atuação dos professores das escolas; espaços-tempos formativos; interação universidade-escola** (subcategorias: o contato estabelecido com as escolas; os modos de inserção, relação entre os bolsistas PIBID); **conflitos/tensões; vislumbres da construção da relação colaborativa; limitações, críticas, desafios; impactos e contribuições do PIBID; apontamentos sobre a relação universidade-escola e o modelo de formação docente; PIBID como política pública: projeções e incertezas de (des)continuidade do PIBID.** Quanto aos aspectos menos apontados, levantou-se: **PIBID e Estágio Curricular Supervisionado - aproximações e distanciamentos, e a busca pela interdisciplinaridade nas ações.**

Cada categoria compõe-se de um conjunto de unidades de sentido que ora se aproximam, apresentando apontamentos e desvelamentos semelhantes, ora se distanciam, apresentando divergências, consoante perceberemos na subseção seguinte.

Realizado este levantamento dos principais aspectos apontados, esforçamo-nos para comunicar o que constataram e apontaram sobre a relação universidade-escola no PIBID. Destarte, apresentamos nas próximas subseções, confluências e meandros das fontes, no intuito de explicitar em que convergem e divergem dentro dos diversos aspectos que desvelam a relação universidade-escola, principalmente nos aspectos mais apontados.

5.2 As afluências e suas pequenas confluências e meandros: o que as categorias mais apontadas (afluentes maiores) nos desvelam sobre a relação universidade-escola no PIBID?

A partir das gotículas de água e de suas cargas elétricas formando o mundo desordenado e caótico das nuvens de uma tempestade, podem emergir os raios de luz a iluminar todo o cenário. (MORAES, 2003)

Comparando as categorias aos afluentes de um rio, cujos cursos d'água “alimentam o rio principal”¹⁹, esta subseção apresenta cada categorização, isto é, cada porção de

¹⁹ Definição extraída de: RIBEIRO, Amarolina. **Partes de um rio.** Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/partes-um-rio.htm>. Acesso em 07.04.2020.

significados dos aspectos apontados e desvelados sobre a relação universidade-escola nas dissertações e teses, buscando mostrar ora suas confluências, aproximações, convergências ora seus meandros, suas curvas de distanciamentos e divergências.

Seguindo o curso dos afluentes, buscamos apresentar as categorias de modo que fluam seus desvelamentos, aproximações e distanciamentos na seguinte ordem: 1) **motivações para integrar/participar do PIBID**; 2) **a manifestação/construção de interesses comuns**; 3) **espaços-tempos formativos**; 4) **ações/atividades desenvolvidas**; 5) **a atuação dos professores das escolas**; 6) **interações universidade-escola**; 7) **conflitos/tensões**; 8) **vislumbres da construção da relação colaborativa**; 9) **aspectos negativos - limitações, críticas, desafios**; 10) **aspectos positivos – impactos e contribuições do PIBID**; 11) **PIBID como política pública: projeções e incertezas de (des)continuidade do PIBID**; 12) **PIBID e Estágio Curricular Supervisionado - aproximações e distanciamentos**; 13) **a busca pela interdisciplinaridade nas ações**; 14) **apontamentos sobre a relação universidade-escola e o modelo de formação docente**.

Salientamos também que, , considerando as condições de produção desta dissertação, esforçamo-nos por apresentar, ao máximo possível as evidências dos apontamentos dos autores, bem como dos desvelamentos percebidos sobre a relação universidade-escola no PIBID nesta seção apresentados. Contudo, ressaltamos que as evidências apresentadas em formas de citações não esgotam as fontes, constituem apenas pequenas porções da riqueza de construtos presentes em cada dissertação e tese analisada.

5.2.1 Motivações para integrar/participar do PIBID

Na categoria **motivações para integrar/participar do PIBID**, elucidam-se as **motivações dos bolsistas de iniciação à docência** (GAFFURI, 2012; RODRIGUES, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; FONSECA, 2018;), **motivações dos bolsistas supervisores** (GAFFURI, 2012; CAPAROLE, 2015; DEMOS, 2016; RODRIGUES, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016), **motivações dos bolsistas coordenadores de área** (GAFFURI, 2012; RODRIGUES, 2016; CAPAROLE, 2015; DEMOS, 2016), e **motivações da universidade e das escolas** para aderir ao PIBID (DEMOS, 2016).

De acordo com análise de Gaffuri (2012), os motivos se relacionam às experiências de vida dos participantes e aos seus papéis sociais. Entre os bolsistas de iniciação à docência, encontravam-se busca de desafios - pedagógicos e linguísticos, cumprir carga horária extracurricular para ser aprovado no curso, “interesse na escola pública”, visando adquirir

experiência e trabalhar como profissional. Gaffuri (2012), no papel de pesquisadora (inserindo-se como colaboradora em virtude da pesquisa), declara ter se inserido por suas inquietações advindas da formação docente e principalmente pela necessidade de realizar sua pesquisa, escrever a dissertação. A professora supervisora expôs interesse em trabalhar com o outro, trocar ideias e “pegar um ânimo, um gás”. A professora bolsista coordenadora de área declarou ser pela possibilidade de maior diálogo com a escola numa perspectiva colaborativa e interesse pela bolsa-auxílio. Assim, avalia, os motivos para fazer parte do PIBID estão muito relacionados ao valor de troca dessa participação e sintetiza em quatro categorias as motivações: “1) Cumprir requisitos acadêmicos; 2) Interesse no trabalho com o outro; 3) Busca de desafios; 4) Interesse na escola pública” (GAFFURI, 2012, p. 74). Por fim, explicita-se a identificação de uma ênfase mais no produto do que no processo.

Caparole (2015) identifica motivos semelhantes – integram o Programa por se tratar de formação de professores, por motivo financeiro, ampliação de conhecimento- e também constatou que nem todos entram voluntariamente, um supervisor entrou porque “a escola tinha interesse em receber o subprojeto[...]” (CAPAROLE, 2015, p. 61). Araújo (2016) também encontrou caso parecido ao analisar as formas de inserção que os professores supervisores se inseriram no Programa, a professora de uma das escolas *lócus* de seu estudo expôs: “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. ARAÚJO, 2016, p. 125).

Tais motivações são preocupantes, pois mostram uma inserção não espontânea ou voluntária, mas de algum modo pressionada/constrangida, o que compromete a possibilidade de uma colaboração. Por outro lado, encontram-se motivos em consonância com o Programa, como os identificados por Silva (2016), em questionário aplicado a professores supervisores de uma escola, expressaram adesão voluntária, citando como motivos: a busca por novas experiências, formação contínua, diálogo, partilha de experiências, troca de saberes.

Rodrigues (2016), que buscou alcançar, por meio de questionário eletrônico, todos os bolsistas do Subprojeto de Matemática, levantou dez motivos pelos quais os licenciandos integraram o PIBID, em ordem decrescente: 1- “vivenciar a docência nas escolas”; 2- “receber a bolsa”; 3- “decidir pela opção profissional”; 4- “relacionar teoria e prática”; 5- “conhecer a realidade das escolas”; 6- “realizar pesquisas em educação”; 7- “contabilizar horas complementares”; 8- “incentivo dos formadores das IES”; 9- “incentivo para a participação de eventos”; 10- “amigos participam” (RODRIGUES, 2016, p. 97). Deste modo, as três (03) principais motivações declaradas pelos licenciandos em Matemática para integrarem o

PIBID/Matemática foram: “atuar na realidade do trabalho docente (63,2%); recebimento da bolsa (60,3%) e experimentar a docência para definição da opção profissional (46,5%)” (Idem, p. 97).

O motivo de vivenciar a docência na escola também foi destacado em Araújo (2016), Fonseca (2018) e Silva (2016) que registra a busca por “aprimoramento, inovação e adequação de suas práticas e obter um diferencial em sua formação” (SILVA, 2016, p.115). Tais motivações são muito pertinentes, pois estão em bastante consonância com um dos objetivos centrais do Programa voltados à iniciação à docência: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]” (Edital PIBID 7/2018). Desvelam também a compreensão do Programa por parte dos licenciandos, o que ele oportuniza de forma central para sua formação.

Em Caparole (2015), encontramos as motivações de bolsistas coordenadores: “participar de atividades de formação de professores”, “promover formação docente associando teoria e prática” e “complementação financeira” (CAPAROLE, 2015).

Demos (2016), também investigando as motivações da universidade, identificou o desejo de contribuir para a formação inicial e a expectativa de “melhoria da profissionalidade docente”. Sobre a escola, recolheu os seguintes motivos: “Parceria/Integração entre IES e EEB”, “aprendizado de novas estratégias didáticas” e “Localização próxima” (DEMOS, 2016, p. 2016). O autor salienta a disparidade entre as expectativas da universidade e da escola entre os bolsistas supervisores participantes: percebendo em um bolsista supervisor a expectativa de uma interação mútua entre escola e universidade; mas em outro, “uma noção de assistencialismo, em que a IES “prestaria serviços” para a EEB participante” (DEMOS, 2016, p. 216). Semelhante visão ele identifica na forma como a universidade ingressou, observando uma expectativa de que o Programa poderia “salvar” os cursos de licenciatura quanto à formação profissional.

As pesquisas mostram que os motivos para integrar o PIBID podem variar bastante, indo desde interesse em aprimorar a própria formação, em vivenciar ou dialogar com a escola, ter a bolsa-auxílio oferecida no Programa, ou mesmo por influência de amigos no caso dos licenciandos (RODRIGUES, 2016) ou “influência” da escola, como expuseram Caparole (2015) e Araújo (2016). Os mais assertivos são os que se coadunam com os objetivos do Programa, em que se destacam o aprimoramento da formação (seja inicial ou contínua), a inserção na escola, o diálogo e a parceria com a escola e, vice-versa, com a universidade, entre outros.

Porém, o adentrar o Programa não espontaneamente é preocupante, pois trata-se de uma forma “cooptada” (FIORENTINI, 2013), isto é, uma adesão involuntária, por pressão mesmo, velada num “convite” direcionado da escola ou mesmo da universidade aos seus docentes. Como consequência, isso compromete, desde o início, a possibilidade de uma parceria colaborativa, haja vista a voluntariedade, a identidade e a espontaneidade serem suas primeiras condições fundamentais, como bem ressaltam e problematizam Fiorentini (2013) e Nacarato (2016): o fato de professores serem coagidos ou cooptados por alguém a participar e o próprio fato da parceria ser incentivada por uma política pública que, em geral, apresenta estrutura vertical, faz-se “de cima para baixo”, comprometem antecipada e significativamente uma possível parceria colaborativa.

O interesse precisa partir do professor, ou melhor, dos professores da escola primeiro, saliente-se, de forma espontânea, por se identificar com a proposta, desejando de fato fazerem parte, integrarem-se ao Programa. Aliás, é muito importante considerar o coletivo da escola, o interesse da maioria dos professores, pois precisa ser uma adesão não só individual, mas da escola como um todo. Entendemos que a escolha, o aceite e a inserção das escolas devem ser precedidos pela manifestação do aceite e anseio de participação dos seus professores em primeiro lugar. Deveria ser uma pré-condição da firmação de parceria entre as IES e as escolas no Programa.

O fato é que este aspecto da **motivação** na relação universidade-escola, apontado pelos autores das dissertações e teses centrais, desvela-nos que, por vezes, a relação universidade-escola já começa sem as pré-condições para se tornar colaborativa. Na verdade, há várias pré-condições que, nesta parceria entre as instituições formadoras, comprometem a possibilidade de uma relação colaborativa, como veremos mais adiante.

5.2.2. A construção e/ou manifestação de interesses comuns/objetivos compartilhados nos grupos PIBID

A **manifestação de interesses comuns/objetivos compartilhados** é outro ponto relevante investigado ou desvelado nas pesquisas, pois confere unidade ao grupo, diz respeito à sua identidade, uma das características de grupos colaborativos, como explicitado em Fiorentini (2013) e Nacarato (2016). Por isso, talvez, tenha sido tão exposto nessas pesquisas e sob diferentes conceitos, por exemplo, **objeto de atividade compartilhado** na Teoria da Atividade Socio-histórico-cultural - TASHC (GAFFURI, 2012) e **domínio** em Comunidades de Prática (RODRIGUES, 2016).

Gaffuri (2012) investiga os interesses comuns a partir do conceito de **objeto da atividade de ensino-aprendizagem compartilhado**, que representa “um terreno potencialmente comum”. A pesquisadora recorre a Engeström para lembrar que “o objeto de atividade é a força motriz que dá sentido e direção à atividade” (ENGESTRÖM, 2001 *apud* GAFFURI, 2012, p. 85). Sua construção se dá por um processo dialógico e colaborativo no qual se encontram, colidem e emergem diferentes perspectivas e múltiplas vozes (MAX, 2010, *apud* GAFFURI, 2012, p. 85). Cita que, na área da formação colaborativa, a visão compartilhada do objeto da atividade permite um conjunto de compreensões comuns e assim busquem um terreno potencialmente comum no intuito de que suas práticas sejam (re)significadas.

Esse sentido lembra também uma primeira característica das comunidades de prática (CoPs), elucidada em Rodrigues (2016): o **domínio**, definido por Wenger (1998 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 37) como a “área de conhecimento e de interesse dos membros da comunidade”. Assim, explica referir ao que os membros pretendem buscar, aprender, discutir, ressignificar juntos. Desta forma, interpretamos tais apontamento dos autores em suas pesquisas como a manifestação de interesses comuns nos grupos PIBID investigados.

Gaffuri (2012) cita que a diversidade de motivos indicava não haver, inicialmente, um objeto compartilhado, no qual as ações se concentrariam. Mas, com o passar dos encontros, nos quais as preferências individuais foram dando lugar às coletivas, observou que o “inovar” as práticas pedagógicas tornou-se o próprio objeto do sistema de aprendizagem: de um lado, da professora da escola, havia o desejo de que os licenciandos utilizassem sua apostila elaborada para a disciplina; de outro, a professora da universidade pedia que buscassem inovar. Ao mesmo tempo, tal situação denotou, segundo a autora, “a ausência de um objeto compartilhado, a partir do qual pudessem ser criados mecanismos de transformação, os professores novatos pressionados por estes dois sistemas de atividade, buscaram encontrar meios de agir [...]” (GAFFURI, 2012, p.118), ora usando a apostila da professora da escola ora usando outros recursos, buscando atender a professora da universidade também. Todavia, conclui que o objeto do PIBID/Inglês/UEL era a aprendizagem docente e a aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva é também encontrada em Fedechen (2013), no qual explicita-se uma preocupação dos grupos “pibidianos” em trabalhar diversos temas. É possível observar essa dupla preocupação, centrada na aprendizagem dos alunos e na formação docente em grupo, junto a Rodrigues (2016), em que, na entrevista com coordenadores de área do Curso de Licenciatura em Matemática, constata uma ênfase dos grupos no ensino da resolução de problemas em matemática, no desenvolvimento de jogos para o ensino de matemática e a preocupação com a formação teórico-prática (aprendizagem docente)

Lima (2018) observou muito presente a ênfase em **estratégias/metodologias** diversificadas para trabalhar os **conteúdos específicos** - outro aspecto enfatizado nos encontros - e Rodrigues (2016, p. 349-350) novamente corrobora:

[...] identificamos que 98% dos coordenadores de área, 97,7% dos licenciandos em Matemática e 97,5% dos supervisores participantes do PIBID/Matemática afirmaram que, durante os encontros de formação coletivos, aconteciam discussões relacionadas às diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática. [...]

Lima (2018) aponta também as discussões sobre teorias de aprendizagem, as quais “têm lugar garantido nos planejamentos” (LIMA, 2018, p. 130). O autor observa um reconhecimento da teoria (da área específica e pedagógica) pela professora da universidade, apontada como aspecto indispensável para o desenvolvimento profissional docente, por contribuir na interpretação e compreensão das dimensões do trabalho docente e auxiliar nas decisões frente aos desafios da prática de ensino em Matemática. Chama-se atenção também para a importância da imersão no contexto escolar, onde se pode confrontar teoria e prática, reafirmando-as ou não.

A valorização da relação teórico-prática é observada ainda em Campelo (2016), mas salientando a atuação de uma das professoras supervisoras observadas que buscavam estimular os licenciandos – por meio de conversas informais, portfólios, relatos e autoavaliações- a articularem as aulas observadas e desenvolvidas com as teorias estudadas. Importante salientar que a referida professora atuava em escola clínica da universidade e possuía formação acadêmica a nível de doutorado, fugindo à regra na formação e na própria orientação dos licenciandos, sendo uma das poucas professoras supervisoras a instigar constantemente a articulação teórico-prática.

Fonseca (2018) também identifica a ênfase na articulação teoria-prática nos encontros de estudo e planejamento, coordenados geralmente pelos professores da universidade. Salienta sua importância para a formação inicial de professores, como “um aspecto central no processo de construção da *práxis*, algo necessário para a construção de novas experiências educativas articuladas à transformação social e emancipação humana” (FONSECA, 2018, p. 103).

Podemos resumir os pontos de interesses comuns nos grupos PIBID em dois focos: a preocupação voltada tanto à aprendizagem dos alunos (presente na ênfase aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos da escola e estratégias/metodologias de ensino) e a formação dos licenciandos (presentes no estudo das teorias de aprendizagem e na relação teórico-prática). Tais ênfases conferem a identidade aos grupos do PIBID, em torno das quais buscam-se

desenvolver diversas atividades, visando atender tanto as necessidades de aprendizagem docente dos licenciandos e professores envolvidos quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos da escola. Porém, esses interesses nem sempre dialogam como deveriam, conforme veremos mais adiante, especialmente, na categoria “conflitos e tensões nos grupos PIBID”.

5.2.3 Espaços-tempos formativos

Relacionados aos interesses compartilhados, outro aspecto bastante explicitado nas investigações foram os **espaços-tempos formativos**, destacando-se: **os encontros de estudo e planejamento** (GAFFURI, 2012; FEDECHEN, 2013; HONÓRIO, 2014; LIMA, 2018; FONSECA, 2018; RODRIGUES, 2016; CAMPELO, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016), as **atividades e eventos na Escola** (BIANCHI, 2016; RODRIGUES, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; LIMA, 2018; FONSECA, 2018) e os **eventos do PIBID** (FEDECHEN, 2013; RODRIGUES, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; FONSECA, 2018).

Os tempos-espaços formativos constituem outro aspecto desvelador da relação universidade-escola, pois neles os integrantes do grupo se manifestam, expressam suas ideias, sentimentos, opiniões, experiências, capacidades, relacionam-se uns com os outros. São mais do que espaços formativos de conhecimento profissional, são espaços de encontro, de partilhas, de construção e desenvolvimento de si a partir das relações estabelecidas com o outro, ou melhor, com os outros. Assim, nesta categoria, apontam-se quais foram estes momentos, quando ocorreram, o que proporcionaram ao grupo, se constituíram momentos de “terceiro-espaço”, entre outros aspectos que se desvelam nessa busca de relações colaborativas.

Gaffuri (2012) analisou, nesse contexto, os grupos de estudo. Afirma que foram se constituindo a partir das demandas da prática, como espaços de formação inicial e contínua, discutindo diversos temas: a importância do PIBID para a formação inicial e contínua de professores, questões que surgiam da vivência da sala de aula e outras, como o cronograma das atividades e a leitura e discussão de textos teóricos.

Fedechen (2013) observou que os encontros de estudo e planejamento possibilitaram a interação dentro do PIBID, promovendo o compartilhamento de saberes, opiniões, estratégias de ensino, bem como constituem espaços de embasamento teórico-metodológico. Semelhantemente, Silva (2016) observa que as reuniões são momentos de partilha de ideias, de organização e avaliação das ações realizadas na escola, além de serem espaços de estudo de textos da área, assim como de produção científica para publicar em

eventos acadêmicos. Araújo (2016) explicita que são momentos em que há colaboração entre os bolsistas, havendo planejamento conjunto das atividades.

Fedechen (2013) investiga ainda, na dimensão formativa Universidade, a percepção dos participantes sobre os lugares mais representativos à própria formação neste espaço, em que destacaram as reuniões (72%), a docência (54%), a Feira de Ciências (27%), e outros (9%). O autor acredita que o destaque às reuniões se deva ao fato de terem sido espaços não só de discussões teórico-metodológicas, mas de partilhas de experiências; por sua vez, o destaque à docência, por ser espaço de exercício e aprimoramento dos enfoques discutidos. Campelo (2016) afirma inclusive que os licenciandos experimentam a docência por meio do planejamento e desenvolvimento coletivo.

Honório (2014) analisou grupos de estudo formados na escola e os concebeu como espaços de concretização da relação universidade-escola que possibilitam a construção coletiva do conhecimento, promovendo o reconhecimento da escola como lugar de formação inicial e contínua. Neste mesmo reconhecimento, Bianchi (2016), Rodrigues (2016) e Lima (2018) e Fonseca (2018) concebem a escola como espaço-formativo para a aprendizagem tanto da docência quanto para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) da escola.

Lima (2018) afirma haver aprendizagem mútua na interação entre os participantes nos planejamentos conjuntos, onde expressam seu saber a partir de um lugar; um se constitui em relação ao outro. Nesses encontros, há saberes e reflexões compartilhados, há construção coletiva de ações e produção de materiais, há discussões e avaliações das experiências didáticas do grupo, aprofundamento teórico. O autor constata a influência desses momentos no desenvolvimento profissional docente do professor da escola, observando que os professores supervisores valorizam esses momentos de interação, concebendo o PIBID como oportunidade de aprendizagem e formação recíproca, e se sentem valorizados como coformadores.

Rodrigues (2016) também apontou para a importância das reflexões conjuntas no grupo: a reflexão coletiva envolvendo as experiências em sala de aula proporciona possíveis análises e ressignificações para aperfeiçoamento das práticas dos professores. Fonseca (2018, p. 94-95) também corrobora: “Os estudantes bolsistas se integram em momentos permanentes de formação mediante realização de círculos de cultura, diálogos e vivência pedagógica, de modo a articular “Tempo Universidade” e “Tempo Escola” (campo de estágio)”.

Nessa esteira, Rodrigues (2016) aponta três funções importantes da escola como espaço formativo: “(i) acolhimento para que os licenciandos desenvolvam suas atividades; suporte dos diretores e gestores para o desenvolvimento das atividades do PIBID; e o comprometimento com o programa, incentivando e apoiando todas as atividades desenvolvidas

no âmbito do PIBID” (RODRIGUES, 2016, p. 272). Por fim, ao observar interação entre os participantes da escola e da universidade, Rodrigues (2018) afirma que o PIBID se tornou um “Terceiro Espaço” nas Licenciaturas em Matemática, propiciando uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores.

Podemos concordar que o PIBID se aproximou das características de um Terceiro Espaço de Formação Docente à medida que constituiu um espaço de encontros frequentes entre a universidade e a escola. Entretanto, parece ter sido só no espaço do PIBID esse encontro dialogado, de partilha de saberes, de construção coletiva de ações, de busca de soluções. Fora do Programa, as comunidades institucionais continuam separadas, sem efetivas transformações em suas estruturas. O encontro ou o Terceiro Espaço se dá somente entre/para alguns de seus participantes, não abrange o coletivo de cada espaço.

Silva (2016), Araújo (2016) e Fonseca (2018) explicitam também os eventos acadêmicos internos como importantes espaços-tempos formativos, especialmente os Seminários PIBID, em que Fonseca (2018, p. 108) salienta a relevância:

É importante ressaltar também da abertura de espaços e/ou canais de socialização das experiências formativas nas escolas do campo no Seminário em Marabá e do Seminário Nacional ocorrido em Abaetetuba. Este evento colocou em diálogo os desafios vivenciados nas escolas do campo, bem como no âmbito do próprio PIBID Diversidade. O espaço de diálogo é um elemento importante no intercâmbio de experiências formativas entre os projetos (Abaetetuba e Marabá).

Assim, explicita-se a importância dos Seminários PIBID promovidos pelas IES, como canais de comunicação de saberes e experiências que ocorrem não só entre os bolsistas do Programa, como também alcançam os demais educadores de escolas, da própria universidade, os estudantes e equipes de gestão das escolas. Além disso, salienta, tais momentos levantaram inclusive questões de pesquisa sobre o ensino nas escolas públicas. Isso é um importante avanço em direção à formação de uma comunidade investigativa. Todavia, parece é um aspecto identificado sobretudo por Fonseca, denotando ser incipiente.

Conforme se observa nas investigações, para além da imprescindível prática da docência na sala de aula, os momentos de encontro de estudo e planejamento conjunto, os quais podem ocorrer tanto na universidade (mais comum) quanto na escola, constituem importantes espaços de interação entre os sujeitos de ambos os espaços formativos. Oportunizam reflexão coletiva, partilhas de saberes e experiências, bem como construção de laços de confiança, respeito, reciprocidade, solidariedade, entre outros tão importantes para a construção de grupos colaborativos.

Logo, os encontros de estudo e de planejamento conjunto se tornam relevantes espaços-tempos formativos de construção da coletividade e da formação inicial e contínua, inclusive de desenvolvimento profissional, visto se constituírem também a partir das demandas da prática, com “movimentos de dentro para fora”, como afirmam Passos et al. (2006), buscando-se aprimorar a si, a própria prática docente e as relações uns com os outros, e, saliente-se, podem e devem ocorrer na universidade e na escola.

5.2.4 As ações/atividades desenvolvidas

Atreladas aos espaços-tempos formativos, temos **as atividades desenvolvidas**, que constituíram outro foco de estudo no contexto da relação universidade-escola no PIBID, sendo apontadas por Honório (2014), Caparole (2015), Campelo (2016), Rodrigues (2016), Demos (2016), Araújo (2016), Silva (2016) Lima (2018) e Fonseca (2018).

As atividades mais destacadas foram: atividades voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem – muitas vezes indicando ser de reforço mesmo (HONÓRIO, 2014; DEMOS, 2016), atividades de auxílio ao professor (HONÓRIO, 2014; DEMOS, 2016), aulas regências (HONÓRIO, 2014; CAMPELO, 2016; DEMOS, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; FONSECA, 2018), projetos didáticos (inclusive interdisciplinares) e materiais de apoio (HONÓRIO, 2014; CAMPELO, 2016; DEMOS, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; FONSECA, 2018), pesquisas associadas à prática (DEMOS, 2016; FONSECA, 2018), construção de websites (DEMOS, 2016), produção de registros, como portfólios, relatórios e outros (HONÓRIO, 2014; SILVA, 2016; FONSECA, 2018). Para melhor compreendermos o desenvolvimento dessas ações e o que desvelam sobre a relação universidade-escola, vamos aos autores das pesquisas.

Honório (2012), que teve as atividades desenvolvidas como uma de suas focalizações na relação universidade-escola, constatou, com base na revisão de literatura, que os bolsistas de iniciação à docência desenvolveram **aulas regências, projetos e materiais didáticos**, mas sobretudo **auxiliaram o professor regente e desenvolveram atividades de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem**.

A autora destaca a preocupação da coordenação do PIBID em enfatizar que “os bolsistas não deveriam substituir professores ou assumir responsabilidades não condizentes com suas atribuições” (HONÓRIO, 2014, p.172), por exemplo, orientava os bolsistas a não saírem da sala de aula com alunos com necessidades especiais, visto que estavam na escola para atuar com os professores, e não substituí-los.

Constatou, na revisão de literatura, especialmente em Rocha (2012 *apud* HONÓRIO, 2014), críticas às “aulas de reforço” dadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, vistas como risco de adequação do PIBID aos interesses imediatos da escola. Questiona-se se a preocupação das instituições deveria ser a formação inicial dos licenciandos ou a aprendizagem dos alunos da escola e a elevação de seus índices nas avaliações nacionais.

Mediante a questão, a autora pondera que não se deve generalizar as críticas, em virtude da singularidade das experiências em cada IES e do registro de muitas outras atividades (aulas de artes visuais, projetos didáticos, feiras de ciências etc.) que vão além do reforço escolar. Todavia, salienta a necessidade de considerar as críticas, pois alertam para não se ceder às avaliações externas, mas contribuir com outras experiências e reflexões, inclusive a problematização das políticas educacionais.

Além disso, Honório (2014) considera as atividades de auxílio ao professor regente e aos alunos com dificuldade como oportunidades para os bolsistas de iniciação à docência se reconhecerem como professores que ensinam, ao acompanharem, orientarem e intervirem na aprendizagem dos alunos. Entretanto, orienta: “os bolsistas não devem ser encarados como “auxiliares” substituindo a responsabilidade dos profissionais das redes de ensino, mas como professores em formação que aprendem a própria profissão em regime de colaboração.” (idem, 2014, p.172). Como salienta Gómez (1992), a experiência da docência na formação inicial deve se dar entre a simulação e a realidade, cuidando para haver certa proteção das pressões e riscos reais da sala de aula. Saliente-se que essa preocupação é identificada inclusive nos documentos oficiais do Programa, os quais expressam que os licenciandos não devem assumir as responsabilidades dos professores.

Outro tipo de atividade apontada em Honório (2014) é a **produção de registros escritos**, como portfólios, relatórios, entre outras. Considerando que a inserção e a relação universidade-escola são mediadas/marcadas também pela produção de registros, que documentam o vivido, o já analisado, potencializando reflexões, Honório (2014) tece algumas constatações: os registros podem constituir tarefas burocráticas ou instrumentos de formação e diálogo, ao permitirem “reviver, rever, refletir sobre os acontecimentos que mais marcaram” e “registrar também as angústias, as alegrias, as impressões, as confissões, os sonhos etc.” (idem, 2014, p. 199). E foi neste sentido que constatou o exercício dos registros sobre as ações para os licenciandos, a escrita possibilitou a reflexão sobre a própria prática e sobre a postura docente. Como evidência, a autora menciona o portfólio de uma bolsista que, não gostando da postura da professora da escola, registrou o acontecido refletindo sobre as possibilidades de não

reproduzir tal postura. Porém, chama atenção para a necessidade dos professores coformadores darem um melhor retorno a essas atividades.

Assim, considera-se positiva a produção de relatórios, os quais são solicitados pela CAPES. Além do mais, observou que a coordenadora, ao solicitar relatórios semestrais dos bolsistas, incentivava-os a aprofundarem as reflexões, fundamentando-as inclusive em referências teóricas. Silva (2016) também salienta a importância dos registros escritos, ao afirmar que as leituras e fichamentos dos textos estudados nos encontros, além de serem base das ações desenvolvidas, são utilizadas em trabalhos acadêmicos, monografias, entre outros. Registra ainda que a significativa produção acadêmica e de materiais levou a criação de um ambiente virtual na plataforma *Moodle* do PIBID/UFF, propiciando maior visibilidade e socialização das experiências construídas.

Por sua vez, Caparole (2015) investigou quais foram **as atividades mais significativas** realizadas na escola e constatou: “foram as que envolviam os alunos da escola, incluindo o primeiro encontro, os momentos de pesquisa para planejamento das aulas para os alunos” (idem, 2015, p. 71). Além disso, indagou aos participantes de sua pesquisa sobre **o grau de satisfação quanto à infraestrutura e organização das atividades**, dando a opção de responderem “satisfeito”, “parcialmente satisfeito” e “não satisfeito”. Apenas um de dezessete bolsistas licenciandos respondeu “parcialmente satisfeito”; os demais, todos declararam estarem satisfeitos, atribuindo à boa comunicação dos supervisores com os bolsistas, o acesso aos recursos da escola, entre outros aspectos. Porém, quanto à organização, alguns responderam “parcialmente satisfeitos”, expuseram que as atividades não são tão organizadas, em virtude de: “a) desorganização das datas e horários; b) falta de comprometimento de bolsistas; c) falta de maior interação dos supervisores e coordenadores” (idem, 2015, p. 75). Por sua vez, os professores bolsistas supervisores e coordenadores de área responderam serem organizadas, atribuindo ao diálogo e à realização de reuniões. A mesma pergunta sobre o grau de satisfação com as atividades foi feita aos alunos da escola: dos 56 alunos entrevistados, 46 declararam estarem totalmente satisfeitos; os outros dez manifestaram-se parcialmente satisfeitos.

Quanto às **dificuldades burocráticas**, “dois coordenadores e um supervisor afirmaram não passarem por dificuldades, além das que fazem parte da adaptação normal de um projeto externo às necessidades e limites da escola” (CAPAROLE, 2015, p.88). Um coordenador afirmou ter dificuldades burocráticas, mas não exemplificou, e um supervisor afirmou encontrar certa resistência por parte de outros professores da sua área.

Questionou-se também aos coordenadores e supervisores **se as atividades podem ser encaradas como formadoras**, todos declararam positivamente, justificando proporcionar

a todos atividades com liberdade de expressão, criação e reflexão e outras por meio do exercício do diálogo, ressaltando: “o aspecto mais positivo é a troca de vivência que o Programa oportuniza.” (CAPAROLE, 2015, p. 93).

Indagou-se ainda aos alunos se gostaram de realizar outras atividades desenvolvidas pelos bolsistas: dos 56 entrevistados, 54 responderam positivamente, justificando que “as atividades foram legais e diferentes da rotina escolar; são mais produtivas que as atividades das aulas; são boas lembranças para o resto da vida [...]” (CAPAROLE, 2015, p. 96). Apontaram também que gostariam que os professores participassem mais desses momentos, das oficinas. Apenas um aluno disse que “não gostaria de participar das aulas do PIBID, pois prefere aulas normais, não é a favor de aulas mais *‘light’*” (CAPAROLE, 2015, p. 96).

Questionados se conheciam os professores coordenadores: 45 afirmaram não conhecer os coordenadores de área e os demais confundiram: colocaram nome de licenciandos, nome de supervisores, dois citaram o nome de um outro professor e um não respondeu. Esse desconhecimento faz inferir que os professores da universidade precisam se inserir mais nas escolas, ainda estão distantes. Assim, percebemos em Caparole (2015), dentre vários aspectos, a necessidade de maior aproximação entre os professores das instituições formadoras e a necessidade de maior presença do professor da universidade na escola.

Quanto ao que não gostaram do PIBID, os alunos apontaram os seguintes aspectos negativos: rever conteúdos já trabalhados pelo professor; desorganização das atividades; algumas longas e monótonas; desinteresse e falta de respeito da turma; intervalo muito grande entre as atividades (CAPAROLE, 2015, p. 97).

Por outro lado, Campelo (2016) explicita o desenvolvimento coletivo das atividades de aulas, materiais didáticos e projetos interdisciplinares: “todas as fases são abertas ao escrutínio do grupo” (CAMPELO, 2016, p. 85). A autora salienta um permanente “planejar-executar-avaliar”, processos permeados pela reflexão e a problematização sobre o trabalho docente.

Demos (2016), por sua vez, analisou de que modo “ações desenvolvidas contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente-DPD dos bolsistas supervisores” e observou, dentre outras lacunas, que as atividades voltadas ao DPD dos professores supervisores ficam a critério de cada suprojeto, não sendo garantidas, portanto. Sugere à CAPES estabelecer diretrizes para promover a formação continuada do bolsista supervisor, não no sentido de limitar, mas de garantir formação inicial e continuada.

Quanto às ações aos bolsistas de iniciação à docência, observa distorções no item “participação e acompanhamento em atividades didáticas do BS [Bolsista Supervisor]”,

identificando uma visão assistencialista na fala dos professores entrevistados, inserindo o bolsista de iniciação à docência na prática apenas de modo pontual, em vez de contínuo. Assim como Honório (2014), Demos (2016) constatou ações de monitoria e atividades de reforço no contraturno. Em Rodrigues (2016), essa atividade também se destaca: “74,7% dos licenciandos em Matemática afirmaram ter ministrado aulas de reforço e acompanhamento na escola parceira em períodos extras” (RODRIGUES, 2016, p. 370). Lima (2018) também expõe situações em que bolsistas dão aulas no contraturno a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Contudo, apontam-se também aspectos positivos em tais atividades: para Rodrigues (2016, p. 370), “esses dados nos mostram que os licenciandos em Matemática estão engajados no desenvolvimento das atividades do PIBID no contexto escolar”. Demos (2016), semelhante à Honório (2014), afirma que oportuniza ao bolsista de iniciação à docência o exercício da docência e ao bolsista supervisor trabalhar aspectos da formação inicial. Defende que as atividades devem seguir os ritmos e a lógica escolar efetivamente. Lima (2018) salienta que embora o PIBID não deva visto como reforço escolar, é uma forma de contribuição dos licenciandos a aprendizagem dos alunos da escola. Honório (2014, p. 176), por fim, também salienta:

Ouvir as necessidades da escola para direcionar as atividades do PIBID é coerente com um modelo de formação que supõe o diálogo e a colaboração entre universidade e escola e que desloca a universidade do lugar de provedora de propostas e soluções a serem aplicadas nas escolas. Admitir a necessidade de ajuda da universidade não faz da escola subserviente às suas ideias. Pelo contrário, as ações vividas pelos bolsistas, como se poderá ir percebendo melhor ao longo das análises, foram fruto de processos de negociação permanente.

Nesta perspectiva de diálogo e negociação permanente das necessidades dos dois espaços, é preciso cuidar para não desvirtuar um dos objetivos principais do PIBID nessa relação universidade-escola, que é o fortalecimento da qualidade da formação inicial. Não se pode esquecer que os licenciandos estão em fase oportuna de aprendizado da docência, estando ali na escola justamente para isso. Logo, para que estas experiências de ministrar aulas de reforço, consideradas contributivas pelos autores, somem de fato com os licenciandos, é necessário que sejam construídas conjuntamente, com os professores da escola e da universidade, responsáveis por acompanhá-los também “pondo a mão na massa”! Isto é, participando de todo o processo, planejando e construindo as atividades juntamente com os licenciandos. Até porque a aprendizagem desses alunos com dificuldades é sobretudo responsabilidade da escola, e isso não muda com o PIBID. Os licenciandos ainda estão se apropriando de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas, portanto não podem assumir sozinhos tamanho desafio.

Todavia, como registram os autores, as atividades não se resumem ao reforço. Araújo (2016) afirma ter observado diversas atividades, citando: cineclube, roda de conversa, jogos educativos, “aulões” (voltados para Enem, Olimpíadas, Concursos de Redação etc.), aulas de campo/visitações (por exemplo, visita a museus, a universidades, à Assembleia Legislativa, entre outras). Além disso, registra o desenvolvimento de reuniões semanais e quizenais de planejamento, seminários, debates e discussões na universidade; e na escola, participam de reuniões de pais e mestres e reuniões pedagógicas. Em entrevista a professores coordenadores de área, Araújo (2012) obteve informação de que as atividades não são realizadas de modo improvisado, mas com planejamento e fundamentação teórica, fruto de “uma trajetória de investigação, pesquisa, planejamento em equipe, observação, conhecimento do público-alvo e apropriação dos conhecimentos pedagógicos de Educação Matemática e das metodologias” (ARAÚJO, 2016, p. 143). Assim, constata-se também registro de boas práticas de desenvolvimento das ações, conforme preconizado no Programa.

Demos (2016) constatou ainda que as reuniões de ordem semanal estão entre as ações mais comuns de acompanhamento. Para além dela, propõe-se também seminários para a formação dos bolsistas licenciandos e professores das escolas. Porém, registra que não foram possíveis em virtude da carga horária de trabalho dos bolsistas supervisores. Além disso, cita a elaboração de websites, visto como ação que oportuniza o aperfeiçoamento da escrita e comunicação dos bolsistas.

Realmente, como discutiremos adiante, é um desafio para o professor bolsista supervisor dar conta de participar de todas as atividades propostas no PIBID, suas condições de trabalho não favorecem uma participação plena. É preciso haver mudanças neste sentido.

Por fim, Fonseca (2018) destaca que as ações desenvolvidas pelos bolsistas foram revestidas de uma perspectiva intercultural, dialogando com os saberes das comunidades tradicionais. Além disso, afirma haver ações não só de estudo, mas também de pesquisa aliada à prática docente.

Notamos que as atividades desenvolvidas pelos licenciandos no PIBID são diversas (desde regência de sala e atividades de auxílio a(o) professor(a) a oficinas, aulas de reforço, feiras de conhecimento, projetos, elaboração de sites etc.), porém a mais notória, pela recorrência com que foi constatada, foram “as aulas de reforço”. O que preocupa, pois, embora sejam oportunidades dos licenciandos se sentirem professores, como salientaram alguns autores, e mesmo de contribuir com a aprendizagem dos alunos da escola, elas indicam uma visão do PIBID como política de assistência à escola, cujos licenciandos da universidade

estariam no espaço escolar para auxiliar os professores e até mesmo substituí-los se necessário, situação apontada em Fonseca (2018) e em Araújo (2016, p. 117) que registra:

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.

Expõe-se, assim, compreensões equivocadas da escola sobre o Programa. PIBID não é política de assistência e muito menos “salvação” aos problemas cotidianos da escola. Na realidade, sendo uma política voltada sobretudo à formação inicial, a prioridade é a formação dos licenciandos. A possibilidade de contribuição à aprendizagem dos alunos da escola seria uma consequência dessa parceria universidade-escola, cujos professores também têm oportunidade de desenvolverem-se em sua formação contínua, de aprenderem inclusive com os licenciandos nessa convivência, proximidade proporcionada pelo PIBID.

Mas o que se observa, além da compreensão equivocada do Programa, é a presença dos objetivos contraditórios, apontados em Zeichner (1992), em que a escola, preocupada com a aprendizagem de seus alunos, acaba não dando atenção às necessidades de aprendizagem dos licenciandos. Esquece-se de que os licenciandos estão ali para aprender um ofício, precisam da atenção dos seus mestres, e em nenhuma das constatações de reforço se apontou o engajamento dos professores no acompanhamento e realização dessas atividades. Quando muito, o coordenador de área conversava com a escola no sentido de interromper as atividades, o que se observou em Fonseca (2018).

Para vencer essas contradições, é necessário um intenso investimento na formação dos professores numa perspectiva reflexiva e investigativa. É preciso desenvolver a postura investigativa, conforme defendem Cochran-Smith e Litle (2016 *apud* FIORENTINI, CRECCI, 2016). Esse caminho pela investigação da própria prática ajudaria a conciliar os objetivos contraditórios, pois a busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem a partir da investigação, possibilitaria tanto intervir quanto refletir, aprender, construir conhecimentos embasados na teoria e testados na prática, favorecendo tanto a aprendizagem dos alunos quanto o desenvolvimento profissional dos licenciandos e dos professores da escola e da universidade. Na postura investigativa, a presença dos licenciandos não implicaria um trabalho a mais, pois a reflexão e a investigação fariam parte da prática docente do professor, compartilhá-las com os licenciandos, explicitando-lhes os processos de aprendizagem não seria um peso, mas

uma satisfação em poder partilhar as inquietações e contar com novos parceiros na investigação e busca de solução dos desafios da sala de aula.

Todavia, nos aspectos já apontados até aqui, percebem-se muitos desafios nessa parceria.

5.2.5 A atuação dos professores das escolas como bolsistas supervisores

O desempenho dos professores da escola, sobretudo como bolsistas supervisores, foi desvelado e analisado em vários autores: Gaffuri (2012), Honório (2014), Bianchi (2016), Campelo (2016), Araújo (2016), Silva (2016), Demos (2016) e Lima (2018).

Gaffuri (2012), embora não objetivasse explicitar a atuação da bolsista supervisora, desvelou-nos o esforço da professora da escola em participar dos encontros de estudo (embora nem sempre estivesse presente para dialogar com os bolsistas de iniciação à docência sobre as aulas que seriam desenvolvidas), permitindo realizarem atividades para além da apostila já elaborada por ela. Desta forma, a professora foi exercendo seu papel de coformadora e conquistando reconhecimento de todos. Silva (2016) também registra bom reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores supervisores, sendo notados pelo coordenador de área como dedicados aos seus alunos e aos bolsistas.

Honório (2014) registra inclusive o reconhecimento dos demais professores da escola como coformadores ao receberem os licenciandos em suas salas:

Chama a atenção nas entrevistas e documentos que os professores que receberam os licenciandos de Pedagogia nas salas de aula foram reconhecidos como coformadores, a despeito de não serem bolsistas do PIBID. Esse é um dado importante a se considerar: nem sempre os supervisores da escola (bolsistas reconhecidos como coformadores), que não deixam de ministrar aulas e têm uma rotina sobrecarregada, são os principais interlocutores dos licenciandos; os professores regentes que recebem esses estudantes em sua sala de aula constroem uma relação privilegiada de apoio à reflexão e desenvolvimento das ações. (HONÓRIO, 2014, p. 211)

Diante desta constatação, reclama a inserção destes professores nas reuniões/encontros do grupo para que possam usufruir igualmente dos processos de formação compartilhada. A observação da autora nos expõe que nem sempre os professores supervisores conseguem acompanhar plenamente os licenciandos. Esse fato é igualmente apontado por Araújo (2016), explicitando como causa as condições de trabalho dos professores.

Os registros de Honório (2014) nos ajudam a compreender as contradições expostas em Bianchi (2016) que, a partir dos relatos de bolsistas de iniciação à docência nas atividades de grupo focal, constatou, de um lado, a boa atuação da maioria dos professores supervisores,

vistos como profissionais comprometidos, dedicados de modo a se tornarem referência para os bolsistas; por outro lado, desinteresse e desmotivação de outros professores e falta de apoio da escola, observando: “para alguns supervisores de subprojetos ainda falta comprometimento profissional e pessoal com a educação e com o PIBID” (BIANCHI, 2016, p. 80). Araújo (2016) também registra caso de professor bolsista supervisor sem compromisso com o Programa, de modo a ocasionar a retirada de subprojeto específico da própria escola. Provavelmente esses professores estivessem desmotivados por se sentirem sobrecarregados, como expôs Honório (2014), e sem apoio, colaboração da escola.

É preciso proporcionar efetivamente melhores condições de trabalho para que o professor possa sentir-se valorizado e dedicar tempo à sua formação contínua. Todavia, Bianchi (2016) ressalta que os exemplos positivos se sobressaem. Além disso, observou, os benefícios desse contato são mútuos: bolsistas de iniciação à docência também influenciam os professores supervisores, inspirando repensar a profissão docente, reaproximar-se da universidade, investir mais na formação contínua. Lima (2018) também salienta essa aprendizagem recíproca que se dá na partilha de expectativas, necessidades, saberes, experiências, valores, entre outras partilhas.

Já Campelo (2016) investigou as ações/estratégias das professoras supervisoras para contribuir na formação inicial, identificando cinco principais: “I. estimular a prática; II. estimular a observação; III. encorajar a autonomia; IV. compartilhar experiências; e V. instigar a reflexão” (CAMPELO, 2016, p. 68). Segundo a autora, relacionam-se às concepções de formação docente de cada supervisora e às relações que se estabelecem entre elas e os bolsistas. Além disso, variam entre as supervisoras: enquanto uma estimulava mais a prática, incentivando os bolsistas de iniciação à docência a ocuparem mais o “espaço de professor”, outra estimulava mais a observação.

Essas situações variavam no tempo também, Campelo (2016) relata que a professora caracterizada por estimular a observação, fez isso sobretudo nos primeiros encontros, incentivando inclusive a escrita reflexiva; mas, em seguida, chamou atenção para a necessidade dos licenciandos se envolverem em situações práticas próprias, pois acreditava que “só iam conseguir encontrar esse jeito deles de dar aula, fazendo” (CAMPELO, 2016, p. 69-70), isto é, só iriam desenvolver a prática docente intervindo.

Porém, a autora notou, nem todos os professores se veem como coformadores. Em entrevista, questionando uma das professoras sobre a experiência de ser formadora de professores, elaborando estratégias para contribuir na aprendizagem da docência de outros,

Campelo (2016) relata que a supervisora “nitidamente se assustou”, dizendo que ainda não se considerava assim, mas encontrava-se “aprendendo a ser”.

Todavia, salienta Campelo (2016), embora a supervisora não se percebesse como formadora, suas escolhas de supervisão mostravam aproximação com as novas perspectivas. Neste sentido, realça a necessidade de que a formação de professores se dê em imersão no contexto de trabalho, transformando a percepção deste próprio espaço e de seus atores como formadores.

Caso semelhante é exposto em Caparole (2015), constatou o fato de alguns professores não se verem como formadores, mas numa postura de professores em formação. Em Silva (2016), uma professora descreve o seu papel “como de uma orientadora das práticas pedagógicas. Ela se sente uma colega com um pouco mais de experiência e que também aprende com os bolsistas.” (SILVA, 2016, p. 126). Outro professor supervisor, vê sua contribuição na partilha das experiências, nas trocas e interações.

Embora estas percepções possam indicar a necessidade da escola e seus professores se reconhecerem como parte da formação dos futuros professores, percebemos também nestas posturas uma perspectiva de formação como desenvolvimento profissional, com uma visão protagonista de autoformação, numa busca contínua e inconclusa de transformação, de constituição de si (PASSOS *et al*, 2006; MARCELO, 2009; FIORENTINI; CRECCI, 2013; PONTE, 2017). Neste sentido, nota-se inclusive uma predisposição a uma relação horizontal de alguns professores supervisores para com os licenciandos, o que é muito benéfico à relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa.

Campelo (2016) chama atenção para as condições dos bolsistas supervisores na realização de atividades do PIBID, destacando: a questão do tempo, eles procuram destinar de oito a doze horas semanais, mas na realidade varia entre três a cinco horas no mínimo, e entre 12h a 16h no máximo; e a quantidade de bolsistas de iniciação à docência para cada bolsista supervisor, a maioria supervisiona acima da que sugere a Capes, afirma.

Como aspecto inibidor da sua atuação, as professoras citam pouca base teórica. Em entrevista, uma das professoras supervisoras declarou: “faltou mais uma discussão teórica” (CAMPELO, 2016, p. 71). Relatou inclusive ter sido esta sua intenção ao entrar no PIBID, pois logo após concluir o doutorado não tinha ligação com “nenhum grupo de pesquisa [...] eu pensei num caminho pra eu também estar estudando, discutindo” (Idem, 2016, p. 71). No seu entendimento, o formato do PIBID devia ser a partir de “uma discussão mais teórica em que a gente se debruçasse em seguida sobre a prática” (Ibidem, loc. cit.).

Realmente adquirir mais conhecimento pode ser o motivo central para a participação de alguns professores. Esta pesquisadora recorda, na sua experiência de coordenadora de área, o quanto duas professoras supervisoras falavam do prazer dos encontros de estudo, declaravam gostarem muito dos encontros na instituição, os quais eram semanais num primeiro momento. Mas é preciso também partir da prática, da realidade escolar para a teoria e versa. Enfim, vemos que os professores da escola buscam o aprofundamento teórico também, esperam encontrar mais conhecimento, teórico e prático para aprimoramento do seu trabalho.

Por fim, Campelo (2016, p. 91, grifos da autora) ressalta a importância dos professores bolsistas supervisores:

Nesse processo de aproximação, o papel da professora supervisora é fundamental. Os pibidianos põem em destaque a atuação desse profissional, como mediador entre a escola básica - campo do trabalho, o licenciando - futuro professor, e a universidade - campo do conhecimento acadêmico. Os depoimentos evidenciam o papel da supervisora, atuando como facilitadora no processo de aproximação entre instituições. É ela quem apoia e orienta o aluno, não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o licenciando que ingressa no espaço escolar não mais como aluno: agora ele é um professor *em formação*.

A despeito de reconhecermos a importância do professor supervisor nos processos formativos dos futuros professores como registra a autora, temos visto, no conjunto desses estudos, que essas características apontadas por Campelo (2016) nem sempre se fazem presente nas práticas dos professores supervisores, como as pesquisas deste estudo têm apontado. É importante ter cuidado para não romantizar sua atuação, pois nem sempre o professor da escola tem energia, disposição e formação para trabalhar, como relatado nesta pesquisa. Araújo (2016) relata caso de desligamento do professor e até mudança de subprojeto para outra escola em virtude da falta de compromisso de professor supervisor com o Programa. Conforme já apontado (HONÓRIO, 2014; BIANCHI, 2016; ARAÚJO, 2016; RODRIGUES, 2016; FONSECA, 2018), por vezes, o professor não dá conta de exercer plenamente seu papel de conformador. Nem sempre ele consegue orientar, acompanhar, construir junto.

As razões para essas ausências do professor da escola podem ser diversas, como se observou nestas investigações: sobrecarga de trabalho, cansaço, desânimo com a profissão (já querendo se aposentar); ou mesmo uma formação que reflete uma metodologia transmissiva, (semelhante a das Escolas Normais), pouca base teórica, não fazendo a relação teórico-prática (em geral, esta parte era instigada e estimulada mais pela professora da universidade). Consoante exposto nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos, por vezes, o professor da

escola espera mesmo é ajuda dos bolsistas para elaborar e aplicar atividades/aulas em cima dos conteúdos e até realizar reforço.

Realmente a pesquisa de Campelo (2016) é um “estudo de caso único” como descreve, tendo inclusive uma professora dos anos iniciais com nível de doutorado. Em geral, é o professor da universidade o sujeito que mais estimula, indaga e promove a relação teórico-prática, solicita a fundamentação teórica das ações desenvolvidas, considerando a realidade e os autores lidos na graduação e nos próprios grupos de estudo realizados no PIBID. Enfim, é preciso não romantizar, pois todos os grupos enfrentam desafios, dificuldades no cumprimento de suas atribuições, e alguns até falta de comprometimento, como constatou Araújo (2016) e os demais autores.

Demos (2016), ao destacar **os modos de ação de supervisão**, confirma o que expôs Honório (2014) sobre nem sempre os professores serem os principais interlocutores dos licenciandos. A supervisão ocorre principalmente de duas formas: diretamente com os bolsistas supervisores; e por outros professores da escola de mesmo componente curricular que colaboram com o subprojeto supervisionado - modo este visto de forma muito positiva também, pois amplia a interação com a escola.

O autor também identificou a natureza e os tipos de atividades desenvolvidas. Quanto à natureza, constatou: “implementação de atividades didáticas”; “organização de espaços disponibilizados pela EEB” e “realização de atividades científico culturais” com predominância semanal, mensal e mensal, respectivamente (DEMOS, 2016, p. 234). Quanto aos principais tipos de atividades didáticas: planejar/elaborar; “desenvolver e avaliar as atividades didáticas junto com os bolsistas de iniciação à docência” (DEMOS, 2016, p. 232) e, em número reduzido, alguns declararam “colaborar na produção de trabalhos acadêmico-científicos” (Ibidem, p. 232).

Salienta ainda os principais tipos de atividades realizadas na organização do subprojeto: “elaboração de relatórios de atividades” (cinco de sete professores que responderam); “avaliação geral das atividades do Subprojeto”, a maioria (cinco de seis); “controle de frequência”, metade declarou fazê-lo (isto é, três dos seis que responderam essa questão); “controle administrativo financeiro do Subprojeto” (dois de cinco professores); e “reestruturação do texto orientador do Subprojeto (apenas um dos professores declarou participar dessa atividade).

Rodrigues (2016) também analisa a atuação dos professores supervisores no papel de coformador e observa que eles atuam nos processos de interação, principalmente quando

compartilham suas experiências. Explicita ainda várias atividades de orientações formativas apresentadas pelos supervisores aos licenciandos:

(i) explicar os conteúdos e conceitos abordados várias vezes; (ii) sempre ser cordial com os alunos; (iii) procurar atender todos os alunos, em especial os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem; (iv) dominar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; (v) sempre preparar as aulas buscando novas atividades e metodologias; (vi) serenidade ao lidar com indisciplinas. (RODRIGUES, 2016, p. p.220)

Observa-se, nestas atividades, contribuições diversas para os licenciandos: na formação específica, ao explicar conteúdos; na formação pedagógica, orientando planos de aulas, incentivando metodologias diversificadas; na postura, salientando a cordialidade e a serenidade nos casos de indisciplina, a necessidade de atender a todos os alunos, sobretudo os alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Por outro lado, o autor identifica a presença de insegurança e medo na atuação dos professores da escola como coformadores:

Com base no excerto da coordenadora institucional do PIBID - UFSCar, podemos inferir que muitos supervisores participantes do PIBID/Matemática possuem uma sensação de medo e insegurança, pois muitas vezes eles não tomam iniciativa, porque, em seus processos formativos e profissionais, sempre esperaram os professores formadores das universidades definirem as ações que seriam realizadas. (RODRIGUES, 2016, p.221)

Araújo (2016) também constatou essas impressões de insegurança na atuação de professores supervisores, ao registrar:

[...] 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”. (ARAÚJO, 2016, p. 124)

Com base nesses registros, podemos afirmar que as razões para a insegurança e o medo podem ter origem diversas, ressaltando-se principalmente duas: tanto ser oriunda de uma cultura na qual os professores formadores da universidade costumam dizer o que os professores da escola devem fazer, como afirmou Rodrigues (2016), quanto por ser uma experiência nova, sendo normal sentir uma certa insegurança, como expôs esta pesquisadora em seu relato de experiência enquanto coordenadora de área e conforme bem ratificou Araújo (2016).

Lima (2018), semelhante a Rodrigues (2016), salienta atuação dos professores como coformadores e ressalta: “o papel do professor supervisor fica evidenciado na prática de condução e acompanhamento dos planejamentos” (LIMA, 2018, p. 122), quando “situam-se

em suas experiências e amparam-se no conhecimento do local de trabalho, nas peculiaridades e desafios enfrentados no exercício da docência” (LIMA, 2018, p. 125). Assim, é no diálogo, na interação, na partilha de saberes e experiências que os professores principalmente exercem seu papel de coformadores, contribuem com a aprendizagem da docência dos licenciandos e também aprendem, pois os benefícios dessa convivência alcançam ambos: tanto partindo do professor para o licenciando quanto do licenciando para o professor.

Podemos afirmar que o desenvolvimento pessoal e profissional é experienciado por todos que se comprometem nesta relação. Como constatou Rodrigues (2016), a aprendizagem se dá em várias direções, entre pares e não pares. Nos encontros de planejamento, estudo e discussão das atividades e na escola, pela observação da postura, das palavras, das ações e formas de intervenção no exercício da docência, a oportunidade de aprendizagem é recíproca. Como ressaltou-se, tais encontros são terrenos profícuos nessas partilhas e aprendizagens sobre a docência.

As pesquisas nos mostram a importância do papel dos professores bolsistas supervisores, os quais desempenham diversas atribuições: partilhar suas experiências, orientar nas atividades, acompanhar, promover a relação teórico-prática, entre outros.

Observou-se que o autorreconhecimento como formador é construído geralmente com o tempo. Vale salientar que, mesmo não se vendo, ele é um professor formador, pois já está em exercício e, querendo ou não, constitui um modelo de professor, estimulando a reflexão sobre e na prática ao incentivar/mediar também a experiência prática.

5.2.6 Interações universidade-escola

Nesta categoria **“Interações universidade-escola”**, explicita-se **o contato estabelecido com as escolas** (DEMOS, 2016; ARAÚJO, 2016), **a relação com a gestão escolar** (ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016), **os modos de inserção dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores bolsistas supervisores** (HONÓRIO, 2014; CAMPELO, 2016; DEMOS, 2016; SILVA, 2016; ARAÚJO, 2016) e **as relações entre os bolsistas PIBID** (GAFFURI, 2012; FEDECHEM, 2013; HONÓRIO, 2014; CAPAROLE, 2015; BIANCHI, 2016; CAMPELO, 2016; DEMOS, 2016; LIMA, 2018; FONSECA, 2018).

Muitos aspectos podem ser analisados nas interações estabelecidas entre os sujeitos da universidade e da escola, conforme se observa nos apontamentos dos autores sobre esta temática em suas investigações.

O contato estabelecido com as escolas

Demos (2016), dentre outros aspectos, analisou **a forma de inserção das escolas no PIBID pela universidade**. Constatou que, embora a universidade convidasse a escola para juntas elaborarem o projeto institucional, a reunião não passou de caráter informativo, apenas divulgando o Programa, os critérios adotados pela CAPES, a fim de verificar se ela tinha interesse em participar. Assim, aponta-nos um início não favorável à relação entre as instituições, bem como desfavorável à contemplação das necessidades de ambas, observando uma apresentação do Programa com caráter “assistencialista”, quando ambas, universidade e escola, tem condições de contribuir no PIBID.

Por outro lado, Araújo (2016) relata, pelo visto, um caso excepcional na forma de inserção de uma das escolas onde realizou sua pesquisa:

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 [...], 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.** (ARAÚJO, 2016, p. 83, grifos nossos)

Conforme expõe o relato, não se tratou de uma inserção comum, houve desde o início do projeto participação protagonista da escola, apresentando à coordenação PIBID da UFC uma proposta de intervenção que, após várias reuniões, foi aceita. Mostra que é possível haver, desde o início, liderança compartilhada e corresponsabilidade (FIORENTINI, 2013), isto é, proposições e negociações de responsabilidades de ambas as partes. E, pelo visto, vai depender tanto da universidade dar esse espaço quanto da escola requerer exercer o seu protagonismo, estudando e discutindo o projeto para apresentar também suas proposições/condições no estabelecimento desta parceria. Podemos enfatizar, com base em Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) e no próprio relato exposto, que o protagonismo da escola é imprescindível na formação de grupos colaborativos.

Todavia, na análise do conjunto das pesquisas sobre esta relação, essa liderança compartilhada desde o início parece não ser muito comum no Programa e, considerando que apenas Demos (2016) e Araújo (2016) salientaram este importante aspecto, não tendo saltado aos olhos investigativos dos demais pesquisadores, faz-nos inferir que predomina o relatado por

Demos (2016), a inserção da escola tem sido uma fase ligeira, apenas de apresentação do projeto às escolas e nada mais. Enfim, é um aspecto a ser mais investigado.

A relação com a gestão escolar

Araújo (2016), tomando como *locus* de estudo duas escolas, relatou que, em uma delas, houve boa recepção da proposta pela gestão, porém, no decorrer do projeto, mostrou-se muito ausente e seu apoio ao Programa parecia ter sido transferido à coordenadora pedagógica. E isso é preocupante, pois, como bem coloca Araújo (2016, p. 140):

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.

Deste modo, enfatiza-se a importância da gestão escolar no estabelecimento do diálogo entre as instituições e proporcionar as condições favoráveis ao desenvolvimento do Programa.

Diferentemente, na segunda escola, a gestão foi bastante presente, segundo constatou Araújo (2016), ao mostrar-se “sempre junto aos subprojetos”, inclusive nos eventos acadêmicos, dando atenção aos bolsistas do Programa, preocupando-se em proporcionar condições para a realização das atividades e, do mesmo modo, a coordenadora pedagógica. Os relatos dos professores supervisores são notadamente positivos sobre a participação do núcleo gestor, destaca a autora.

Silva (2016) também encontrou uma gestão apoiadora, valorizando **a presença dos bolsistas na escola**, compreendendo haver ganhos mútuos, favorável para os alunos e professores. Logo, novamente, percebemos que a relação entre os atores envolvidos nesta parceria muda de instituição para instituição, especialmente dependendo dos seus principais protagonistas, de modo que não se pode generalizar, cada caso é um caso.

Sobre a relação com os demais funcionários da escola, identificou uma relação cordial em ambas as escolas: “Da chegada à escola, ao passar pelo porteiro, ao uso de equipamentos da cantina, biblioteca e área de convivência, professores supervisores, bolsistas IDs [Iniciação à Docência] e funcionários estabelecem uma relação de respeito.” (ARAÚJO, 2016, p. 140).

Deste modo, percebemos que a valorização do PIBID pode se dar de modo distinto, inclusive em escolas em parceria com uma mesma universidade, conforme mostrou Araújo (2016), não sendo possível generalizar.

A relação dos professores supervisores com os demais professores da escola

Araújo (2016), considerando que o PIBID impacta não apenas os bolsistas, mas de algum modo todos os que fazem parte da escola, investigou como se dá a relação dos professores supervisores com os demais professores do local de trabalho. Em suas observações e análises, encontrou, no processo de inserção do PIBID na escola Liceu do Ceará, reações positivas e negativas. A autora registra:

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 [...]. 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. (ARAÚJO, 2016, p. 132)

Entretanto, a relação muda de uma instituição para outra: “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.” (ARAÚJO, 2016, p. 133). A autora observou o quanto a professora bolsista supervisora estabelece uma boa interação com os colegas de trabalho, “sempre tentando ajudar e pensar as dificuldades que encontram” (ibidem, op.cit.). Na verdade, nota-se mais uma vez que não se pode generalizar, há relações de muita cooperação e até colaboração, de ajuda mútua, coletiva.

Mas, de modo geral, a autora observa uma relação tranquila entre o(a) bolsista supervisor(a) com os(as) demais professores supervisores da escola, registrando inclusive cooperação no planejamento e discussão das diversas atividades que desenvolvem, negociando os espaços para que todos alcancem os objetivos das atividades em que estão engajados. Araújo (2016) chama atenção para a importância de considerar a individualidade dos companheiros no Programa, pois integrar todo o corpo docente, contemplando suas potencialidades e necessidades, é condição para uma implementação satisfatória do PIBID.

Os modos de inserção dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores bolsistas supervisores

Honório (2014) analisou as formas de inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola, indagando como foram recepcionados pelos profissionais da escola, como foi o início da parceria. Os bolsistas afirmaram, nas entrevistas, terem sido bem recepcionados e buscaram ao máximo não impor nada, mas sim ouvir os anseios e necessidades da escola, considerando os trabalhos já em andamento. Essa postura inicial de ouvir a escola possibilitou, na visão da autora, uma abertura de diálogo entre os dois espaços formativos.

Entretanto, expõe **um início por vezes difícil** na relação entre a professora supervisora e os licenciandos bolsistas. Apresenta o relato de uma bolsista que, no início, não se sentia muito confortável, ficava no final da sala observando e esperando que algum aluno ou a professora lhe pedisse ajuda. Somente após um tempo, sentiu-se mais integrada: a professora passou a partilhar-lhe o planejamento, inserindo-a no desenvolvimento das atividades e os alunos já a procuravam como uma referência na sala (HONÓRIO, 2014). Outra bolsista, que havia tido contato com três professoras supervisoras, teve dificuldade com uma das professoras, que lhe exigia o cumprimento de horas além das previstas.

Araújo (2016) corrobora ao expor depoimentos de licenciandos relatando que chegam à escola animados, desejando realizar diversas atividades, trabalhar diversos temas, mas acabam “esbarrando nos limites e nas práticas impostas na escola, refletidas também na pessoa do docente” (ARAÚJO, 2016, p. 103). Desvela-nos que pode haver também uma relação hierarquizada entre os licenciandos bolsistas e os professores supervisores da escola. Todavia, como salienta a autora, “[...]à medida que o grupo vai se familiarizando com a escola, e consequentemente com o professor supervisor, as relações vão se tornando mais cooperativas [...]” (Idem, 2016, p. 103), ou melhor, colaborativas.

Assim, constatam-se desafios, principalmente quando um dos lados não compreende bem o Programa. Contudo, numa análise geral, como observou Honório (2016), “as formas de inserção dos bolsistas nas escolas são diversas e que há diferentes relacionamentos e vínculos com a universidade” (HONÓRIO, 2014, p.189). Porém, faz-se necessário superar inseguranças, desconfianças e posturas impositivas nesta relação, afirma. Além de compreender melhor o Programa.

Campelo (2016), ao observar “as relações entre pibidianos e supervisoras”, desvela-nos a forma de inserção dos licenciandos na escola, relatando que a professora buscava integrar os bolsistas à rotina da turma, designando-lhes tarefas e avaliando suas ações, e os bolsistas de

iniciação à docência interagiam com os alunos da escola. Mas explicita que **esse espaço dado aos licenciandos variava de uma escola para outra**: “enquanto em uma escola parceira a supervisora se esforçava para que os pibidianos participassem mais, na outra os pibidianos ‘lutavam’ para terem mais espaço” (CAMPELO, 2016, p. 64). A autora observou também uma idealização da prática dos licenciandos, esperando-se que eles estivessem “mais preparados” antes de serem enviados para as escolas.

Como se observou nestas pesquisas, por vezes ou muitas, professores e escolas almejam isso mesmo: que os bolsistas cheguem preparados, parecem esquecer-se de que eles ainda estão em formação inicial. E, por isso, é tão importante a universidade promover diálogo, estudo e construção coletiva do projeto e seus subprojetos antes de enviar à Capes. É preciso de fato clareza sobre o PIBID e compreensão dos papéis institucionais.

Demos (2016) investigou também **o modo de inserção dos bolsistas**, constatando, nos Subprojetos analisados, a existência de estratégias de inserção dos licenciandos, mas não encontrou ação voltada à inclusão do professor da escola como bolsista supervisor e igualmente ausentes as estratégias para a promoção da sua formação contínua. Assim, chama atenção para se explicitar nos subprojetos as ações de inserção dos professores da escola, bem como as ações voltadas à sua formação contínua.

Mizukami (2005) aponta a carência de discussão sobre a formação do professor formador:

Boa parte das iniciativas, no entanto, têm permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade. Essas iniciativas, por sua vez, não têm explicitado formalmente _ mesmo no contexto de uma instituição específica _ um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar, presente nas políticas públicas educacionais atuais. (MIZUKAMI, 2005, p.8)

Assim, concordamos com Demos (2016) quando critica estas ausências, pois, embora possam ocorrer na prática, a sua explicitação nos subprojetos é uma forma de garanti-las, ou, no mínimo, proporcionar maior consciência e valorização dos processos formativos vivenciados, as formas como podem se dar.

Deste modo, observa-se nas pesquisas dos autores, a relação pode variar muito, começar difícil, mas com o tempo ficar bem (como nos casos já relatados), ou começar tranquila aparentemente, para em seguida mostrar-se difícil. Vai depender da compreensão do Programa, da sensibilidade e abertura dos envolvidos, partilhando e negociando necessidades, expectativas, considerando os objetivos do Programa. Enfim, essa relação de partilha e colaboração, como já dito por Passos *et al.* (2006), requer tempo, para se construir confiança,

afetividade, espontaneidade, entre outras condições tão importantes nas relações colaborativas, como a disposição dos envolvidos para construir.

As relações entre os próprios bolsistas

Em Gaffuri (2012), o primeiro aspecto destacado é **a interação/diálogo entre os participantes**, por considerar importante verificar, nessa relação, a forma como os professores respondem uns aos outros na análise de linguagem. Baseada na concepção de língua do Círculo de Bakhtin, a autora constatou a presença de um discurso de autoridade, identificado quando as regras apresentadas pelo professor da universidade não são discutidas, porém, na construção do diálogo, o confronto de vozes foi se instaurando.

Campelo (2016), semelhante a Honório (2014), observou que a relação de partilha e colaboração - através do diálogo, troca de saberes e negociação – precisou de tempo, de um processo de adaptação. Relata que, nos primeiros encontros, identificou um distanciamento: chegavam e ficavam sentados no fundo da sala observando, e só faziam algo se a professora pedisse. Além disso, como estavam acostumados com a outra supervisora, da qual sentiam falta, faziam inclusive, entre si, comparações. Somente com o passar das semanas, esse clima foi diminuindo e passaram a vê-la como um “bom referencial” de prática, aprimorando-se o processo de negociação.

Todavia, Campelo (2016) salienta, as reuniões, no espaço da universidade, davam-se sempre em “clima de encontro”, no qual todos tinham oportunidade de falar e perguntar o que desejassem; havia espaço para compartilhamento de experiências, e as construções das ações se davam sempre pela escuta do outro e pelo consenso, requerendo trabalho coletivo. Assim, os saberes sobre a docência se dão através do diálogo e da troca. Araújo (2016), semelhantemente, observa uma relação, em geral, de cordialidade entre os bolsistas licenciandos, cujo laço de parceria se fortalecia nos encontros semanais com o professor supervisor e coordenador de área, estando sempre em contato.

Bianchi (2016) cita a percepção dos bolsistas de que **o PIBID contribui para a interação com a escola pública** ao aproximar a universidade da realidade escolar, ao lhes permitir o conhecimento da lógica e da estrutura da escola, possibilitando quebrar paradigmas, comportamentos e concepções sobre a prática de ensino, sendo necessário o fortalecimento das relações entre essas instituições por meio do diálogo.

Caparole (2015) expõe-nos **o grau de satisfação dos bolsistas com os coordenadores de área**: todos afirmaram estarem satisfeitos, cujas justificativas foram

agrupadas nas seguintes categorias: “os coordenadores oferecem propostas e apoiam as atividades pedagógicas; cobram a produção acadêmico-científica; dão apoio para a permanência no programa; as reuniões são desorganizadas.” (CAPAROLE, 2015, p. 74). O compartilhamento de conhecimento e o estímulo à criação e à reflexão são pontos positivos apontados ao coordenador.

Mas também registraram-se críticas ao coordenador de área: alguns disseram que ele deveria ser mais presente nas reuniões e outro disse que, as vezes, as reuniões são um pouco desorganizadas. Além disso, houve quem reclamasse da exigência de produção de artigos científicos e também do valor da bolsa, considerado irrisório, impedindo dedicação exclusiva. Um apontamento negativo foi “a não efetiva presença do coordenador nas Escolas de educação básica durante as atividades práticas pedagógicas” (CAPAROLE, 2015, p. 75).

De fato, os coordenadores de área precisam cuidar deste aspecto, fazerem-se mais presentes nas escolas também, estreitando de fato a relação universidade-escola, dialogando com os demais professores e demais membros da comunidade escolar. Na experiência desta pesquisadora, buscávamos esta aproximação, participando inclusive dos períodos pedagógicos e contribuindo no planejamento de projetos das escolas, tanto com ideias ao que planejavam realizar quanto com encontros de formação que ajudassem na implementação de alguns projetos. Mas, vale salientar, esses momentos de partilha e colaboração foram construídos com o tempo e presença efetiva na escola, buscando mesmo integrar-nos.

Todavia, parece predominar uma relação vertical entre as instituições. Caparole (2015), ao questionar bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área sobre a relação entre os integrantes, responderam: as relações não são igualitárias. Apesar disso, estão satisfeitos com seus parceiros de trabalho, os coordenadores apresentaram como razões: o parceiro-supervisor demonstra interesse nas atividades, contribui com ideias para os projetos, é atencioso com os licenciandos, dedicado e há uma relação de confiança; e um supervisor afirmou que seu parceiro-coordenador era organizado e rápido na resolução de problemas; outro supervisor afirmou que os coordenadores “são profissionais e apresentam um bom relacionamento entre as partes” (CAPAROLE, 2015, p.88); apresentam propostas inovadoras e participam ativamente das reuniões semanais na escola e mensais na universidade. Mas quanto à aproximação entre as instituições, prevalece a percepção de distanciamento, apontando-se questões históricas e estruturais, intencionalidades diferentes, existindo apenas um diálogo como trabalho em parceria.

Demos (2016), sobre “os principais aspectos que caracterizam o relacionamento entre BS [Bolsista Supervisor] e demais participantes”, identificou o envolvimento do professor

bolsista coordenador de área e do professor supervisor nas reuniões, que, por sua vez, ocorrem de acordo com a disponibilidade de horário de ambos. Quanto à relação dos professores supervisores com os licenciandos bolsistas, todos declararam ter uma boa relação, e que “o BCA [Bolsista Coordenador de Área] valoriza esta relação principalmente pela aproximação que este [tem] com a realidade escolar” (DEMOS, 2016, p. 240). O autor verificou ainda que “Os subprojetos respeitam a opinião dos BS na elaboração/planejamento de atividades e essas são ouvidas respeitosamente” (Idem, 2016, p. 241).

Lima (2018) apresenta constatações divergentes neste aspecto, quando expõe: “No processo de discussão e articulação de pontos de vista ao longo do planejamento das atividades, a posição do professor do IFCE prevalece, confirmando a tradicional hierarquia entre professores das IES e professores da Educação Básica.” (LIMA, 2018, p. 102). Afirma que apenas, nos encontros entre professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, as relações são mais simétricas e, neles, os professores da escola exercem de fato seu papel de coformadores, o que não ocorre muito nos encontros envolvendo os professores da universidade, observou o autor:

É possível perceber nas transcrições, de maneira geral, que as relações entre professores supervisores e bolsistas ID são mais simétricas e, que, é na relação com os bolsistas nos planejamentos, que os professores da escola básica ocupam a função de coformadores. Isso pouco aparece nos encontros de formação geral no IFCE por conta da subordinação dos supervisores aos professores do ensino superior. É possível afirmar, inclusive, que a participação oral dos professores superiores nos encontros gerais é muito tímida. (LIMA, 2018, p. 105-106)

Destes confrontos, podemos constatar que a relação varia, dependendo muito dos atores envolvidos, principalmente da “postura” (ser humilde – reconhecendo que não sabe tudo, que também tem insegurança, que precisa aprender a construir uma relação colaborativa, ser sensível, aberto ao diálogo, à escuta da opinião do outro, inclusive dispor-se a ouvir críticas, considerar e valorizar os diversos saberes manifestos, os integrantes em sua totalidades e incompletudes), do diálogo estabelecido pelo professor da universidade, pois ele acaba exercendo, como apontou Rodrigues (2016), papel de liderança, outorgado de certo modo pelo próprio Programa.

Na pesquisa de Fonseca (2018), aponta-se para o diálogo como elemento mediador da relação entre sujeitos, porém o salienta entre os licenciandos bolsistas e os alunos da escola, ressaltando a relação próxima apenas entre estes.

Rodrigues (2016), no aspecto da interação, destaca a contribuição dos ambientes virtuais nas interações, os diferentes níveis de participação, e a função dos bolsistas

licenciandos, supervisores e coordenadores de área. O autor observou que ajudam a dinamizar as interações entre os participantes, considerando-os fundamentais nesse processo. Silva (2016) também registra, em sua pesquisa, a criação de um ambiente virtual na plataforma *Moodle* e Araújo (2016) a criação de um grupo no *Facebook*, possibilitando interação, acompanhamento e partilha não só entre os bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, mas entre eles e os alunos da escola.

De fato, num mundo mediado pelas novas tecnologias da comunicação e informação, é difícil, se não impossível, dispensá-los, sendo necessários inclusive à realização de atividades e interações no PIBID. Deste modo, o uso desses espaços no Programa contribui para o estreitamento dessa relação.

Rodrigues (2016), questionando sobre os objetivos da criação de ambientes virtuais, conclui que os principais foram compartilhar, colaborar, constituir um espaço de aprendizagem compartilhada. Dentre as redes sociais mais utilizadas, o Facebook ocupou o primeiro lugar, sendo utilizado para compartilhamento de atividades, e em segundo lugar o e-mail, citado mais pelos coordenadores, seguindo-se em menor uso sites, blogs e outros, como *Dropbox*, plataformas do *Teleduc*, *Moodle* etc. Nesse contexto, Rodrigues ressalta que seja qual for o ambiente virtual o importante é que haja condições de interação e partilha. Considerando os questionários, observações de campo e literatura, o autor afirma que esses espaços virtuais servem de suporte para desenvolver momentos que caracterizam uma comunidade de prática, pois há interação, comunicação e partilhamento de ideias, experiências, reflexões, “potencializando, assim, a ressignificação de boas práticas e experiências no contexto da formação de professores de Matemática.” (RODRIGUES, 2016, p. 211)

Vale salientar também os diferentes níveis de participação, classificados pelo autor em **regulares e eventuais**. Os regulares referiam à participação dos coordenadores e supervisores e os participantes de nível eventual considerou os demais colaboradores que “contribuem pontualmente com formações, orientações e atividades didático-metodológicas, pois possuem interesse em ver o desenvolvimento intelectual dos participantes do grupo/comunidade” (RODRIGUES, 2016, p. 226). Nessa percepção, podemos dizer que o PIBID alcança bem mais professores, além dos bolsistas.

O autor constatou também uma rotatividade de papéis e a distribuição de responsabilidades e esses fatores contribuíram para a democratização das relações de poder, afirma. Na sua análise sobre as funções desempenhadas pelos bolsistas, considera ainda que

todos desenvolveram a função de “brockers”²⁰, isto é, intermediário ou negociador, de acordo Rodrigues (2016). Apresenta as seguintes justificativas:

Os **coordenadores de área** desenvolveram diversas funções como *broker* na condução dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, pois eles orientaram os licenciandos em Matemática na parte teórica, esclareceram dúvidas, estimularam a interação entre os participantes para que eles se envolvessem com o domínio de conhecimento do grupo/comunidade. Proporcionaram ainda o apoio necessário para o bom desenvolvimento das atividades e ações do PIBID. [...]

Os **licenciandos em Matemática** participantes do PIBID, envolveram-se e engajaram-se nas atividades e ações do programa nas IES e nas atividades nas escolas parceiras. [...] Os licenciandos também podem ser vistos como *brockers*, pois estão em constante processo de negociação para conciliar as disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática com as atividades do PIBID.

As funções dos **professores supervisores** no PIBID/Matemática, nesta pesquisa, foram abordadas em uma dupla perspectiva: (i) atuação como *brockers* – possuem a função de guiar, conduzir, organizar e mediar a atuação dos licenciandos em Matemática no ambiente escolar; e (ii) atuação como cofomadores – possuem a função de utilizar suas experiências profissionais para orientar formativamente os licenciandos em Matemática, participantes das ações do PIBID. [...]

(RODRIGUES, 2016, p.227, grifos nossos)

Atribui a função de *broker* também aos coordenadores institucionais e os coordenadores de gestão de processos educacionais do PIBID, pois:

foram responsáveis pelo processo de negociação entre as IES e a Capes e entre as IES e as Secretarias municipais e estaduais de Educação, bem como foram responsáveis pela articulação nas diversas instâncias (colegiados, institutos, faculdades) envolvidas na proposta institucional. Além de negociarem e informarem as escolas parceiras sobre as atividades do PIBID, inclusive a elaboração dos relatórios institucionais. (RODRIGUES, 2016, p. 228)

Assim, na visão do autor, houve uma democratização dos papéis e funções entre os participantes, apresentando características de uma comunidade de prática, conclui Rodrigues (2016).

É possível observar que a relação universidade-escola se diversifica conforme cada contexto institucional, cada grupo de bolsistas (principais construtores desta relação), as interpretações dos participantes do PIBID, e até consoante as perspectivas e leituras dos pesquisadores. Não sendo possível fazer generalizações, constando-se ora práticas bem verticalizadas ora menos, caracterizadas como horizontais. Importante considerar também que a relação pode começar impositiva como mostram bem Gaffuri (2012) e Campelo (2016), mas se modificar no processo, encaminhando-se para uma relação mais colaborativa.

²⁰ Rodrigues (2012) utiliza o conceito de *broker* para referir aquele que é intermediário ou negociador em comunidades de prática, com base em Wenger (1998), Schommer (2005) e Paola Sztajn (s/d).

Além disso, como avaliaram alguns autores, os conflitos, as tensões também se fazem presente em um sistema híbrido de aprendizagem (GAFFURI, 2012) ou em uma comunidade de prática ou ainda em um “Terceiro Espaço de Formação Docente”, como concebeu Rodrigues (2016). São oportunidades de construção de uma comunidade colaborativa, que se dá, como bem salientam Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), por uma “via de mão dupla”, com diálogo aberto e franco, com contribuições e problematizações de ambas as partes, bem como negociação e valorização das diferentes proposições, potencializando mudanças em ambas instituições, universidade e escola. Podemos afirmar que os conflitos indicam que ambas as partes estão exercendo sua voz, expressando suas necessidades, anseios, expectativas, concordâncias e discordâncias. Constituem oportunidades de ajustes, de conhecimento e consideração do outro e de transformação mútua.

Todavia, como veremos na subseção seguinte, não se trata de uma construção fácil, os conflitos são de diversas ordens, requerem muita disposição de ambas as partes para conciliá-los.

5.2.7 Conflitos e tensões na relação universidade-escola

Nesta categoria, exporemos os conflitos e tensões que permeiam a relação universidade-escola, sendo um aspecto bastante abordado pelos autores.

Gaffuri (2012) inicia a temática lembrando que os sistemas híbridos não se caracterizam pela estabilidade, harmonia ou tranquilidade, mas por mudanças contínuas, marcadas por questionamentos, conflitos e contradições. E estes podem tanto promover o desenvolvimento do grupo quanto restringir, dependendo de serem reconhecidos e resolvidos, salienta a autora.

Rodrigues (2016) corrobora esta compreensão, ao observar uma visão positiva sobre o fato das tarefas ocorrerem por processos de negociação nem sempre harmônicos, expondo o posicionamento do coordenador institucional do PIBID – USP, entrevistado em sua pesquisa: “Aqui no PIBID da USP, nós temos nossas práticas diferentes, mas as relações não horizontais que nós fazemos questão e parte do pressuposto que todo mundo aprende e é muito interessante, porque desenvolvemos o trabalho de pesquisa e etc”. (RODRIGUES, 2016, p. 193). Logo, os conflitos e tensões constatados fazem da construção desta relação e da busca de superação da verticalidade entre a universidade e a escola.

Nesta perspectiva, Gaffuri (2012) buscou analisar algumas “**(im)possibilidades criadas no confronto entre a atividade idealizada e elementos da cultura existente**”,

considerando que os grupos de estudo constituem um lugar de encontro com o outro, constituem “uma arena de contato entre diferentes culturas” (GAFFURI, 2012, p. 97, grifos nossos).

Deste modo, a autora chama atenção para o fato de que, quando iniciaram as atividades do PIBID/Inglês/UEL, a professora da escola já estava em interação/aulas com seus alunos há três meses e certamente já havia estabelecido seus conteúdos e atividades para o ano; por sua vez, o subprojeto da universidade já havia também estabelecido algumas ações, como, por exemplo, criar práticas inovadoras. Explicita-se, assim, duas culturas pré-estabelecidas, a da escola e a da universidade, as quais, além de seus instrumentos já dados, possuíam também suas regras.

Gaffuri (2012) relata que a professora da escola havia até criado uma apostila para promover o ensino de língua inglesa junto do livro didático público. Este instrumento – a apostila- foi assunto de seis dos 17 encontros do grupo de estudo. E igualmente ocorreu sobre a questão da inovação, um dos objetivos do subprojeto, apresentando-se por vezes como o próprio objeto da aprendizagem colaborativa.

Neste contexto, faz uma análise do discurso num diálogo que mostra a luta por espaço e reconhecimento de culturas, expressa na interlocução entre a professora da universidade e a professora da escola, identificando o distanciamento das duas instituições nos pronomes “a gente” (referindo à professora pesquisadora, professora de professores, professora colaboradora) e “eu” (referindo à professora da escola), na seguinte interpelação: professora da universidade: - “Que **espaço a gente tem** pra ver coisas novas?”. Resposta da professora da escola: “Eu quero trabalhar!”.

A autora explicita que a professora da universidade questionou a possibilidade de levar outras coisas antes mesmo de conhecer o trabalho da professora da escola. Assim, chama atenção para o dever da universidade de não só discutir novas proposições, mas antes “conhecer as práticas realizadas na escola para então questioná-las ou produzir conhecimento acadêmico-científico sobre elas” (GAFFURI, 2012, p. 101). Conforme salienta: “Estamos diante de duas culturas que ao mesmo tempo se distanciam e também se encontram.” (Idem, 2012, loc.cit.).

Vale apresentar também o desabafo, destacado pela autora, de um bolsista de iniciação à docência sobre suas angústias de não atender a expectativa da universidade. O bolsista critica a preocupação em “inovar, inovar, inovar, não importa o que esteja acontecendo na escola” (fala de um bolsista no encontro do grupo. GAFFURI, 2012, p. 110). Essa pressão e inferências negativas no discurso da universidade são reforçadas por outra bolsista e pela professora da escola ao expressar entender que sua prática está sendo julgada como velha.

Mais uma vez, salienta-se: as práticas escolares muitas vezes não são sequer reconhecidas pela universidade, identifica-se uma percepção da escola como um lugar para realizar atividades de estágio. Realmente a escola é vista como um lugar de prática, de aplicação da teoria, ignorando-se totalmente seus saberes, sua cultura, seus professores.

Por outro lado, Gaffuri (2012) constata que, nesse confronto de vozes, o diálogo foi se instaurando: a professora da universidade expôs sentir-se numa pressão de cima para baixo, advinda dos documentos oficiais do PIBID que norteiam as atividades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos; os licenciandos, por sua vez, expuseram que, nessa preocupação de inovar, acabaram nem considerando o contexto, o qual por si só é novo, pois tudo é novo para eles, ainda precisam aprender a trabalhar nele; e a professora da escola, sendo convidada/estimulada a falar pela professora da universidade, expressou que a inovação depende do contexto de quem a olha, pois no seu ponto de vista não precisava inovar, mas gostaria de saber dos licenciandos o que gostariam de realizar.

Deste modo, na exposição franca das inquietações, reflexões e problematizações, o diálogo aberto, tão importante na relação colaborativa, foi se instaurando, sendo construído pela confiança, compreensão, respeito, apoio, condições para a construção de grupos colaborativos, como bem nos elucidou Fiorentini (2013), Nacarato (2016), Passos *et al.* (2006), assim como o diálogo franco (XIMENES-ROCHA E FIORENTINI, 2018; NACARATO, 2016).

Lima (2018) semelhantemente constatou a dificuldade de conciliar pontos de partida, em que o coordenador de área “orienta-se pelo cumprimento do planejamento, pela adequação do conteúdo a ser ensinado à série prevista” e a professora bolsista supervisora, “é afetada pelas necessidades dos alunos, pelas dificuldades no ensino dos conteúdos previstos, pelos dilemas cotidianos.” (LIMA, 2018, p. 102). O autor observou também que a posição do professor da universidade prevalece nos momentos de discussão e articulação de pontos de vista, indicando uma relação hierarquizada, verticalizada.

Campelo (2016) também expõe tensões, mas, neste caso, parecem ser provocadas pela professora supervisora em virtude de expectativas, desconfianças, relata a autora:

Logo na segunda visita de campo, presenciamos, no momento que reservava semanalmente para atender os pibidianos na escola, Sup 5 [Sup=Supervisora] indagá-los sobre quais habilidades de cada um poderiam ser utilizadas nas aulas. No mesmo encontro, disse que os pibidianos somente iriam desenvolver atividades com as crianças quando conseguissem adequar o planejamento deles às suas aulas “porque o tempo cedido para vocês fazerem alguma coisa não está vazio e precisa ser substituído por algo produtivo” (gravação áudio observação 14. In: Campelo, 2016, p. 77).

Dentre as diversas questões problematizáveis neste relato, chama atenção o quanto o “algo produtivo” é, de fato, uma preocupação dos professores: que os licenciandos deem

sequência às suas atividades ou levem algo de acordo com o planejamento deles. De certo modo, é compreensível, pois os professores também são cobrados pela escola, sistema educacional, pelos pais, comunidade e sociedade como um todo. Diante de tanta cobrança com a aprendizagem dos alunos e mais a necessidade de contribuir com a formação dos licenciandos, a situação desencadeia conflitos, como bem relatou Campelo (2016, p.77):

Com a emergência destas questões, configurou-se um conflito entre o que os pibidianos esperavam de sua supervisora e o que ela queria oferecer para eles. Os pibidianos iniciaram com isso um movimento de negociação que perdurou durante todo o período que observamos. Isso foi se acentuando mais quando começaram a desenvolver suas atividades. Os pibidianos desenvolveram e aplicaram três atividades no período em que estivemos em campo, participaram também de muitas outras desenvolvidas pela supervisora.

Felizmente, a postura da professora supervisora foi se modificando de acordo com Campelo (2016), saindo de uma postura predominantemente intervencionista para uma mais de observação. Isto foi acontecendo, observou a autora, conforme os bolsistas sentiam-se mais seguros na prática de ensino-aprendizagem e, por sua vez, conquistavam maior confiança da professora supervisora. Campelo chama atenção para o fato de que “esse lugar exige da supervisora essas intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas” (CAMPELO, 2016, p. 78).

Mas, considerando que os licenciandos estão ali no espaço escolar para sobretudo aprendizagem da docência, parece que as intervenções da professora supervisora não foram tão assertivas assim, não denotando muito diálogo colaborativo e partilha de experiência, mas sim, configurando-se, parece, um diálogo imperativo, num tom de exigência de contribuição para com seus alunos. Concordamos com Campelo (2016, p. 78) quando afirma: “Soma-se a isso a necessidade das professoras supervisoras encontrarem o equilíbrio entre a responsabilidade com a formação de seus alunos e a formação dos pibidianos com os quais precisam dividir atenção. [...]”.

Sim, mais uma vez evidencia-se o que Zeichner (1992) identificou como objetivos contraditórios, e para a articulação da aprendizagem dos alunos com a formação docente, incluindo a do próprio professor, os autores apontam como caminho: a investigação sobre a própria prática. A atividade investigativa concilia os desafios da escola com a formação inicial e contínua, proporcionando desenvolvimento profissional. E, constata-se uma lacuna neste sentido na formação dos professores das escolas, podendo ser justamente esta a maior contrapartida da universidade nesta relação: o desenvolvimento da postura investigativa.

Aliás, pelo que se observa nos apontamentos e desvelamentos dos autores, essa contribuição está a quem do desejado, por diversos fatores: dificuldades de ajustes de horários

dos professores de ambas as instituições (advindos das condições de trabalho) para construir encontros de formação neste sentido, com a presença dos bolsistas licenciandos; mais presença nos planejamentos conjuntos e, por vezes, até no acompanhamento das ações no próprio *locus* de trabalho. Os professores das escolas são os que mais enfrentam dificuldades, como já apontado, pois em geral não têm espaço e tempo na escola para se dedicar ao PIBID e, muitas vezes quando se deslocam para a universidade, é sacrificando uma hora das suas atividades com os alunos, sendo criticado pelos colegas, pais, pela comunidade escolar. O ideal mesmo é que haja nas escolas um espaço para os professores investirem na sua formação, discutirem conjuntamente os desafios, o que não se constatou.

Diante do observado, Campelo (2016) também registra a percepção do PIBID como estágio na concepção da professora supervisora, pois a forma como orientava os bolsistas era a mesma para com os licenciandos do estágio, esperando que estivessem “preparados”. A única diferença a seu ver era a carga horária do Pibid, que supera a do estágio.

Fonseca (2018) também relata conflitos entre necessidades da escola e os objetivos do Programa, principalmente em virtude de dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola: “Quando os professores faltavam, os bolsistas eram colocados em sala de aula para assumir a turma, a pedido da coordenação da escola.” (FONSECA, 2018, p. 153). Contudo tais práticas eram enfrentadas pela coordenação do programa que buscava explicar os deveres dos bolsistas no âmbito da escola básica e, assim, evitar que tais situações voltassem a ocorrer, como afirmam as professoras.

Honório (2014) adverte sobre a negociação das necessidades e expectativas não ser algo simples, havendo “encontros, desencontros, tensões, conflitos e tentativas de superação” (HONÓRIO, 2014, p. 177). Observou, nas entrevistas com os bolsistas de iniciação à docência que inclusive não conseguiram, em alguns momentos, executar o planejamento por falta de ajustes nas expectativas. Araújo (2016) também salienta que, apesar das partilhas diversas e esforço mútuo entre os professores da escola e entre os bolsistas licenciandos em ajudar uns aos outros, a relação nem sempre se dá de forma tranquila, havendo “disputa pelos melhores equipamentos”, espaços, entre outros fatores que causam conflitos, competitividade na construção das ações entre os bolsistas.

Outra constatação da autora foi a preocupação com as avaliações externas por parte das professoras regentes, provocando restrições nas atividades cujos temas não seriam “cobrados” nas avaliações nacionais e, por conseguinte, um estreitamento do currículo como diz a autora. Assim, destaca-se um conflito entre atividades e projetos de conteúdos além do

currículo escolar e os conteúdos da avaliação externa. Mas também é possível conciliá-los, sobretudo através de projetos como constatou no relato de alguns bolsistas.

A pesquisa desvela também a dificuldade de apoio dos demais professores da escola nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência:

Escolhemos um horário da semana que a gente podia e daí conversávamos com o professor que estava naquele horário se a gente podia entrar na aula dele (prof. de Filosofia e o de Língua Portuguesa tinha mais a ver com o projeto) mas, geralmente o professor não ficava dentro da sala, ele saía. (IGOR). (HONÓRIO, 2014, p. 180, grifos do autor)

Ao apontar o não apoio dos professores, percebemos uma ausência dos professores supervisores, que não aparecem nestas negociações. A autora registra inclusive ter observado os bolsistas realizando todo um esforço para conseguir espaço na escola a fim de realizar as oficinas/projetos e ainda convidar e organizar os alunos para delas participarem, inferindo que as atividades não estavam de acordo com a rotina da escola e, possivelmente, não foram planejadas com os professores regentes ou mesmo o professor supervisor, que provavelmente deve ter tido dificuldade de acompanhar em virtude da sua rotina de trabalho.

Compreende-se que, de fato, o professor supervisor nem sempre consegue participar de todo o processo de planejamento e execução das ações dos bolsistas devido à sua rotina de trabalho. Mas geralmente dá orientações, ideias, sugestões. Porém este caso realmente é um em que houve pouca participação do professor supervisor e pouco apoio da escola.

Nota-se, em Honório (2014) e em Fonseca (2018), a ausência do professor supervisor em alguns momentos do desenvolvimento das ações dos licenciandos. As dificuldades de participação do professor supervisor nos lembram Nacarato (2016) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), que salientam a importância dos professores receberem apoio da escola, tendo a formação contínua incluída na jornada de trabalho e condições favoráveis ao trabalho coletivo, além de planos de carreira atrativos, dentre outras condições. Sem real valorização do professor, com efetivas mudanças nas condições de trabalho, fica difícil ele desfrutar das oportunidades de formação contínua, desenvolvimento profissional nesses programas de formação docente.

Quanto à escola, entende-se que precisa compreender e valorizar melhor o PIBID, especialmente por ser também espaço indispensável à formação inicial e contínua dos professores, necessitando compreender melhor o seu papel como cofomadora.

Assim, observa-se, conflitos e tensões se dão pelas expectativas, necessidades e até dificuldades enfrentadas de ambos os lados: da escola - ver nos licenciandos mão de obra para

ajudar na aprendizagem dos alunos e nos índices avaliativos externos, como o IDEB; da universidade, por vezes espera encontrar na escola um lugar para testar, implementar as metodologias, inovações advogadas nos teóricos estudados, visualizando-a apenas como um lugar de aplicação, ignorando sua cultura, anseios e necessidades.

Logo, os conflitos e tensões são de diversas ordens, constatando-se: **conflitos e tensões entre culturas, pressões advindas de avaliações externas, condições precárias de trabalho, e falta de apoio da escola, que expressa não compreender e não valorizar o PIBID**, não considerando as possíveis contribuições do Programa.

Todavia, é possível avanços em direção a uma relação colaborativa como veremos na próxima categoria levantada.

5.2.8 Vislumbres da construção de uma relação colaborativa

Embora haja muitos desencontros nesta relação, apontou-se também diversos momentos de encontros, conciliação, diálogo e partilhas que fazem vislumbrar a possibilidade de uma relação colaborativa entre as instituições formadoras no âmbito do PIBID.

Apesar do conflito entre culturas, Gaffuri (2012) evidenciou, durante o esforço coletivo do grupo em construir parâmetros de práticas bem sucedidas a serem realizadas: “momentos de processo de formação de coletividade, de produção de conhecimento com o outro, uma vez que todos se engajaram ativamente nas discussões [...]” (GAFFURI, 2012, p. 87). A busca de tais parâmetros proporcionou ao grupo refletirem e construírem juntos o que queriam e não queriam nas ações a serem realizadas.

A pesquisadora verificou que, ao longo dos encontros e das atividades, as “preferências individuais” cederam lugar às “preferências coletivas” (GAFFURI, 2012, p. 90). Salienta que, embora as motivações não tenham sido esquecidas, elas foram “(re)significadas, seja em função das obrigações coletivas, seja como parte do próprio processo de transformação intrínseco de ensinar e aprender.” (idem, 2012, p. 90). Ao final da construção dos parâmetros, a autora observou o uso constante dos pronomes “a gente”, “nós”, indicando identidade coletiva.

Semelhante processo de transformação é constatado em Araújo (2016, p.136), ao observar que “a cooperação²¹ se dá a partir do momento em que os docentes se colocam à

²¹ Em Araújo (2016), o termo cooperação é utilizado com o mesmo sentido do termo colaboração em Fiorentini (2013), isto é, .

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”. A autora salienta que, à medida que superam as dificuldades iniciais, constroem diálogos, exprimem livremente suas ideias, há respeito uns com os outros, sentem-se à vontade para desempenharem suas atividades etc. Aponta como caminhos dessa relação empatia, postura dialógica, compreensão uns dos outros.

Gaffuri (2012) aponta também **possibilidades e condições no processo de constituir grupo colaborativo**, os quais apresentamos a seguir.

Fator tempo - Explicita que o desafio não consistia em apenas ouvir o outro, em expor seus posicionamentos, mas dar espaço para o diálogo em nome de um compromisso comum. Deste modo, ressalta a importância do fator tempo nessa relação, por possibilitar construir uma relação de confiança, na qual se partilha sentimentos e os integrantes sentem-se confortáveis para fazer questionamentos uns aos outros.

A pesquisa ratifica o que afirma Passos *et al.* (2006, p. 213): “o tempo, principalmente em se tratando de grupos coletivos, é fundamental para a emergência desses indícios. O próprio grupo exige tempo para que os seus participantes se sintam, de fato, parte dele.”. Como foi possível observar, o tempo proporcionado no PIBID possibilita a construção dessas experiências colaborativas.

Construir confiança no outro, além de em si mesmo - Explicita-se que os licenciandos encontraram na professora da escola e versa, alguém para partilhar as angústias. Pelo depoimento da professora da escola, observou-se a mudança do “olhar” sobre os próprios licenciandos, e que ela exerceu seu papel de coformadora, sobretudo no planejamento das atividades, na sala de aula.

Reconhecimento da professora como alguém com *expertise*, conhecimento - Registra também o depoimento de uma das bolsistas licenciandas, ao afirmar que a professora da escola fazia com que as coisas parecessem tão simples, recorrendo muitas vezes à professora inclusive por e-mail e mensagem pelo celular. Gaffuri (2012) analisa que, além de evidenciar a expansão das possibilidades de agir entre duas pessoas, há um reconhecimento do conhecimento da professora da escola, “uma vez que ela tem ‘*know how*’ para lidar com essas questões específicas de comportamento de adolescentes” (GAFFURI, 2012, p. 122). Afirma que, deste modo, a professora da escola “resgata o lugar de quem tem um conhecimento prático importante para a formação de professores, atuando ativamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, portanto, uma transformação nas relações sociais” (GAFFURI, 2012, p. 122).

Muito interessante, a expertise da professora, como também já desvelado por outros autores, está no seu conhecimento prático. Parece ser uma relação de complementaridade, pois, enquanto professor da escola demonstra o conhecimento da prática, o professor da universidade demonstra o conhecimento acadêmico. Todavia, faz-se necessário superar essa dicotomia, ambos devem estar “embebidos” na prática e na teoria. Tal indicativo aponta ainda o distanciamento entre as instituições, com várias questões a serem superadas.

Reconhecimento da professora da escola como coformadora - A pesquisadora expõe que observou em vários momentos e discursos nos encontros em que os acadêmicos viam na professora da escola alguém com quem podiam aprender muito, por ela apresentava o conhecimento para lidar com as mais diversas situações advindas da prática.

A autora salienta também que a professora da universidade expressou reconhecimento da professora da escola, conferindo-lhe uma posição bastante legítima: “a própria posição Carol [professora da universidade] dentro do grupo como quem tem expertise, como quem domina o que está fazendo, como quem sabe do seu contexto, eu acho que isso coloca no grupo uma posição bastante legítima para a Carol” (GAFFURI, 2012, p. 123). Por sua vez, a professora da escola também expressa sentimentos de confiança nos licenciandos, dizendo que sabia que seus alunos estavam “ótimas mãos” e que havia aprendido muito com eles e havia sido “muito legal, muito bom” o período com eles, que ia sentir falta. Assim, houve reconhecimento recíproco.

Este reconhecimento do professor como coformador também é observado em Campelo (2016) quando mostra a universidade valorizando o conhecimento de uma professora supervisora, dando-lhe espaço para ministrar um minicurso durante uma parte dos encontros do PIBID na IES. Podemos concordar com a autora quando, nesses momentos, vê, como base em Zeichner (2010) – também referenciado em nossa pesquisa, a instauração de um terceiro espaço de formação docente inicial, ao interligar “conhecimentos acadêmicos e profissionais por meio do reconhecimento e mobilização dos professores bolsistas supervisores como coformadores de outros docentes, legitimando seu papel de coformador” (CAMPELO, 2018, p. 84-85).

Assim, nestes autores, reitera-se a importância do reconhecimento do(a) professor(a) da escola, visto tradicionalmente apenas como alguém que abre as portas de sua sala e no máximo negocia conteúdos, e, no PIBID, no decorrer dos encontros, é visto como “alguém que tem um conhecimento importante e necessário, advindo do seu trabalho diário em sala de aula” (GAFFURI, 2012, p. 123). Enfim, as professoras observadas foram reconhecidas como coformadoras e produtoras de conhecimento, como salientam Cochran-Smith e Litle (2016 *apud* FIORETINI; CRECCI, 2016).

Acreditar no potencial do outro/construir confiança no outro - Gaffuri (2012) ressalta a importância de acreditar no potencial do outro, demonstrando sentimento de confiança, pois contribui muito para a construção de parcerias colaborativas, valorizando e incentivando-se mutuamente. A autora observa que os motivos para participar do PIBID, expressos pela professora da escola - “trabalhar com professores, trocar ideias, pegar um ânimo” - foram de alguma forma satisfeitos, considerando seus discursos.

Descentralização da voz do professor da universidade/democratização das vozes, das relações - A pesquisadora observou também, no decorrer dos encontros, uma descentralização da voz da professora da universidade, vista tradicionalmente como detentora do conhecimento, o que foi outro avanço nesta relação. Observou, além disso, que os grupos de estudo serviram não só para discutir as práticas de sala de aula, mas também como “um laboratório de pesquisa”, em que todos os bolsistas puderam produzir conhecimento com o grupo.

Essa descentralização de voz também ocorreu na experiência desta pesquisadora, como já relatado. Além disso, esta experiência é semelhantemente encontrada na história de constituição da comunidade acadêmica colaborativa Formazon (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018), no qual relata-se que, com o passar do tempo, todos foram ajudando a construir a pauta dos encontros, bem como partilhando seus pontos de vista, saberes e experiências, relacionando aos estudos realizados.

A importância do financiamento - Por fim, Gaffuri (2012) salienta a importância de financiamento nesses programas, pois isso permitiu um maior engajamento de todos, na necessidade de poder dedicar tempo, com esforço de todas as partes, a fim de que as práticas sejam transformadas.

Honório (2014) também aponta a construção de uma parceria colaborativa, sobretudo entre os licenciandos e a professora supervisora, ao expor o relato de experiência de uma bolsista de iniciação à docência que se preocupou em conhecer as angústias e desejos da professora da escola, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos alunos. Neste registro, a autora indica uma parceria colaborativa firmada entre a bolsista de iniciação à docência e a professora da escola, observando a existência de “interesse recíproco e trocas de saberes, principalmente no planejamento e no desenvolvimento das aulas, buscando a efetiva participação dos alunos” (HONÓRIO, 2014, p. 174). Vivenciou-se a oportunidade de construir diversos saberes docentes colaborativamente.

Para fechar esta unidade, trazemos a pesquisa de Rodrigues (2016), quando, a partir da experiência de vivência no PIBID, afirma:

Em nossa concepção este PIBID/Matemática pode ser considerado como um **grupo/comunidade**, pois os participantes (professores formadores, acadêmicos, futuros professores, professores supervisores em serviço e professores colaboradores) se reúnem em torno de um interesse e/ou domínio comum – a formação de professores, mais especificamente, a docência, a prática dos professores de Matemática –, o qual compartilha aspectos teórico-metodológicos sobre a aprendizagem da docência, sobre a constituição do que vem a ser um professor de Matemática, como este se constitui, o que aprende, o que ensina, o que compartilha, o que reflete sobre a prática de ser professor. (RODRIGUES, 2016, p. 170)

Como evidências de seu posicionamento, o autor aponta similaridades com os conceitos das comunidades de prática, isto é, **domínio, comunidade e prática**, explicitados em Wenger, McDermott e Snyder (2002 *apud* RODRIGUES, 2016).

Como evidência do conceito de **domínio**, compreendido pelo autor como “o conhecimento que os membros pretendem buscar, discutir, pois querem aprender e, possivelmente ressignificar” (RODRIGUES, 2016, p. 37), apresenta os seguintes excertos dos coordenadores de área:

Nós nos reunimos para resolver um problema, mas podemos nos dividir em equipes para fazer isso. Acho que no PIBID nosso interesse comum é a busca por uma formação teórico-prática de cada um dos bolsistas. [...]. Grupo que compartilha interesses e se junta para desenvolver conhecimento [...]. O grupo de pessoas que partilha um interesse, tópico de interesse e uma identidade [...]. Nós temos interesse em desenvolver jogos para o ensino de matemática. Tal aspecto nos caracteriza como uma comunidade de prática [...]. Todos trabalham por um bem comum, não se forma um professor de matemática para trabalhar com EJA e outro com Ciclo de formação humana, objetivamos que todos sejam capazes de atender a clientela [...]. Interesse comum, com identidade criada dentro dos objetivos do PIBID/CAPES [...]. (RODRIGUES, 2016, p. 190)

Assim, aponta diversos interesses considerados comuns, expressos pelos coordenadores de área no grupo em que participam, tanto oriundos das demandas da escola, como a busca pela resolução de problemas, o desenvolvimento de jogos para o ensino de matemática, quanto das necessidades dos licenciandos e professores, como a formação teórico-prática e o compartilhamento de interesses comuns.

Quanto ao conceito de comunidade das Comunidades de Prática, compreendendo como “grupos que interagem, aprendem juntos [...]” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 34, *apud* RODRIGUES, 2016, p. 37, tradução do autor), salienta que os participantes “possuíam uma preocupação em discutir, negociar e planejar coletivamente as ações do grupo/comunidade, pois eles compartilhavam entendimentos sobre o que estavam fazendo no contexto local do PIBID” (RODRIGUES, 2016, p. 191).

Por sua vez, no que tange à **prática** da comunidade de prática, constatou as três características que a constituem: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

Sobre o **engajamento mútuo**, compreendido como “um compromisso e dedicação recíproca” (RODRIGUES, 2016, p. 40), o autor destaca, considerando os excertos dos coordenadores de área, a percepção de um engajamento mútuo entre os bolsistas para a realização das ações.

Quanto ao **empreendimento conjunto**, caracterizado pela negociação coletiva, identifica: a negociação de significados, vista como primeiro aspecto do “empreendimento conjunto”, seguida da “valorização da coletividade”, em que as ações eram definidas conjuntamente e, por sua vez, teciam “relações de responsabilidade mútua”.

No que refere ao **repertório compartilhado**, ficou evidenciado no compartilhamento de experiências e saberes entre os membros. O autor afirma ter identificado “um repertório compartilhado de estratégias de ensino e reflexões sobre as práticas vivenciadas na escola” (RODRIGUES, 2016, p.197), principalmente nas reuniões presenciais e até nas virtuais, nas quais igualmente compartilharam ideias, estratégias e recursos. Para o autor, esse repertório compartilhado constituiu “um fator vital para a constituição da identidade para o referido grupo/comunidade” (RODRIGUES, 2016, p.197).

Diante de tais características, reitera as aproximações dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática com o conceito de Comunidade de Prática e constata aprendizagem recíproca, inclusive a possibilidade de membros experientes - professores da escola e da universidade - aprenderem com os menos experientes – licenciandos bolsistas de iniciação à docência.

Uma outra evidência apontada é: “**Existem interações regulares entre os participantes dos grupos/comunidades nos encontros formativos e administrativos.**” (RODRIGUES, 2016, p. 200), o que foi notado na regularidade das reuniões, nas quais se discutem textos, preparam-se atividades, avalia-se e reflete-se sobre o trabalho desenvolvido e, deste modo, aprende-se coisas novas.

Outro aspecto potencial das comunidades identificado nos grupos é: “Existem relações de confiança e cumplicidade entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.” (RODRIGUES, 2016, p. 203). O autor evidencia nos seguintes excertos:

O processo de compartilhamento de responsabilidade é gradativo, requer um tempo para que se construa uma relação de confiança e cumplicidade (F8/9). Deve sempre existir respeito, essa é a relação fundamental para o sucesso de qualquer Projeto. O professor atuante da escola básica também precisa ter noção de que precisa ser o protagonista da formação do futuro profissional de educação, não olhar para o estagiário ou bolsista como concorrente, formando uma relação de confiança entre os dois (L23/4). (RODRIGUES, 2016, p. 203)

Consoante destaca o autor, estas construções requerem “oportunidades de eles exporem suas ideias e opiniões, além de serem respeitosos para ouvir possíveis críticas dos outros membros no interior do grupo/comunidade” (RODRIGUES, 2016, p. 203). Essa construção requer, além de espaço, tempo, conforme enfatiza Rodrigues (2016, p. 203): “ressaltamos, com base na vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da UNESP – Rio Claro/SP, que os laços de confiança foram se consolidando no decorrer do tempo entre os participantes, pois intensificaram o compartilhamento de ideias e experiências entre si.

Outra constatação: “Acontecem reflexões conjuntas das práticas pedagógicas entre os participantes dos grupos/comunidades” (RODRIGUES, 2016, p. 204). Neste aspecto, o autor observou, as atividades do PIBID/Matemática possibilitaram oportunidades para os futuros professores realizarem reflexões sobre a prática docente, pois o contato e inserção nas escolas “escancaram” os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender Matemática na realidade escolar.

Aponta-se ainda: “**Existem aspectos de trabalho colaborativo entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática**” (RODRIGUES, 2016, p. 205). De acordo com o autor, a colaboração se mostra à medida que os participantes, por meio do respeito, aprendem a interagir enquanto participantes “que possuem diferentes experiências pedagógicas, diferentes opiniões e diferentes perfis das universidades e das escolas” (Ibidem, p. 206). Como indícios, o autor cita: “o compartilhamento de experiências e a rotatividade dos papéis e tarefas entre os participantes do PIBID/Matemática nos encontros formativos” (Ibidem, p.206). Destaca que a rotatividade de papéis e tarefas entre os integrantes do grupo, para os coordenadores de área, é um dos aspectos favorecedores da horizontalidade das relações e da própria colaboração entre os membros.

Notam-se vários aspectos apontados em Fiorentini (2013), Nacarato (2016), Passos *et al.* (2006) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), como apoio, respeito mútuo, confiança, reciprocidade, afetividade, voluntariedade, espontaneidade, negociações, o fator tempo, entre outros fatores favorecedores. Enfim, são apontadas diversas evidências de que é possível tornar a relação universidade-escola mais colaborativa.

Por outro lado, apontaram-se diversos desafios nesta relação no âmbito do Programa e em diversos aspectos como se verificou na categoria seguinte.

5.2.9 Limitações, críticas, desafios/incertezas

As dificuldades e desafios foram apontadas em diversos âmbitos e aspectos, envolvendo desde a falta de comprometimento (o que foi identificado em todos os grupos de bolsistas), falta de apoio da escola e da universidade em valorizar mais as ações desenvolvidas, bem como reconhecer mais os professores atuantes no Programa, dando inclusive condições de maior participação, aspecto este fortemente apontado nas escolas.

Fedechen (2013) e Demos (2016) expõem **a falta de comprometimento de alguns bolsistas**, e, conforme se observou, isso provoca desmotivação e desinteresse em outros participantes, antes motivados. Bianchi (2016) é outro autor a expor problemas semelhantes, como o "desinteresse, desmotivação, falta de apoio e colaboração". O autor salienta:

O ponto mais importante destacado, principalmente pelos bolsistas de iniciação à docência, foi a “desvalorização do Programa entre os demais professores da escola” e “a falta de conhecimento e divulgação mesmo dentro das escolas o que não permite o conhecimento e valorização das atividades e ações desenvolvidas”, assim como, “a falta de participação de outros agentes da comunidade escolar”. (BIANCHI, 2016, p. 76)

Fedechen (2013) registrou que, por vezes, as atividades são desorganizadas e sem supervisão e, para alguns bolsistas, o Programa não modificou o interesse em lecionar. Realmente é possível, como também constataram Bianchi (2016), Rodrigues (2016), Fonseca (2018). O licenciando pode ou não se sentir atraído pela profissão e apontam mesmo casos de desestímulo, principalmente ao observarem as condições precárias de trabalho do professor. Como salientou a professora Carmen Moreira de Castro Neves, à época Diretora da DEB do PIBID, em uma entrevista à Rodrigues (2016), o Programa não pode ser responsabilizado por atrair jovens para o magistério, é preciso valorizar de verdade a profissão docente em todos os aspectos, inclusive nas condições de trabalho do professor.

Além disso, Fedechen (2013) identificou percepções negativas dos licenciandos sobre a própria formação, como: conhecimento técnico, domínio de conteúdo, formação pedagógica limitada, desvalorização docente, forma o professor com o conhecimento técnico e pedagógico, mas não articula os dois saberes. Tais percepções denotam a predominância da racionalidade técnica, como já apontado por alguns autores nesta dissertação (MIZUKAMI, 2005; GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 2010).

Honório (2014), assim como Bianchi (2016), expõe dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no contexto escolar, como falta de espaço e apoio dos demais professores da

escola, observando-se pouca valorização do Programa em uma das escolas observadas. Associado a estes pontos, constata que os professores supervisores, por vezes, têm dificuldades em acompanhar os bolsistas. Observou que a supervisão e o acompanhamento das aulas regências e dos projetos desenvolvidos pelos bolsistas de iniciação à docência ficam muitas vezes a cargo dos professores das turmas que recebem os bolsistas, atuando como colaboradores, mas sem bolsa.

Silva (2016) também registra essa dificuldade de acompanhamento das ações ao relatar que “as atividades em cada turma do 3º ano do Ensino Médio são realizadas uma vez por semana, nos horários vagos do quadro de horários do turno da manhã, com duração de 1 hora e 40 minutos e são realizadas somente com os licenciandos bolsistas sem a presença do supervisor.” (SILVA, 2016, p. 104). Entretanto, essa dificuldade não se aplica a todos os supervisores, varia de caso para caso, pois a autora também observou: “No 9º ano do Ensino Fundamental, a supervisora está sempre presente e auxilia na aplicação das atividades, que ocorrem uma vez por semana, no turno vespertino, com duração de 1 hora e 40 minutos.” (Ibidem, *loc.cit.*). Deste modo, é outro aspecto que não se pode generalizar.

Contudo, Honório (2016) verificou que tanto os professores bolsistas supervisores como os demais professores da escola “sentem-se sobrecarregados cotidianamente, recebendo baixa remuneração e submetidos às condições precárias de trabalho” (HONÓRIO, 2014, p. 212). Como bem explicita a autora, são questões que ultrapassam o Programa, precisam ser enfrentadas no âmbito político-econômico de uma efetiva valorização dos professores das escolas da educação básica, conforme já explicitado em Nacarato (2016) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018). Essa precarização do trabalho docente e, por conseguinte, dificuldade dos professores em desempenharem suas funções de coformadores também é apontada em Fedechen (2013), Campelo (2016), Demos (2016), Rodrigues (2016).

Aponta-se ainda **conhecimento insuficiente do Programa por parte das instituições** (HONÓRIO, 2014; DEMOS, 2016), gerando **expectativas e posturas equivocadas**, em que a escola por vezes coloca os licenciandos para desenvolverem atividades de reforço ou ocupar o lugar do professor ausente na ocasião, ao que a autora salienta:

É preciso que a IES defina o seu papel no interior das escolas, ou seja, tenha clareza que o objetivo principal do PIBID, o qual defendemos, é a formação inicial contextualizada do licenciando e, não especificamente que esse se responsabilize com a aprendizagem do aluno, pois isso será a consequência do trabalho docente.” (HONÓRIO, 2014, p. 133)

Essa postura equivocada também é apontada em Araújo (2016, p. 116) ao registrar 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 [...]”. Tais problemas, como constatam os autores, provocam conflitos entre universidade e escola. Demos (2016) analisa que, por vezes, a escola não tem claro o seu papel no PIBID, bem como em Fonseca (2018), onde se expõe situações em que os licenciandos são colocados pela gestão da escola para substituir professor em sua eventual ausência, constituindo ponto de tensão entre a universidade e a escola.

Diante destas constatações, Honório (2014) chama atenção para **a necessidade de se promover a formação contínua dos professores supervisores**, em espaço institucionalizado de estudo, discussão e apoio. Isso vale também para os professores da universidade, afirma, pois o PIBID se dá em parceria com os professores da universidade e da escola. Há necessidade de uma formação simultânea para estes profissionais também para que possam contribuir mais significativamente como coformadores. Acrescenta:

O logro político no caso do PIBID pode estar associado ao não acompanhamento dos professores da escola que, sem a formação continuada oferecida pelo poder público, vão se constituindo intuitivamente como coformadores do programa, vendo suas responsabilidades na escola ampliadas. (HONÓRIO, 2014, p.211)

A carência na formação dos professores para atuarem como formadores é apontada em Mizukami (2005) e Zeichner (2010). E, saliente-se, é uma carência não só na formação dos professores da escola, mas também da universidade, pois muitos são de áreas específicas, tendo provavelmente pouca leitura sobre formação docente, como foi o caso da autora desta dissertação que foi aprimorando-se, como professora de professores, na experiência e até intuitivamente como indicou Honório (2014). Trata-se de uma fragilidade que precisa ser olhada com mais atenção pelo Programa, no sentido de intervir com seminários, encontros de formação, entre outras possibilidades, inclusive por plataformas digitais, para possibilitar melhor desempenho de suas funções e aproveitamento mesmo da experiência no PIBID para seu desenvolvimento profissional docente.

Outra dificuldade observada foi a construção de projetos interdisciplinares, conforme apontaram sobretudo Honório (2014) e Bianchi (2016). Honório (2014) afirma que uma das limitações dos projetos interdisciplinares no PIBID é quando o professor supervisor tem uma licenciatura específica e diferente da do(s) bolsista(s) que acompanha. Por outro lado, o projeto interdisciplinar apresenta potencialidades “quando o grupo de bolsistas de várias licenciaturas acompanhados pelo professor orientador e pelo Supervisor do PIBID elaboram projetos para serem desenvolvidos na escola em conjunto” (HONÓRIO, 2014, p. 181). Mas

novamente, observa-se, muitas vezes os professores das escolas não se envolvem por já se sentirem sobrecarregados.

Chama-se atenção também para o fato de que os próprios professores da universidade não realizavam projetos interdisciplinares, apontando-se uma contradição entre o discurso e a prática. Em Bianchi (2016), coordenadores confirmam o desafio de desenvolver a interdisciplinaridade, que exige “formação diferenciada”, havendo de fato “resistência de professores (universidade e escola) frente a novas práticas e metodologias” (BIANCHI, 2016, p. 79)

Entretanto, com o passar do tempo, registram-se avanços neste sentido, Honório cita que bolsistas relataram ter conseguido, a partir do segundo ano de PIBID, realizar um planejamento conjunto, com os demais bolsistas e professores da escola. Em Bianchi (2016), apesar das dificuldades, os bolsistas afirmam que tal experiência no PIBID permitiu novos olhares sobre a formação docente e desenvolver novas metodologias de ensino (BIANCHI, 2016).

Bianchi (2016) aponta algumas situações a serem revistas e superadas, a partir do que declararam os bolsistas de iniciação à docência em sua pesquisa: “desvalorização do Programa entre os demais professores da escola” e “a falta de conhecimento e divulgação mesmo dentro das escolas, o que não permite o conhecimento e valorização das atividades e ações desenvolvidas”, assim como, “a falta de participação de outros agentes da comunidade escolar” (BIANCHI, 2016, p. 76). Além desses aspectos, apontam-se:

[...] “a falta de interesse de algumas escolas”; “a falta de apoio ou interesse pelo PIBID na escola”; “falta de recursos”; “desrespeito dos alunos”; “acomodamento da escola e/ou supervisores e bolsistas”; “relações forçadas vendo os bolsistas como “substituto” ou mão-de-obra de apoio, 'quebra-galhos”, assim como, o “receio dos bolsistas, medo de errar e aprender”; “dificuldades de aceitar correções no desempenho das ações planejadas”; “pouco conhecimento do PIBID no ambiente escolar, gerando desinteresse ou rejeição, entre outros membros da escola.” (BIANCHI, 2016, p. 76).

Deste modo, o autor expõe diversos problemas pontuais a serem enfrentados através de diálogo, estudo, construção coletiva do PIBID. Como percebemos, a forma como o Programa é implementado pode variar muito, dependendo inclusive de como é interpretado pelos bolsistas.

Em Demos (2016), constata-se na fala de Bolsistas Coordenadores Institucionais: **a autonomia limitada na elaboração e implementação do PIBID/CAPES nas IESs**, em que a “amarração feita pela CAPES”, embora seja reconhecida como necessária ao cumprimento dos objetivos, nem sempre condiz com a realidade da IES e da escola, devendo ser revista de modo

sistemático, afirma. Essa observação se aplica inclusive às verbas de custeio, sendo um dos itens que mais sofreu mudanças no decorrer dos editais, observou o autor.

Demos (2016) aponta ainda: a rotatividade dos bolsistas de iniciação à docência e a demora na definição dos bolsistas supervisores nas escolas participantes; falta de clareza dos papéis institucionais por parte tanto das IES quanto das escolas; dificuldades encontradas pelos professores supervisores para atuação no PIBID (destacando-se a questão do tempo adequado para orientação do bolsista de iniciação à docência e falta de recursos na escola); concepção de formação contínua limitada (ainda baseada na racionalidade técnica), não apresentando ações voltadas ao DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) dos professores supervisores nos subprojetos; as ações desenvolvidas não evidenciam apoio ao DPD dos bolsistas supervisores; a escola não tem claro seu papel no PIBID; alta rotatividade dos professores em algumas escolas; os professores administram a carga horária dedicada ao PIBID por conta própria, sem reconhecimento dessas horas pela escola; o modo de seleção dos professores é condicionado, pois as escolas são selecionadas primeiro; os modos de inserção dos bolsistas supervisores “possuem caráter esporádico e pontual”; “as condições proporcionadas pela EEB comprometem alguns princípios do DPD: “a docência se aproxima mais de uma ocupação laboral”; “parte das ações dos Subprojetos [...] acabam negligenciando [...] as necessidades organizacionais”; “falta de reconhecimento oficial da carga horária”; “falta de infraestrutura e condições de trabalho” (DEMOS, 2016, p. 244). Assim, o autor identificou problemas em diversos âmbitos.

Lima (2018) também aponta dificuldades de os professores supervisores realizarem suas atribuições no PIBID. O autor observou, nos encontros de planejamento, que nem sempre os professores supervisores tinham condições de exercer suas atribuições junto aos bolsistas, devido à sua jornada de trabalho, não podiam estar presentes, precisando várias vezes reagendar os encontros:

Ao que parece, as condições de trabalho além de contribuírem para ausências em encontros e planejamentos, implicam também no acompanhamento da formação dos bolsistas ID na escola básica. Essas circunstâncias caminham na contramão dos pressupostos assumidos pelo Programa, pois o professor da escola básica deve assumir o papel de coformador de futuros professores. (LIMA, 2018, p. 83)

Mais uma vez mostra-se a precarização do trabalho docente interferindo no desempenho do professor da escola em suas atribuições no PIBID. Desvela-se a necessidade de se avançar muito na melhoria das condições de trabalho do professor da educação básica para que possa melhor participar de programas de formação docente, como o PIBID.

Rodrigues (2016) expõe diversos aspectos da profissionalização e precarização do trabalho docente, explicitando dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, mas advindas das condições de trabalho: “salas superlotadas, salas sem porta, sem lousa, e espaços físicos inadequados para o desenvolvendo das diversas atividades do PIBID/Matemática nas escolas.” (RODRIGUES, 2016, p. 367). Neste contexto, Silva (2016) e Araújo (2016) salientam, na fala de bolsistas licenciandos e professores supervisores, a necessidade de melhorar a infraestrutura das escolas, apontando-se o seu espaço físico como “extremamente precário”, com sala de informática sem boas condições de funcionamento, auditório pequeno, dificultando a realização de algumas atividades.

Trata-se de problemas que precisam urgentemente serem enfrentados pelos gestores educacionais, visto serem inclusive apontadas como principais causas de desistência da docência ou da falta da atratividade pela carreira docente nas pesquisas.

Rodrigues (2016) identifica, neste sentido, “problemas externos à profissão”, como “falta de apoio e negligência dos governos”, que constituem outro aspecto da precarização do trabalho docente. Neste contexto, destaca ainda (RODRIGUES, 2016, p. 377-378): “os baixos salários dos profissionais da educação”; “a atuação de professores de matemática em sala de aula sem formação específica na área”; “o excesso de atividades dos licenciandos e professores das universidades e escolas”, observando nas entrevistas que as atividades do PIBID têm intensificado ainda mais a sobrecarga de trabalho dos professores das universidades e das escolas, sugerindo a se repensar esta questão no Programa; e, por fim, aponta “a ausência de um plano de carreira para os docentes no Brasil”.

Sobre este último aspecto, “a ausência de um plano de carreira para os docentes no Brasil”, o autor realiza uma entrevista com a Diretora da DEB/Capes, que expressa: “o PIBID não pode deter responsabilidade pela problemática da formação de professores no Brasil” (RODRIGUES, 2016, p. 378), pois é uma questão de um plano de carreira. Além disso, salienta-se, e concordamos, é preciso melhorar as condições de trabalho, entre outros aspectos provocadores da precarização.

Conforme já explicitado, tais aspectos são preocupantes, pois a falta de valorização e de reconhecimento profissional se tornam entraves na atratividade pela carreira do magistério, bem como às possibilidades de desenvolvimento profissional do professor e, por conseguinte, na busca da própria qualidade da educação.

Também aponta como desafios no PIBID, especialmente para a consolidação permanente das “parcerias colaborativas”:

1. Diálogo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores; 2. A falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das ações do PIBID; 3. Resistências dos professores de Matemática em serviço das escolas públicas parceiras; 4. Os profissionais que atuam no contexto escolar precisam assumir a escola como um lócus de formação de professores, e como cofomadores de professores; 5. O movimento de greve provoca ausência de aulas nas escolas públicas; 6. Burocratização das escolas parceiras para a utilização dos espaços físicos e equipamentos; 7. Falta de estrutura para o desenvolvimento de recursos tecnológicos nas escolas públicas; 8. Existe a necessidade de melhorar a divulgação das ações do PIBID nas IES e nas Escolas parceiras; 9. Existe a necessidade de as IES e as Escolas reconhecerem institucionalmente as ações do PIBID. (RODRIGUES, 2016, p. 271)

Quanto ao diálogo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores, propõe como intervenção, “envolver os professores das escolas, na elaboração e ou reestruturação dos subprojetos, pois dessa maneira poderão surgir negociações, minimizando o diálogo imperativo muitas vezes instituído pelas IES” (RODRIGUES, 2016, p. 271).

Fonseca (2018), por sua vez, expõe a escassez e mesmo a falta de recursos por parte do Programa, bem como atraso no pagamento das bolsas, fatores que ocasionaram diversas dificuldades no desenvolvimento das ações no âmbito do PIBID/Diversidade.

O autor relata que, em virtude da ausência de recursos, foi necessário substituir todas as escolas localizadas em territórios e comunidades tradicionais distantes, atendidas no ano de 2014, pelas escolas da zona urbana, devido à ausência de recurso para deslocamento. Apesar do desânimo e insegurança provocados pela instabilidade da continuidade do Programa, o autor explicita que várias atividades formativas continuaram sendo desenvolvidas tanto na Universidade quanto nas escolas públicas:

Nenhuma atividade prevista no Subprojeto Abaetetuba e Subprojeto Marabá e no Plano de Trabalho deixaram de ser cumpridas, entretanto, vale ressaltar que uns dos problemas mais destacados pelos bolsistas foi a situação de incerteza quanto a continuidade do programa criou um clima de desânimo e insegurança quanto a manutenção das atividades programadas [...]. (Relatório de Atividades, 2016, p.30. In: FONSECA, 2018, p.103-104).

Além disso, houve ainda atraso no pagamento dos professores, o que dificultou a realização das atividades nas escolas, havendo necessidade de paralização para reivindicação de direitos. Assim, houve dificuldades tanto na conjuntura política nacional quanto local, apontando a precarização da educação, pondo em xeque o discurso de “valorização da educação, do magistério”.

Percebemos, a partir do exposto, o quanto a relação universidade-escola no contexto do PIBID é permeada de limitações, desafios, aspectos a serem superados em diversas

dimensões: **na dimensão humana, temos os bolsistas licenciandos e professores**, que efetivamente tecem esta relação, e observou-se falta de comprometimento de alguns (alguns que se fazem presente em todos os grupos – dos licenciandos, dos professores da escola e da universidade), compreensão equivocada de papéis, postura impositiva da parte de alguns professores – tanto da universidade, que fazia imperar suas decisões, quanto da escola que requeria dos bolsistas ações além de seus deveres; **no âmbito institucional**, temos a universidade com currículos carentes de atualização, professores com pouca base e experiência interdisciplinar, e a escola, com infraestrutura precária, falta de recursos, ausência de tempo e de espaço para o professor realizar sua formação contínua no próprio lócus de trabalho – a escola, além de falta de valorização e reconhecimento do trabalho do professor da própria escola no PIBID, enfim, precarização do trabalho docente); **no âmbito das políticas públicas**, aponta-se ausência de planos de carreira, carreira e remuneração que expressem real valorização do professor da escola, e ainda nesse âmbito, temos o próprio **PIBID** com corte de verbas de custeio e de bolsas, dificultando a realização das ações propostas, as quais por vezes constituíam-se pesadas, sobrecarga de trabalho, especialmente para os professores em exercício; e, num contexto macro, **no âmbito político-econômico**, crise econômica usada para “justificar” corte de verbas, atingindo o próprio PIBID, que, mesmo tendo se tornado uma política de estado, em 2013, sofre instabilidades de todas as ordens - financeira, e mesmo de mudanças de suas diretrizes, não gozando assim da estabilidade que deveria como política de estado.

Aproveitando o “gancho” sobre esta questão das (im)possibilidades de permanência do Programa, trazemos a seguir a categoria “PIBID como política pública”, na qual se faz observações quanto às projeções e instabilidades do Programa.

5.2.10 PIBID como política pública: impactos, projeções, instabilidade.

Encontrou-se também com certa recorrência, nas dissertações e teses, investigações de aspectos relacionados ao Programa enquanto política pública, como: relevância e impacto para a formação inicial e contínua, projeções e desafios à continuidade.

Bianchi (2016) ressalta a inserção do PIBID no cenário das políticas públicas educacionais a partir do momento em que foi integrado à Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, por meio da Lei Complementar 12.796/2013, alterou o artigo nº 62 da LDB e determinou que o incentivo à formação docente inicial “mediante **programa institucional de bolsa** para atuar na educação básica”. Logo, destaca o foco no aperfeiçoamento e valorização da formação

docente inicial, fundamentando-o na articulação da educação superior com as escolas da educação básica.

Nesta perspectiva, na análise dos relatos dos grupos focais de sua pesquisa, identificou a percepção do PIBID como um “Programa Inovador”, por diversas razões: permitir “a vivência do ambiente escolar”, a articulação teórico-prática, por ressignificar a relação universidade-escola, “exigindo novas posturas epistemológicas e formativas da parte dos agentes da formação inicial” e “a busca por metodologias alternativas e diferenciadas” (BIANCHI, 2016, p. 64).

Por sua vez, o grupo de coordenadores destacou que o PIBID “oxigena a formação docente” por meio do contato com a “garotada”, [...] exigindo que “os coordenadores saiam dos muros da universidade” e passem a “olhar diferente para o contexto escolar” e, por outro lado, que as escolas passem a “querer o PIBID na escola” (BIANCHI, 2016, p. 64). Além disso, afirmou-se que “o Programa é determinante para tirar supervisores e coordenadores da “zona de conforto”, fazendo-os “repensar sua prática docente, seja na universidade ou na escola, entendendo esses dois espaços como indissociáveis e inalienáveis”. (BIANCHI, 2016, p. 65). Assim, aponta-se a importância desta política não só para a formação inicial como também para formação contínua.

Chama-se atenção para a importância da bolsa auxílio, em que todos os grupos declararam a pertinência do incentivo financeiro, principalmente aos bolsistas de iniciação à docência por influenciar a escolha e sobretudo a permanência dos licenciandos nos cursos de licenciatura, possibilitando dedicar mais tempo ao curso e às atividades formativas do PIBID.

A partir da análise dos documentos e das atividades dos grupos focais, indicou alguns desafios à continuidade do Programa:

- Garantir a continuidade do Programa como proposta permanente;
- Garantir a continuidade do Programa nas IES já participantes;
- Ampliar o Programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas;
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos;
- Simplificar e agilizar a liberação de verbas;
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual);
- Oferecer apoios administrativos ao Programa;
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio;
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas;
- Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos;
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área;
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do PIBID.
- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades à escola;
- Agilizar procedimentos. (BIANCHI, 2016, p. 90)

De modo geral, destaca-se, os desafios se concentram na expansão do PIBID dentro dos cursos de licenciatura, para que mais licenciandos possam ter acesso à esta política voltada sobretudo à formação inicial. Salienta também a necessidade de melhorar a construção coletiva das atividades desenvolvidas, bem como a sua divulgação. Além disso, o fortalecimento da formação continuada e o estreitamento da relação universidade-escola.

Por fim, discorre sobre o cenário de instabilidade do PIBID, que estava em discussão nacional desde o final de 2015 e 2016, sofrendo “ajustes e adequações” sob a justificativa da crise econômica. Silva (2016) também relata a preocupação dos participantes do Programa com o corte de verbas, que ocorrera em meados de 2015, bem como a participação do grupo no movimento #FicaPibid, em que colheram assinaturas para reivindicar ao governo a manutenção das atividades.

Mas, graças à grande mobilização popular de todos os envolvidos no Programa, sobretudo pelo FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Iniciação à Docência), aprovado, em 2013, como interlocutor oficial entre Programa, IES e CAPES, organizando abaixo-assinados, mobilizando pelas redes sociais no movimento conhecido como “#FicaPibid”, alcançou-se alguns êxitos no início de 2016, como: a permanência dos bolsistas que completariam 24 meses no Programa e não serem cortadas sem possibilidades de substituição.

Outra luta foi a Portaria CAPES nº 46, de 11 de abril de 2016, que estabelecia o regulamento de “reformulação e readequação” dos projetos institucionais num prazo de trinta 30 (trinta) dias! Além disso, desconfigurava o PIBID, voltando-se à consecução e articulação com outros programas governamentais, distorcendo o objetivo de fomento à melhoria da formação inicial e continuada. Com a resistência das próprias instituições e a atuação importante do FORBID, a referida portaria foi revogada.

Mas, como sabemos, outras Portarias se sucederam, alterando objetivos e dinâmicas do Programa. Assim, Bianchi (2016) expõe as intempéries que esta política de formação docente começou a sofrer desde final de 2015, com corte de verbas e bolsas e alterações em seus regulamentos.

Campelo (2016), Rodrigues (2016) e Fonseca (2018) também apontam este cenário instabilidade do Programa, devido aos recorrentes cortes de verbas e alterações em sua configuração. Assim, Campelo (2016) explicita a ameaça de continuidade com tantos cortes e alterações, o que é corroborado por Fonseca (2018, p.104):

Estes retrocessos atingiram o programa e provocou limitações no andamento de algumas atividades, o que impactou de forma negativa todos os PIBIDs em âmbito nacional e local. Muitos docentes da educação básica tiveram salários atrasados, não só os professores como também a equipe de apoio de algumas escolas entre eles aquelas relacionadas ao transporte escolar do município; como consequência, muitos professores resolveram realizar paralisações nas atividades escolares e assim, de forma coletiva, dar sequência a luta pela garantia dos seus direitos.

Rodrigues (2016) relembra eventos relevantes na consolidação do PIBID como política pública de formação de professores, como: o I Encontro Nacional do PIBID (2009); o I Encontro Nacional das Licenciaturas (2010); o II Encontro Nacional das Licenciaturas (2011), o I Seminário Nacional do PIBID (2011) e o II Encontro Nacional dos coordenadores do PIBID (2011); o III Encontro Nacional das Licenciaturas (2012) e o II Seminário Nacional do PIBID (2012); o IV Encontro Nacional das Licenciaturas (2013) e o III Seminário Nacional do PIBID (2013) (RODRIGUES, 2016, p. 71).

O autor investigou inclusive as perspectivas/projeções dos bolsistas sobre o PIBID enquanto política de formação de professores, sintetizando as perspectivas nas assertivas que se seguem. “O PIBID precisa ser ampliado para outras universidades e escolas públicas da Educação Básica” (RODRIGUES, 2016, p. 323). Nos questionários, observou: “98% dos coordenadores de área, 100% dos supervisores e 99% dos licenciandos em Matemática explicitam que a CAPES deve aperfeiçoar e ampliar o PIBID” (RODRIGUES, 2016, p. 323), visto ser um Programa de grande impacto na formação de professores no Brasil.

Outra perspectiva futura, baseada na entrevista com a Diretora da DEB/CAPES, é a de que “**o PIBID não se extinguirá como programa de formação de professores, por três razões**” (RODRIGUES, 2016, p. 326): a primeira razão compreende o fato do Programa ter se tornado “uma política de Estado e não apenas uma política de governo”; a segunda razão diz respeito à “dimensão global do Programa e o engajamento das universidades no PIBID”; a terceira razão refere “ao grupo de profissionais efetivos” que darão continuidade ao trabalho na gestão do PIBID na CAPES.

Para Rodrigues (2018), a causa mais forte a se considerar, na permanência do Programa, é o fato dele ter se tornado política pública educacional no Brasil, consolidada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: “Para nós, o PIBID não se extinguirá porque se tornou uma política de Estado e não de governo, além de ter se consolidado como um dos principais programas de formação de professores, coordenado e desenvolvido pela DEB/CAPES no Brasil.” (RODRIGUES, 2016, p. 326).

Outra perspectiva futura expressa na fala dos coordenadores institucionais e na da diretora da DEB/CAPES é: “**Os editais do PIBID continuarão sendo aperfeiçoados pela**

Capes” (Ibidem, p. 326), considerando que o Programa está em processo de aperfeiçoamento e em constante diálogo com as IES. Um indicador favorável ao aperfeiçoamento do Programa e, por conseguinte, dos seus editais, são as constantes avaliações com a participação de todas as instituições participantes do Programa.

Rodrigues (2016) também aponta limitações a partir dos excertos (Idem, 2016, p. 330-337): **“Dimensão do PIBID ao nível dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, das bolsas concedidas e das escolas atendidas”**, pois o número de bolsas concedidas diante do contingente de licenciandos em Matemática constitui-se pequeno, não alcançando todos os cursos de Licenciatura em Matemática; **“Insuficiência de recursos humanos para gerir o PIBID na Capes”**, observou, em visita à Capes, que o Programa contava com apenas dez pessoas gerindo mais de 313 projetos institucionais; **“A Capes depende de dotação orçamentária para respaldar o desenvolvimento e ampliação do programa”**, considerada pelo autor a principal de todas as limitações, mas constatou que a DEB/CAPES tem buscado em diálogo com o MEC e com órgãos do governo consolidar uma lei orçamentária para garantir a continuidade do PIBID; **“Falta de reconhecimento das produções do PIBID pela Capes”**, entendido como um programa de ensino (e não de pesquisa ou extensão), não se observando no *Curriculum Lattes* espaço para produções do PIBID, mais para a pesquisa.

Sobre a falta de reconhecimento das produções do PIBID pela CAPES, afirma-se, com base na fala da Diretora da DEB/CAPES, que providências já estão sendo realizadas para reconhecer e valorizar a iniciação à docência nas universidades:

Estamos tentando aqui na Capes, na avaliação da pós-graduação, pontuar melhor o envolvimento da pós-graduação com a docência e com a escola básica, e acho que isso vai ajudar. Nós estamos fazendo assim: buscamos juntos, na pós-graduação, um reconhecimento maior na avaliação da pós-graduação para as instituições que estão envolvidas com o PIBID. (Diretora da DEB/CAPES *apud* RODRIGUES, 2016, p. 337)

Assim, em Rodrigues (2016), encontramos diversos aspectos – eventos relevantes, perspectivas/projeções, dificuldades e desafios - concernentes ao Programa enquanto política pública. Embora acredite-se que o PIBID está imune à uma descontinuidade, receamos, pois, mesmo após ter se tornado política de estado em 2013 e alcançado cerca de 90.000 bolsas em 2014, o Programa sofreu cortes severos em 2016, sob a justificativa da crise econômica, cortes que assombravam sua continuidade, e ainda alterações por meio de portarias regulamentadoras, como a Portaria nº 046, considerada uma tentativa de desconfiguração do PIBID, extinguindo áreas de licenciatura, mas revogada graças à forte mobilização por meio do FORPIBID, como bem relatou Demos (2016).

Concordamos com Fonseca (2018) quando afirma que se deve considerar as incertezas quanto à continuidade do Programa, principalmente no momento atual, quando se continua praticando contingenciamentos, cortes de bolsa sob a justificativa de crise econômica.

Conforme lembra o autor, com base em Luce (2017 *apud* FONSECA, 2018, p. 70):

[...] este cenário de lutas não é um fenômeno recente, mas trata-se de uma realidade que vem se estendendo desde a última década com a atuação de vários coletivos que se efetivaram na busca por políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica, e recolocaram nas agendas questões e proposições referentes à valorização dos respectivos profissionais[...]

Neste contexto, considera a rede de articulação, uma das principais características do coletivo de formadores: “Ao se constituir enquanto rede, o coletivo de formadores do PIBID demarca seu lugar no campo das políticas públicas de educação e compartilham entre si experiências exitosas nos diversos campi universitários espalhados pelo país.” (FONSECA, 2018, p. 68).

Discute também o Programa Residência Pedagógica, lançado em 2017, pelo Ministério da Educação, como a mais recente política voltada à formação inicial docente. Para o autor, a implementação do referido Programa significa o desmonte do PIBID. Cita a manifestação de Carlos Lenuzza, diretor da CAPES na época, que corrobora o posicionamento do autor: “nosso atual programa de formação docente, o PIBID é muito bem sucedido, mas seu principal problema é ser restrito. Temos numa mesma sala de aula de graduação, alunos que têm acesso ao programa e outros não”²² (LENUZZA, 2017 *apud* FONSECA, 2018). Por outro lado, Guiomar Mello, à época consultora do MEC, afirmou que não se trata de desmonte do PIBID, mas “o programa é uma alternativa interessante para elevar a qualidade da nos cursos de formação docente, pois se tornará obrigatória a inserção da prática nos cursos de licenciaturas, assim como há nos cursos de saúde” (MELLO, 2017, *apud* FONSECA, 2018, p. 75). Esta defesa da vivência da prática docente à semelhança da residência médica durante a formação inicial já era preconizada por Nóvoa (1992), podendo ser vista de modo positivo desde que não suprima o PIBID.

Sendo um programa recente, com somente dois anos de vigência, e com apenas uma edição vivenciada (Edital CAPES/Residência Pedagógica nº 06/2018), a qual ainda está em fase de prestação de contas e avaliação, e com a segunda que acaba de ser lançada (Edital CAPES/Residência Pedagógica nº 01/2020), faz-se necessário um estudo mais aprofundado

²² Trecho da fala de Carlos Lenuzza, então diretor da Capes, sobre o Programa Residência Pedagógica durante o primeiro seminário organizado pela CAPES, em 2017, para debater a implementação do referido programa.

para avaliar os impactos deste mais recente programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores.

Assim, ambos os programas constituem ações da atual Política Nacional de Formação de Professores, em que o PIBID, com novo edital lançado em 06 de janeiro de 2020, é destinado aos licenciandos que estejam na primeira metade do curso e o Programa Residência Pedagógica, que promove se concentra na regência em sala de aula a partir da segunda metade do curso, visando induzir o aperfeiçoamento da formação prática. Apresenta similitudes com o PIBID no sentido de fomentar a prática, de objetivar também fortalecer e ampliar a relação universidade-escola, inserindo o licenciando na educação básica sob orientação de um professor da universidade e outro da escola. Todavia, reitera-se a necessidade de uma investigação, para melhor avaliação deste novo programa.

Não obstante, é preciso ampliar o PIBID, considerando suas contribuições já evidenciadas e o contingente de licenciandos a serem alcançados pelo Programa. A questão da bolsa é outro desafio nessa perspectiva de expansão, tendo em vista sua relevância para a permanência no curso e para dedicação maior às atividades formativas na prática, a bolsa é necessária. Faz-se necessário mais investimentos, porém as ações governamentais, desde o final de 2015, têm caminhado na contramão disto, e sem perspectivas de ampliação de verbas para a educação no atual governo.

Acreditamos que são necessárias mudanças estruturais nesta perspectiva tanto no âmbito do Programa quanto no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Magistério, dos próprios currículos dos cursos de licenciaturas das IES que carecem de uma atualização neste sentido, contemplando uma formação prática neste modelo. Além disso, reestruturar os estágios, promovendo uma inserção mais ampla do licenciando na escola, desde os primeiros semestres nos cursos de licenciaturas. Uma interação plena com o contexto escolar, e não apenas com a sala de aula, é imprescindível para se garantir uma formação mais sólida.

Considerando que a formação de professores é um campo por onde confrontam-se distintos projetos de sociedade, provocando avanços e retrocessos a cada governo, advogamos uma institucionalização do PIBID, que faça parte do curso, da instituição, e não sofra tantas instabilidades. Precisamos (professores) mais ainda ser os protagonistas da nossa formação e da nossa articulação enquanto trabalhadores da educação. E no enfrentamento do antigo problema da precarização do trabalho docente, é preciso mais ainda o estreitamento da relação universidade-escola, buscando fortalecê-la numa perspectiva colaborativa e crítica, constituindo comunidades de aprendizagem e de investigação que debatam os desafios da educação - não apenas no campo técnico, mas também no campo das políticas públicas - e

juntas reivindicarem melhores condições de trabalho, de formação contínua, valorização real do magistério e da educação. Logo, o PIBID precisa ser mais valorizado neste sentido, visto que, apesar das dificuldades, possibilita a aproximação e fortalecimento da relação universidade-escola.

5.2.11 Contribuições e impactos do PIBID como Programa/Política de Formação Docente

Apesar dos muitos desafios que permeiam as diversas instâncias do PIBID, constataram-se diversas contribuições do Programa, como já evidenciou estudo realizado por pela Fundação Carlos Chagas (2014), sendo percebidas inclusive neste estudo como um dos aspectos mais apontados e desvelados (por vezes, sem intencionalidade aparente) nos autores.

Fedechen (2013), investigando os contextos formativos do PIBID, apresenta percepções positivas dos futuros professores sobre a sua formação, as quais vemos como contribuições do Programa: proporciona conhecimento da docência, colabora na formação inicial, juntamente com a formação continuada. O autor explicita ainda impactos positivos do Programa na valorização e incentivo ao magistério, verificando que boa parte dos bolsistas de iniciação à docência por ele entrevistados, no contexto do Subprojeto de Física, pretendem “seguir a carreira docente e permanecer na academia” (FEDECHEN, 2013, p. 102). Além disso, aponta contribuições nas metodologias/estratégias de ensino, aprofundamento de conhecimentos teóricos, inserção dos licenciandos no contexto escolar, possibilitando “maior integração entre futuro professor, professor supervisor e os alunos da educação básica”, e permanência na carreira docente.

Em Honório (2014), encontramos contribuições para a promoção da relação teoria e prática sob um olhar mais reflexivo/crítico e superações quanto ao modelo da racionalidade técnica, pois se volta para as práticas escolares, rompendo com a formação por campos disciplinares (problema) e integrando saberes que emergem do contexto da ação e seus fundamentos. Segundo a autora, aproxima-se da concepção de alternância, defendida por Canário (2001 *apud* HONÓRIO, 2014, p. 205), ao “articular situações de trabalho e situações de formação”, envolvendo licenciandos, professores da escola e da universidade. E, deste modo, observou que o PIBID responde aos desafios do ingresso na profissão:

a insegurança, diante de uma estrutura estabelecida nas escolas; a pouca familiaridade com os alunos e recursos com os quais irá trabalhar; o desconhecimento de processos e rotinas burocráticas; a dificuldade para romper o isolamento docente e trabalhar em grupo; a expectativa de lidar com diferentes relações que envolvem o trabalho; a ressignificação da relação teoria-prática; a organização do espaço, do tempo e do

currículo a favor da aprendizagem dos alunos; as dificuldades em perceber as relações entre o que faz e o que os alunos aprendem; as múltiplas exigências a corresponder. (HONÓRIO, 2014, p. 205)

Destarte, a autora salienta que, como política pública de iniciação à docência, tem favorecido a aproximação entre as instâncias de formação universidade e escola, promovendo a circulação de saberes e práticas entre os dois espaços e, por conseguinte, uma ressignificação dessa relação. Caparole (2015) também aponta contribuições neste sentido do ingresso na profissão: “a) mais tempo de experiência no ambiente escolar; b) inserção no ambiente da sala de aula; c) possibilidade de desenvolver pesquisa acadêmica; d) preparação que antecede o estágio curricular; e) qualifica o currículo acadêmico-profissional”. (CAPAROLE, 2015, p. 70).

Silva (2016) registra que os licenciandos adquirem segurança e desenvolvem a linguagem e a interação com a professora supervisora e seus alunos. Além disso, eles vivenciam o espaço escolar ao acompanharem a turma durante todo o ano letivo, conhecendo suas dificuldades e intervindo a partir de planejamento em equipe, da associação da teoria com a realidade, o que leva a construir conhecimento de modo a partilhar em eventos do programa e da área do curso. Constatou haver uma inserção do licenciando na pesquisa científica, ao se fomentar a divulgação dos resultados alcançados em eventos acadêmicos, assim como em plataformas virtuais. A autora enfatiza que “o participante PIBID tem a oportunidade de fazer a diferença em sua formação” (SILVA, 2016, p. 144), pois é inserido nessa rica formação desde o início da graduação. Como salientou um coordenador institucional participante de sua pesquisa, o licenciando bolsista desenvolve uma formação diferenciada, em virtude de ainda não se ter superado a dissociação teoria e prática no curso de licenciatura.

Silva (2016) inquire ainda as contribuições para o professor supervisor, observando que elas se dão à medida que o professor da escola passa a frequentar mais o espaço da universidade, nas reuniões, nos seminários desenvolvidos pelo Programa. Além disso, como registra Araújo (2016), o PIBID proporciona aos professores refletirem sobre a própria prática e com a possibilidade de desenvolver, junto aos bolsistas de iniciação à docência, diversas estratégias de ensino, cuja construção individual é muitas vezes difícil em virtude das condições de trabalho.

Todo esse conjunto de experiências, além de promover oportunidades de desenvolvimento profissional, traz como resultado “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” (ARAÚJO, 2016, p. 100).

Bianchi (2016) ressalta contribuições quanto à valorização e incentivo ao magistério, bem como a permanência no curso em virtude da bolsa auxílio, destacada como “incentivo atraente”, lembrando que a maioria dos licenciandos são “alunos trabalhadores” que estudam à noite em IES públicas e privadas. O autor analisa inclusive a contribuição da bolsa auxílio para a economia local, considerando que influencia vários aspectos sociais.

Além destes impactos, Bianchi (2016) salienta a contribuição do Programa para: a inserção na realidade escolar; “repensar e renovar as estratégias metodológicas”; “ressignifica profissão docente”; a valorização do professor da escola, através de sua participação como coformador na formação docente inicial; a qualidade e fortalecimento da formação inicial; a promoção de práticas/projetos interdisciplinares; a formação contínua do professor da escola, fomentando “a participação em eventos e publicações”, valorizando “a participação direta na formação docente inicial” e, principalmente “despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado” (BIANCHI, 2016, p. 62); a “formação inicial e continuada de profissionais do magistério”; “a definição e decisão sobre a escolha de ser ou não professor depois da graduação”; “conhecimento e intervenção no real [cotidiano da escola]”; “troca e interações didático-metodológicas”; “inserção de novas atividades”; a “integração da escola básica com a formação inicial docente” (Ibidem, p. 62).

Campelo (2016) elucidou que o PIBID foi contributivo para: confirmação da escolha pela docência; “familiaridade com as especificidades do ofício”; “favorecimento da relação teoria e prática”; “desenvolvimento de uma postura investigativa”; e, por conseguinte, como fruto destes últimos aspectos, salienta a autora, a aprendizagem da docência.

Em Demos (2016), encontramos aspectos positivos e contributivos do Programa voltados aos professores da escola, como: “a distribuição da ação de Supervisão do BID [Bolsista de Iniciação à Docência] para demais PEB [Professores da Educação Básica] do mesmo componente curricular” e a possibilidade de DPD-Desenvolvimento Profissional Docente aos professores da escola.

Lima (2018), em semelhante foco, destaca como aspectos positivos: planejamentos conjuntos; partilha de experiências; reflexão coletiva; momentos de DPD-Desenvolvimento Profissional Docente; “formação docente no contexto de práticas”.

Rodrigues (2016) também debruçou-se sobre as contribuições do PIBID, por meio de estudo de revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde localizando quinze dissertações e duas teses envolvendo o PIBID/Matemática, identificou o apontamento de seis contribuições (preparação e vivência de diversas metodologias, “compreensão da realidade e atuação do professor de matemática”, articulação

da teoria aprendida na universidade com a prática na escola, entre outras), em que a única não citada pelos demais pesquisadores é: “O PIBID tem constituído grupos/comunidades de trabalho colaborativo, por meio das interações e relações entre os participantes com diferentes níveis de experiência profissional no processo de ensino e aprendizagem da Matemática” (RODRIGUES, 2016, 2016, p. 69-70). Esse registro nos faz tanto vibrar quanto inferir que essa percepção do PIBID como uma comunidade colaborativa ainda é incipiente, pois apenas ele a citou.

Além desses aspectos, o autor salienta, do contexto prático de sua pesquisa, contribuição do Programa para: “a formação continuada dos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciaturas em Matemática”; “diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil”, destacando neste aspecto a importância do já citado incentivo financeiro; “atractividade da carreira docente”, provendo o interesse dos próprios licenciandos pela carreira docente e atraindo alunos do Ensino Médio às licenciaturas; “aumento de interesse e aproveitamento pelas aulas nas disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas em Matemática no Brasil” (RODRIGUES, 2016, p. 285); “Contribuição do PIBID para um repensar dos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.” (ibidem, p. 287); “O PIBID tem contribuído para a inserção dos licenciandos e supervisores no universo da pesquisa científica”; “Participação dos licenciandos e supervisores em eventos científicos” (RODRIGUES, 2016, p. 290).

Fonseca (2018), por sua vez, destaca: a aproximação dos licenciandos com os alunos da escola, afirmando tratar-se de uma relação horizontal, isto é, estudante-estudante; os alunos se sentem mais à vontade para expor dúvidas, dialogar e propor algo ao conteúdo trabalhado. Silva (2016) também corrobora contribuição para os alunos da escola, afirmando que a metodologia dinâmica das atividades despertou o interesse dos alunos em aprender os conteúdos das disciplinas.

Fonseca (2018) destaca inclusive a contribuição para formação política dos licenciandos, especialmente por meio da mobilização realizada em prol da permanência do Programa no movimento #FicaPIBID, em 2016. Além disso, contribuições do PIBID para uma formação mais humana dos licenciandos, por meio da imersão na realidade escolar e vivência da docência; ressignificação de saberes dos licenciandos; contribuições dos licenciandos para os alunos da escola e, por conseguinte, com a própria escola, considerando a possibilidade de ressignificação de práticas.

No aspecto “ressignificação de práticas”, lembramos Gaffuri (2012) que, embora não tenha se preocupado em salientar as contribuições do Programa, mostra-nos

semelhantemente que o PIBID contribuiu para ressignificação de motivações e práticas (de individuais para coletivas), direcionando à construção de uma coletividade. Além disso, possibilitou o reconhecimento da professora da escola, bolsista supervisora, como alguém que tem expertise.

Fonseca (2018) destaca ainda que os bolsistas de iniciação à docência introduziram, em suas intervenções pedagógicas, dinâmicas de ensino que valorizam o diálogo com os adolescentes e jovens do campo; o que não se percebeu por parte das escolas que os acolhiam. Tais estratégias de escuta se davam por meio de oficinas, rodas de conversa e socialização de experiências e histórias de vida com os estudantes. Por fim, salienta também a importância da bolsa auxílio para a permanência dos licenciandos no curso de licenciatura, aspecto que também é visível em Gaffuri (2012), Bianchi (2016) e Rodrigues (2016).

Podemos afirmar que, apesar das limitações/desafios enfrentados, o PIBID proporciona contribuições diversas aos bolsistas e instituições envolvidas: aprendizagem da docência com imersão na escola, de forma acompanhada pelo professores da universidade e da escola; desenvolvimento de metodologias, relação teoria e prática; desenvolvimento pessoal e profissional aos professores da universidade e da escola, sendo que estes passam a ser vistos como professores também formadores, com uma *expertise* da docência; desenvolvimento de materiais, oficinas, momentos de formação para e com os professores da escola; contribuição na aprendizagem dos alunos da escola; atratividade docente, permanência do acadêmico no curso de licenciatura por meio da bolsa; maior diálogo entre universidade e escola, promovendo inclusive o repensar do currículo do curso de licenciatura e até para a construção de comunidades colaborativas no PIBID, embora apenas Rodrigues (2016) tenha explicitado esse impacto.

5.2.12 PIBID e Estágio Curricular Supervisionado

As aproximações e distanciamentos entre o PIBID e o Estágio foram elucidadas em Honório (2014), Araújo (2016), Rodrigues (2016), Demos (2016), Silva (2016) e Lima (2018).

Rodrigues (2016), analisando possibilidades do PIBID para a formação inicial, explicita semelhanças e diferenças no confronto entre as atividades PIBID e as atividades do Estágio Curricular Supervisionado. Sobre os aspectos semelhantes, identificou, nas respostas dos participantes, que ambos proporcionam:

- (i) Oportunidades de preparar e vivenciar diferentes estratégias metodológicas para o ensino de Matemática em seu processo de formação inicial; (ii) Aproximação às

atividades docentes e à compreensão do processo de produção dos conhecimentos necessários à atuação de um professor de Matemática; (iii) Oportunidades de articular os conhecimentos teóricos das universidades com os conhecimentos práticos das Escolas. (RODRIGUES, 2016, p. 300)

Embora apresente semelhanças, autor salienta que de forma alguma o PIBID deve ser confundido com o estágio curricular, apontando como principal diferença o “desempenho profissional do licenciando, pois as atividades do PIBID acontecem de maneira mais articulada pelos professores das universidades (coordenadores de área) e das Escolas (supervisores), integradas pelo diálogo entre estas instituições” (RODRIGUES, 2016, p. 300).

Além desse aspecto das atividades serem construídas coletivamente, vale ressaltar o fato de o Programa proporcionar uma inserção para além da sala de aula: na escola! É uma inserção mais ampla, o licenciando participa desenvolve suas ações considerando toda a dinâmica da escola. Ele não vai lá só observar umas aulas e trabalhar uns conteúdos em aulas regências. Ele passa por um processo de imersão no cotidiano escolar, conhecendo e vivenciando ao máximo aquele contexto, tendo inclusive liberdade de desenvolver atividades, projetos que abranjam toda a escola. Ele se torna um colaborador da escola na condição de aprendiz de professor, construindo as atividades em diálogo, considerando as expectativas e necessidades dos sujeitos daquele espaço, interagindo com toda a comunidade escolar, o que é salutar, conforme observou Zeichner (1992).

Demos (2016) também contribui nesta compreensão ao salientar: no Estágio, espera-se que o licenciando já possua base teórica e prática de modo que possa refletir sobre seu período de estágio. Por sua vez, no PIBID/CAPES, proporciona-se diferentes experiências e enfoques, por meio do contato com os demais professores e agentes da escola, da vivência de vários espaços escolares, da construção de material pedagógico, discussão coletiva de fundamentos teóricos sobre o ensino entre outras experiências.

Rodrigues (2016) chama atenção também para a carga horária, em que, no PIBID, ultrapassa as 400h obrigatórias estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE para as atividades de Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, os bolsistas podem ser inseridos no ambiente escolar desde o primeiro semestre letivo no PIBID, o que é outro diferencial.

Ao final de sua análise a partir dos documentos do PIBID e de Estágio, além das entrevistas e questionários, destaca a diferença em cinco aspectos (RODRIGUES, 2018, p. 301-305): 1- “Interações existentes entre os licenciandos e as escolas públicas”; 2- “As atuações dos Cofomadores (supervisores) das escolas”; 3- “Questão da remuneração dos licenciandos e Cofomadores (supervisores) das escolas”; 4- O PIBID contribuiu com uma formação

preliminar e auxiliar com as atividades do Estágio Curricular Supervisionado; 5 – “Presença física mais efetiva nas escolas pelos bolsistas do PIBID”.

Os modos de interação entre os professores supervisores e os bolsistas, que oportunizam inclusive aprendizagem recíproca, e a vivência no contexto escolar são também apontados por Lima (2018).

Em entrevista a Silva (2016), coordenador de área, expondo que ainda não se superou a fragmentação curricular do curso, afirma que falta no Estágio Supervisionado o conjunto de ações propostas no PIBID, pois ainda se constata: pouco acompanhamento e protagonismo do licenciando em uma turma, não sendo durante todo o ano letivo; pouca orientação dos professores devido à quantidade de licenciandos que precisa acompanhar; e pouca aproximação entre a universidade e a escola pública. Enfim, há carência de diversos fatores para que o licenciando consiga vivenciar a prática de forma ampla e consistente. Araújo (2016) também corrobora constatando que, embora os licenciandos percebam o Estágio Supervisionado como fundamental, reclama-se uma relação mais viva entre as instituições, e o PIBID tem contribuído neste sentido.

Logo, há significativas diferenças entre as duas experiências formativas, em que as principais são as interações com as escolas, a atuação dos professores como coformadores e a imersão abrangente no cotidiano escolar. Essa comparação mostra os diferenciais do PIBID em relação ao estágio, desvela-nos a importância desse Programa na formação de professores, sobretudo no desenvolvimento dos licenciandos.

5.2.13 A busca pela interdisciplinaridade nas ações do PIBID

Proporcionar aos licenciandos experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar nas práticas docentes a serem desenvolvidas na escola tem integrado os objetivos do PIBID desde os primeiros editais, aparecendo precisamente a partir do Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID. Deste modo, a interdisciplinaridade tem constituído uma busca de todos os bolsistas no desenvolvimento das intervenções, especialmente na construção de projetos, apresentando limitações e potencialidades, consoante nos mostram Honório (2014), Araújo (2016), Bianchi (2016) e Rodrigues (2016).

Em Honório (2014), afirma-se que uma das limitações dos projetos interdisciplinares no PIBID é quando o professor supervisor tem uma licenciatura específica e diferente da do(s) bolsista(s) que acompanha. A autora observou também que muitas vezes os professores das escolas não se envolvem por já se sentirem sobrecarregados, evidenciando o

relato de experiência de uma bolsista: “[...] podemos supor que a assistência e orientação dos bolsistas possa ser considerada por alguns professores, conforme mencionam as bolsistas no relatório, como mais uma tarefa que os sobrecarrega ainda mais. [...]” (HONÓRIO, 2014, p.182). Bianchi (2016) também salientou que o trabalho interdisciplinar ainda é pouco realizado na escola.

Mais uma vez, indica-se condições de trabalho que impedem os professores de se unirem, mesmo para construir ações conjuntas. Além disso, há a carência na formação dos professores, expondo-se inclusive que os próprios professores da universidade não realizavam projetos interdisciplinares, apontando-se uma contradição entre o discurso e a prática.

Por outro lado, o projeto interdisciplinar apresenta potencialidades “quando o grupo de bolsistas de várias licenciaturas acompanhados pelo professor orientador e pelo Supervisor do PIBID elaboram projetos para serem desenvolvidos na escola em conjunto” (HONÓRIO, 2014, p.181). Com o passar do tempo, também se registram sucessos, em que bolsistas relatam que, a partir do segundo ano de PIBID, conseguiram realizar um planejamento coletivamente, com os demais bolsistas e professores da escola. Araújo (2016) considera que as transformações se dão à medida que os professores buscam conciliar as ações do Programa com as práticas que estão desenvolvendo.

Rodrigues (2016) avaliou como alcançado o objetivo de **“Inserir os Licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”**, pois constatou que o PIBID proporcionou aos bolsistas desenvolverem saberes necessários à docência, preconizados por Shulman (2005 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 405, grifos do autor):

1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento pedagógico do conteúdo; 4) conhecimento do currículo; 5) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 6) conhecimento dos contextos educativos; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, bem como o conhecimento político da profissão. (RODRIGUES, 2016, p. 405)

Apesar de todas as dificuldades, registram-se contribuições para a aquisição de saberes docentes, salientando-se que o PIBID tem permitido a inserção de novas temáticas e conteúdos no currículo dos alunos, bem como proporcionando um novo olhar sobre a formação de professores (BIANCHI, 2016).

Assim, apontam-se entraves, como as condições de trabalho que não favorecem a construção de projetos, e a própria formação recebida no curso de licenciatura para práticas interdisciplinares, constando-se também resistências em professores da universidade. Há necessidade de muitos avanços, a começar pelo currículo e formação proporcionada na universidade.

5.2.14 Apontamentos sobre a relação universidade-escola e o modelo de formação docente predominante

Após perscrutar as dissertações e teses, não poderíamos deixar de explicitar as vozes conclusivas de seus autores sobre a relação universidade-escola no PIBID. Assim, nesta subseção, buscamos trazer à luz os apontamentos mais evidentes e conclusivos dos autores sobre esta parceria, recorrendo-se a dados dos resultados e principalmente às suas conclusões sobre o objeto de estudo desta dissertação.

Gaffuri (2012) analisou que, apesar de todos exporem seus posicionamentos nos encontros do grupo, “as fronteiras entre a universidade e a escola ficaram bem delimitadas” (GAFFURI, 2012, p. 134), haja vista a não superação dos instrumentos e regras já existentes do sistema escolar, assim como as regras já estabelecidas do sistema acadêmico.

Conforme registrou a autora, houve diversos momentos em que se percebeu, no discurso, o distanciamento entre essas instituições formadoras, especialmente na contradição entre o discurso e a prática da professora da universidade, quando expõe:

[...]ao mesmo tempo em que se busca romper com os modelos existentes (como a própria Débora expressou nos seus motivos em participar das atividades do PIBID- Inglês/UEL - ‘não é a gente isolado aqui prescrevendo o que vai ser feito lá na escola’ - enunciado 106, GE 01 - 08/05/10), (re)produz-se muitas das mesmas regras e papéis sociais hegemônicos. (GAFFURI, 2012, p. 108)

Esta constatação ratifica o que afirma Mizukami (2005) sobre o professor e a dificuldade de mudar de paradigma, em que, embora busque incorporar uma nova epistemologia de formação docente, por exemplo, a da prática, na sua história tem toda uma formação e contexto tecnicista que o faz muitas vezes cair em contradição.

Gaffuri (2012) observa que essa contradição só foi identificada quando as atividades com os professores foram iniciadas. Conforme considerou a autora, “as análises trouxeram à tona os efeitos de uma prática de pessoas que trabalharam juntas, sem que elas

tenham necessariamente, que sair de seus lugares” (GAFFURI, 2012, p. 118). Destarte, houve aproximação desses diferentes mundos, da universidade e da escola, mas não alteração mútua.

Diante desta constatação, registra que **são principalmente os bolsistas de iniciação à docência que vivem as tensões entre os dois sistemas** (GAFFURI, 2012). Ao apresentarem as possibilidades de uso da apostila, identificou que “a fala dos professores novatos pode ser tomada como criação de um espaço de encontro, de duas coisas que juntas carregam as marcas de cada uma, tornando-se outra com identidade própria e marcas dos sentidos de todos” (GAFFURI, 2012, p. 134). Todavia, salienta, embora não tenha havido real superação das fronteiras, houve aprendizagens e desenvolvimentos, como: “valorização e incorporação dos posicionamentos dos professores novatos, professor colaborador e pesquisador nas discussões” (Idem, 2012, p. 134).

Assim, explicita-se haver um **nítido distanciamento entre a universidade e a escola** e, neste contexto, **os licenciandos encontram-se entre essas duas culturas**, vendo-se pressionados a atender de certo modo os dois lados. Gaffuri (2012) expõe, nesta análise, que, embora o Subprojeto de Letras-Inglês-PIBID/UEL tivesse a prática colaborativa como um de seus pilares, “fica claro que estava[mos] mais para um Grupo que compartilhava de um mesmo espaço e que estava interessado em trocar ideias” (GAFFURI, 2012, p. 108).

De fato, aproximava-se mais de um grupo de trabalho cooperativo do que colaborativo, pois havia hierarquia, uma tentativa de certa subserviência, como descreve Fiorentini (2013), e, no caso, os bolsistas de iniciação à docência buscam atender os dois perfis de professores(as) experientes: um(a) com a experiência centrada nos saberes práticos do cotidiano/realidade escolar; e o outro(a) com a experiência centrada nos saberes acadêmicos, teóricos e por vezes distantes da realidade escolar. Por outro lado, o diálogo franco, a negociação foi sendo construída.

Por sua vez, Fedechen (2013) afirma que os eixos “escola, universidade e interação entre universidade e escola” evidenciaram que “**algumas situações estão se modificando**, porém, **outras ainda estão distantes do ideal** [...]” (FEDECHEN, 2013, p. 105, grifos nossos). Advoga que as políticas públicas atuem no sentido de promover “um espaço de interação que valorize a pessoa do professor, constituam esforços para uma formação de qualidade, integrando e minimizando a distância existente entre o ensino superior e a educação básica” (Ibidem, p.105).

Além disso, buscando refletir os professores nos moldes do modelo crítico, conclui que **ainda prevalece nas escolas e na universidade o modelo da racionalidade técnica**,

sendo possível identificar apenas alguns momentos formativos no modelo de racionalidade prática.

Por sua vez, Honório (2014) faz uma constatação semelhante à de Gaffuri (2012), ao registrar que os bolsistas de iniciação à docência propiciam a circularidade de saberes nos dois espaços formativos ao transitarem, ao discutirem a prática por meio da vivência e da interlocução com a universidade e a escola. E afirma: “Podemos dizer que **o PIBID sinaliza para um novo horizonte da relação universidade-escola quando as ações são discutidas e negociadas entre os diversos envolvidos**” (HONÓRIO, 2014, p.191, grifos nossos). Entretanto verificou, na percepção dos bolsistas sobre **a relação universidade-escola, há uma distância entre os dois espaços**, atribuída ao status social e financeiro advindo da valorização do professor universitário e a uma visão de intromissão da universidade na escola.

Como bem destaca Honório (2014), a distância se remete a uma questão histórica de supremacia social e hegemônica da universidade ainda presente. Quanto à percepção da universidade como intromissora no ambiente escolar, salienta a importância da aproximação entre ambas. Porém não deve se dar de modo impositivo, “mas solicitando a parceria, como é esperado que ocorra no PIBID” (HONÓRIO, 2014, p.194).

Todavia, conclui, a partir das entrevistas e dos registros de campo dos bolsistas, que “**o PIBID**, enquanto um programa da universidade, **tem possibilitado o estreitamento e o fortalecimento da relação universidade-escola [...] e iniciado aos poucos a tarefa de construir comunidades de aprendizagem [...]**” (HONÓRIO, 2014, p. 198, grifos nossos). Deste modo, afirma-se que se tem caminhado em direção a uma parceria colaborativa entre universidade e escola, mas, salienta, e concordamos, ambas instituições precisam aprender a trabalhar cada vez mais nesta perspectiva de colaboração.

Sobre a pesquisa documental, envolvendo artigos de importantes eventos da área da educação, como ENDIPE, ANPED, Anpedinha – região Sul e Suldeste entre outros, e da base SciELO, bem como dissertações e teses da CAPES, Honório (2014) concluiu que **o desenvolvimento do PIBID em cada IES apresenta especificidades organizacionais**, conforme cada projeto institucional e as circunstâncias. Deste modo, explicita que “**não se pode generalizar as dinâmicas de inserção e as ações desenvolvidas**”, embora a pesquisa aponte alguns aspectos comuns, como, a valorização dos professores enquanto coformadores, parceria entre **universidade e escola como “instâncias complementares de formação e produção de conhecimento e o planejamento de ações que atendam às necessidades da escola”** (HONÓRIO, 2014, p. 207, grifos nossos).

Um exemplo dessas especificidades organizacionais e circunstanciais, percebemos também em Araújo (2016), ao observarmos que a parceria proposta por uma mesma universidade a duas escolas se deu de modo diferente: em uma, foi mais dificultosa, conflituosa, com pouco engajamento/apoio da escola, gestão ausente; em outra, houve liderança compartilhada/corresponsabilidade desde o início, com a escola propondo ações ao projeto que lhe foi apresentado, exercendo seu protagonismo nesta parceria. Então, realmente cada subprojeto apresenta especificidades e não só em virtude da postura da universidade, mas especialmente da própria escola, entendendo, requerendo e assumindo seu papel de coformadora nesta parceria e preferencialmente desde o início.

Frisando a parceria “universidade-escola” no PIBID, Honório (2014) destaca a necessidade de ocorrer pela negociação de expectativas, de necessidades e de planos de ação, e não pela prescrição de “soluções” aos desafios identificados na realidade escolar, tão comum na racionalidade técnica. Salienta ainda, **quando os professores da escola exercem seus papéis de coformadores e são assim reconhecidos, a assimetria nesta relação tende a ser revista**. Contudo, Honório (2014) admite que **essa construção colaborativa é trabalhosa**, pois “cada sujeito carrega valores, crenças, expectativas, enfim, histórias de vida singulares construídas socialmente. O desafio de todos os envolvidos no PIBID é respeitar e negociar pontos de vista na direção de uma cultura de colaboração” (HONÓRIO, 2014, p. 209-210). Todavia, reitera, **o PIBID tem ressignificado a relação universidade-escola especialmente quando leva em conta as necessidades formativas dos licenciandos e as necessidades da escola**.

Caparole (2015) também investigou, na perspectiva dos bolsistas, se havia algum distanciamento entre a escola e universidade, e a resposta foi quase unânime: há um distanciamento, apenas um bolsista declarou não saber dizer. Na análise das respostas, levantou as seguintes observações: para um dos bolsistas a fronteira existente entre a universidade e a escola é “intransponível”; para dois, é rompida apenas com políticas públicas; outros atribuem ao distanciamento à universidade contemplar apenas seus docentes, que estão distantes da realidade escolar; para outros, a causa está em as realidades institucionais serem distintas; o distanciamento também é atribuído a questões teóricas e práticas, em que o discurso é um e a prática e a realidade são outras; relacionado a este fator, está a afirmação de que os professores não entendem a realidade escolar; e uma última constatação, o distanciamento se dá porque a universidade privilegia a atividade de pesquisa científica, não promovendo muito atividades de extensão para a sociedade.

Na investigação sobre a equidade de funções, constatou também que, para a maioria dos bolsistas de iniciação à docência entrevistados (isto é, para 12 dos 17 bolsistas), “a relação não é igualitária” e igualmente na perspectiva dos bolsistas supervisores e coordenadores de área entrevistados, reiterando-se a existência de um distanciamento histórico.

Sobre o ambiente escolar como um Terceiro Espaço de Formação Docente, “todos afirmaram que a escola IP pode ser considerada como um espaço de formação de professores” (CAPAROLE, 2015, p. 92), por propiciar vivenciar a realidade e compreender a complexidade da docência, ampliando a formação e reflexão com os pares. Mas se adverte que a escola pode proporcionar experiências positivas e negativas.

Caparole (2015) conclui que, **apesar do distanciamento percebido entre Universidade e Escola**, constatou que **o PIBID-UFRGS/IP aproximou a universidade e a escola**:

A aproximação se deu na medida em que os bolsistas foram inseridos no ambiente escolar. Ao passo que os alunos participavam das atividades do PIBID-UFRGS/IP se sentiam interagindo com a Universidade. Estar em contato com os bolsistas do PIBID-UFRGS/IP é estar em contato com a Universidade. (CAPAROLE, 2015, p.99).

Elucida-se que **a relação de aproximação entre as instituições é construída através das relações interpessoais entre todos os bolsistas do Programa**, ocorrendo entre pares, professor coordenador e professor supervisor, e não pares, professores das escolas e licenciandos e entre licenciandos e alunos da escola. Assim: “Constatou-se que a relação de aproximação entre a UFRGS e o IP acontecem a partir do diálogo e das atividades práticas-pedagógicas desenvolvidas pelos atores do PIBID-UFRGS/IP” (CAPAROLE, 2015, p. 99).

Deste modo, enfatiza, **os bolsistas de iniciação à docência** são centrais nessa relação, “pois **são eles que conseguem efetivamente transpor as barreiras institucionais**” (CAPAROLE, 2015, p. 100, grifos nossos), observando-se que os professores atuam mais efetivamente dentro de seus espaços institucionais. Assim, semelhante à Gaffuri (2012) e à Honório (2014), chama-se atenção para a atuação dos bolsistas de iniciação à docência como os sujeitos mais construtores deste processo de aproximação universidade-escola.

A circularidade de saberes, apontada em Honório (2014), também pode ser vista em Caparole (2015), quando ele enfatiza que os bolsistas licenciandos transitam os diferentes espaços “levando e trazendo os conhecimentos práticos e teóricos por meio dos relatos e reflexão das atividades desenvolvidas no PIBID-UFRGS/IP” (CAPAROLE, 2015, p. 100). E reitera serem os bolsistas a consolidar o PIBID como um terceiro espaço de formação docente, pois eles rompem as fronteiras.

De fato, eles rompem as fronteiras como defendido por Zeichner (2010), mas não devem os í fazer isso, os professores da escola e da universidade também são centrais na construção de uma relação horizontal, e, como já se explicitou, a relação hierarquizada ainda prevalece, embora se possa vislumbrar uma nova tessitura.

O autor conclui defendendo que o Programa deve ser passagem obrigatória para todos os licenciandos, mas a relação deve ser paritária de tal modo que permita o diálogo aberto entre todos os atores. E tendo em vista o PIBID se dar pela relação estabelecida ente ambos, aponta a necessidade de uma participação mais efetiva das instituições, visualizando inclusive as dificuldades como oportunidades de qualificar e reforçar a relação universidade-escola.

Semelhantemente, para Bianchi (2016, p.50), “O PIBID apresenta-se como elo entre a universidade (alunos) e a escola (*lócus da práxis*)”, pretendendo ser “um caminho de mão dupla” em seus objetivos. Mas, salienta, **o lugar de encontro é a escola**, em virtude de ao mesmo tempo em que a escola se torna coformadora, ela também contribui para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, somando na formação dos futuros docentes.

Observa-se que o autor também destaca os licenciandos neste elo, ao citar apenas eles quando se refere à universidade e aponta, como limitação do PIBID, o não alcance de todos os alunos dos cursos de licenciatura.

Afirma que a relação universidade-escola é marcada por dicotomias conceituais e metodológicas e faz críticas severas à universidade:

Da parte das universidades nota-se que os currículos de formação docente das licenciaturas estão desatualizados, muitos ainda formatados em modelos do século XIX, ou anteriores, prevalecendo o “engessamento curricular”, com predomínio de aulas expositivas, essencialmente teóricas, relegando a prática somente ao período de estágio supervisionado [...] (BIANCHI, 2016, p. 83)

Diante dessas defasagens, afirma que PIBID é um “divisor de águas” no âmbito das políticas públicas para a formação docente. Na sua análise dos fatores inseridos pelo Programa na relação universidade-escola, o PIBID constitui-se inovador, pois é: “Programa de formação inicial e continuada”, “promove a aproximação entre teoria e prática”, “valoriza o papel do professor na escola”, “motiva à inovação metodológica” e, neste aspecto, “incentiva práticas interdisciplinares” (BIANCHI, 2016, p. 87), com necessidade de melhorar alguns fatores para ser mais promissor.

Campelo (2016) também conclui afirmando que **as ações/atividades desenvolvidas no PIBID têm promovido a parceria universidade-escola básica,**

contribuindo não só para os bolsistas como também para as escolas parceiras e para os cursos de licenciatura.

Tendo investigado as contribuições de professoras bolsistas supervisoras para os licenciandos, em Campelo (2016), vemos **a relação universidade-escola** sendo construída principalmente pela convivência e relações estabelecidas entre as professoras supervisoras e os bolsistas de iniciação à docência. Ressalta que esta interação com as professoras supervisoras contribui com os licenciandos, potencializando a aprendizagem da docência, por meio da familiaridade com o ofício, da articulação teórico-prática e do desenvolvimento de uma postura investigativa. Enfatiza a importância dessas construções se darem pelo diálogo, coletividade, parceria, tempo e espaço adequados para que haja bons frutos.

Chama atenção para a necessidade da formação de professores interligar escola e universidade de modo reconhecedor e acolhedor dos saberes e fazeres construídos com e pelo professor da escola. Reitera: “É preciso a criação de modelos formativos que permitam (em tempo e espaço) que a contribuição desses professores esteja além de receber licenciandos em suas salas de aula” (CAMPELO, 2016, p. 115). Assim, advoga a ampliação do papel dos professores da escola básica na formação dos licenciandos.

Araújo (2016), averiguando a percepção dos professores supervisores sobre a relação universidade-escola, constatou unanimidade quanto a conceberem a universidade como a instituição produtora do conhecimento e a escola como a instituição onde se aplica as teorias. Além disso, veem o diálogo como importante para superar problemas do cotidiano escolar. Tais constatações refletem a separação dos domínios da teoria e prática, a hegemonia da universidade sobre a escola, como apontou Mizukami (2005).

A autora conclui explicitando que “[...] **Relações de cooperação, solidariedade, conflitos e competição** são observadas nos diversos momentos que envolvem as práticas educativas propostas pelo Programa.” (ARAÚJO, 2016, p. 148, grifos nossos). Ou seja, a parceria é dinâmica, variando em diversos momentos dessa construção.

Próximo desse posicionamento, Silva (2016) salienta que **o PIBID tem contribuído para uma melhor relação entre as instituições**, na qual a escola é apoiada em seus processos de reflexão e inovação curricular, e a universidade passa a considerar mais a realidade da escola, estabelecendo melhor articulação teórico-prática. Silva conclui (2016, p. 156): “A aproximação menos hierarquizada da universidade com a escola pública, em regime de cooperação, contribui com a valorização da escola básica como instância de produção de saberes, de conhecimentos e reconhecimento do potencial dos profissionais que nela atuam”.

Importante esclarecer que, no estudo da autora, cooperação tem o sentido de colaboração apresentado por Fiorentini (2013).

Rodrigues (2016), no decorrer de sua tese, identificou três tipos de parcerias: “oficial”, “dirigida” e “colaborativa”.

A parceria oficial ocorre entre a CAPES e as Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o direcionamento dos editais somente para as IES, que propõem o projeto institucional e vão em busca das escolas parceiras. Rodrigues (2016) identificou também que ambas as instituições – universidade e escola - têm pouca autonomia em relação ao governo, pois a parceria entre elas acontece somente com a autorização das Secretarias de Educação. Diante dessa constatação, sugere que seja posto como condição nos futuros editais a elaboração dos subprojetos com os professores das escolas. Consideramos importante esta sugestão para favorecer uma relação mais horizontal entre as universidades e as escolas que aceitam participar do PIBID.

Quanto à parceria dirigida no PIBID, esta “acontece das Universidades para com as Escolas públicas da Educação Básica”. Com base nos excertos dos participantes da pesquisa, infere que muitos subprojetos, em sua maioria, são construídos no interior das universidades pelos professores candidatos à bolsa de coordenação de área, sem a devida participação professores das escolas, procurando estas somente depois do subprojeto pronto para lhes propor uma “parceria dirigida”, numa relação hierarquizada:

Na “parceria dirigida”, os professores das universidades detêm o poder de decisão, do que fazer e como fazer, e os professores em serviço nas escolas públicas apenas cumprem as tarefas de um projeto ou programa idealizado e coordenado pelas universidades, ou seja, os professores das escolas possuem um caráter burocrático, pois existe uma relação hierarquizada, na qual “o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. (RODRIGUES, 2016, p. 230)

De fato, concordamos que, num primeiro momento, os professores da universidade são os que definem as possíveis ações a serem realizadas, como esta pesquisadora já expôs em seu relato de experiência no PIBID. Mas, na realização do projeto, as ações vão sendo discutidas, negociadas, os professores da escola e os licenciandos têm voz e voto também, têm poder de decisão, propondo ações, atividades e como fazer. Esse diálogo e flexibilização sobre as ações propostas do subprojeto inclusive é constatado pelo próprio autor, conforme se expõe no excerto a seguir:

Acredito que estamos aprendendo a estabelecer essa relação de parceria, mas vejo que ela se dá de maneira geral e precisa ser ampliada (F1/6).

No nosso caso, o projeto foi construído de tal forma que ao entrarmos na escola podemos adaptar o nosso trabalho às condições e necessidades da escola parceira (F14/4).

No subprojeto que coordenei, as atividades desenvolvidas eram realizadas a partir das demandas das próprias escolas e, normalmente, com as sugestões dos próprios supervisores (F16/4).

Tem sido muito gratificante esta dinâmica. Poder contar efetivamente com esta parceria é importante na formação de todos os envolvidos neste processo (F18/10).

Nosso projeto foi pensado junto com as escolas. Vale ressaltar ainda que é a escola que indica as ações que o nosso grupo irá realizar a cada semestre! (F25/4).

O que fazemos é que antes de elaborarmos a proposta, vamos a escola e partimos das ações que ela pede. Depois acrescentamos outras mais que acreditamos que trará bons resultados (F26/4). (RODRIGUES, 2016, p. 234)

Nas falas dos participantes, podemos concordar com o autor, quando afirma: **“O PIBID tem provocado e proporcionado vislumbres da ‘parceria colaborativa’, por meio de um diálogo mais horizontal entre Universidades e Escolas públicas.”** (RODRIGUES, 2016, p. 234, grifos do autor). Identificou-se a contribuição e a participação ativa de algumas escolas que solicitam “modificações e ajustes nas ações e atividades dos subprojetos –, com o objetivo de enquadrarem suas realidades e interesses” (Ibidem, p. 234). Deste modo, conclui que a “parceria colaborativa” se dá entre universidades e escolas, mas precisa ser redimensionada e ampliada, por meio do diálogo entre as IES e as escolas, contemplando as demandas e necessidades de cada uma.

Além desta constatação, o autor identificou a existência de características inerentes ao conceito de Comunidades de Prática, como o grupo ter objetivos e interesses comuns, compartilhar experiências, interagir regularmente, construir uma identidade, entre outras características.

Diante destas observações, Rodrigues (2016) conclui que o Programa se constituiu como “Terceiro Espaço ou Espaço Híbrido” nos processos formativos dos licenciandos e professores do PIBID/Matemática. Considerando que a primeira condição construir terceiros espaços é a aproximação entre as instituições formadoras, o PIBID constituiu uma “ponte de aproximação”, pois possibilitou aos licenciandos a inserção no ambiente escolar, contribuindo para os seus processos formativos, e beneficiou a formação contínua, constituindo um grupo/comunidade, envolvendo professores da escola, professores da universidade e licenciandos por meio de “relações horizontais”, afirma o autor.

Por sua vez, Demos (2016), considerando as tensões geradas entre as instituições, analisa que a relação universidade-escola “é dada de forma unilateral e unidirecional, ou seja, tanto as IES quanto a EEB presumem que as propostas e iniciativas das ações a serem realizadas nos Subprojetos partam da iniciativa da IES” (DEMOS, 2016, p. 225-226).

Na mesma percepção, Lima (2018), sustenta a tese de que a interação entre os integrantes do PIBID - referindo-se ao Subprojeto de Matemática do IFCE/Campus Cedro - durante os planejamento das atividades, **“está marcada pelas posições que os professores ocupam na estrutura do Programa [...]: a relação entre professores acadêmicos e professores da Educação Básica confere aos segundos uma posição menos prestigiada.”** (LIMA, 2018, p. 134, grifos do autor).

O autor explicita que são os professores da universidade quem conduzem os encontros conjuntos de planejamento, dando ênfase ao conhecimento matemático e às discussões das estratégias de ensino, considerando os objetivos e compromissos do subprojeto. Por sua vez, “os professores supervisores exercem seu papel como coformadores quando estão com seu grupo de bolsistas, apoiados na sua experiência profissional, orientando-se pela lógica das necessidades de aprendizagem dos alunos” (Ibidem, p.134). Deste modo, considera, os pontos de partida dos professores são distintos: “exercem seu papel como coformadores quando estão com seu grupo de bolsistas, apoiados na sua experiência profissional, orientando-se pela lógica das necessidades de aprendizagem dos alunos” (Ibidem, p. 134). Assim, mais uma vez registra-se (FONSECA, 2018): os bolsistas de iniciação à docência, transitando os dois espaços, vivem as tensões, buscam adequar-se e responder às duas lógicas, singularizando as demandas e expectativas.

Fonseca (2018), investigou a relação universidade-escola analisando as experiências formativas construídas coletivamente pelos estudantes das licenciaturas em Educação do Campo que integram o PIBID/Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba. Em suas análises, afirma que **o PIBID tem promovido aproximação entre os sujeitos da universidade e da escola do campo, principalmente através do diálogo:**

É por meio do diálogo com o outro que os estudantes do PIBID conhecem a realidade do percurso educativo de alunos da educação básica do campo; têm contato com diferentes histórias de vida; compreendem que os desafios e perspectivas destes alunos nem sempre estão materializados nos documentos oficiais da escola. Ao dialogar com os alunos da educação básica, os estudantes da universidade revisitam suas marcas históricas, sociais e educacionais e se identificam com os desafios enfrentados diariamente pelos sujeitos do campo nos espaços escolares. (FONSECA, 2018, p. 164)

O autor ressalta mais a relação dos licenciandos com os alunos da escola do que com os professores da escola e da própria universidade. Afirmou inclusive, nas suas análises, trata-se de uma relação horizontal, isto é, estudante-estudante. E mais uma vez, nota-se, são os licenciandos os principais sujeitos a transitarem ambos os espaços, rompendo suas fronteiras:

Ao dialogar com estes sujeitos, os estudantes do PIBID, educadores em formação inicial, ousam transgredir regras que delimitam as fronteiras historicamente impostas entre aquele que tem e aquele que não tem o direito de fala, o direito de ser ouvido; compartilham vivências, memórias e histórias que são construídas no âmbito da relação com a prática pedagógica e com os estudantes da educação básica. [...] (FONSECA, 2018, p.165)

Deste modo, conclui o autor, **a relação universidade-escola precisa ser estreitada e as ações do PIBID sinalizam que é possível de ser alcançado** (FONSECA, 2018).

Podemos afirmar que essa conclusão de Fonseca (2018) expressa bem o posicionamento dos demais pesquisadores: o PIBID tem aproximado as instituições, embora essa aproximação precise ser mais estreitada e fortalecida.

Apesar de se almejar uma relação colaborativa, ainda predomina o paradigma da racionalidade técnica e uma relação verticalizada na parceria entre as instituições, com os domínios separados em cada espaço institucional, com supremacia da teoria sobre a prática, com predominância da voz do professor da universidade nas decisões, embora buscasse estabelecer uma relação horizontal, sua formação tecnicista influenciou contradições na prática.

Em síntese, houve aproximação da universidade e da escola por meio do PIBID e alguns avanços em direção a uma perspectiva colaborativa, como: diálogo franco, respeito, apoio, reflexões e construções coletivas de ações desenvolvidas. Porém, numa análise mais geral, predomina uma relação distanciada, visto que os principais sujeitos representantes da institucionais, isto é, os professores da universidade e da escola (considerando que os acadêmicos apenas estão na IES, de passagem, são poucos os que, após concluído o curso, frequentam assiduamente o espaço acadêmico) ainda transitam timidamente ambos os espaços, principalmente o professor da universidade, cuja presença é, por vezes, reclamada na escola pelos demais bolsistas.

Apesar de haver variação nas relações, predomina uma relação verticalizada, pois a hierarquia, embora seja dirimida em alguns momentos, não é esquecida e prevalece quando se fazem necessárias intervenções mais contundentes da universidade. Ainda não há predominância da relação professor-professor entre todos. A liderança, embora haja rotatividade e se torne compartilhada (RODRIGUES, 2014; SILVA, 2016), continua sendo atribuída sobretudo aos professores bolsistas coordenador institucional e coordenador de área, em geral, os participantes se guiam pelos papéis sociais e atribuições estabelecidas nos editais do PIBID/CAPES, embora muitas decisões sejam partilhadas e negociadas coletivamente.

Na próxima seção, são apresentadas mais considerações sobre os aspectos desvelados, na tentativa de responder: O que mostram/desvelam as pesquisas sobre a relação

universidade escola no PIBID considerando os aspectos mais apontados? Por fim, as considerações finais, fazendo uma retrospectiva do caminho trilhado e uma síntese compreensiva/interpretativa da relação universidade-escola no PIBID.

6 OS DESVELAMENTOS DO OBJETO DE ESTUDO: UMA “TEMPESTADE DE LUZES” APÓS OS MERGULHOS NAS FONTES

Como processo auto-organizado, a análise textual discursiva cria espaços para a emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo. (MORAES; GALLIAZZI, 2006)

Após tantos mergulhos nas fontes, como uma “tempestade de luzes”, consoante expressam Moraes e Galliazzi (2006), expomos nossas considerações sobre a relação universidade-escola no PIBID, tendo em vista especialmente a perspectiva colaborativa, bem como considerando os aspectos apontados e desvelados nesta parceria.

Uma primeira consideração a fazer é: **a relação universidade-escola no PIBID é uma relação complexa que abrange diversos e múltiplos fatores que lhe influenciam, cada um com seus vários aspectos**, como: fatores históricos que inclui, entre outros aspectos, leis, políticas educacionais e paradigmas de formação docente, em que destacamos o embate entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática; fatores socioeconômicos, que influenciam e determinam leis e políticas públicas educacionais, espaços e tempos institucionais da profissão docente, bem como suas culturas; e, podemos destacar ainda, fatores sociointeracionais, psicossociais que movem os indivíduos a constituírem diferentes comunidades. Neste contexto, **a construção de uma parceria colaborativa entre essas instituições formadoras implica muitas condições e superações.**

Fazendo dos derradeiros os primeiros, a nível dos **aspectos sociointeracionais e psicossociais** (percepções, motivações, juízos, valores, interações etc.), como refere Gómez (1992), a partir dos quais as realidades de um pequeno espaço são criadas e construídas, lembramos, em Fiorentini (2013) e em Nacarato (2016), importantes pré-requisitos para que indivíduos construam a realidade de um grupo colaborativo: voluntariedade, identidade, espontaneidade e afetividade.

De acordo com os autores, estas características constituem condições primeiras de grupos/comunidades colaborativas, sendo formadas por pessoas que espontânea e voluntariamente desejam fazer parte de um grupo, por se identificarem com o(s) seu(s) interesse(s) comum(uns). Além do mais, como ressaltam Nacarato (2016) e Fiorentini (2013), existe afetividade, no sentido dos membros se apoiarem, respeitarem-se, confiarem uns nos outros, aprenderem mutuamente e partilharem liderança e responsabilidades (FIORENTINI, 2013).

Tais características são fundamentais e questionáveis quando analisados em contextos de políticas públicas, nos quais podemos encontrar adesão involuntária (FIORENTINI, 2013), pseudoadesão ou mesmo adesão por resistência (NACARATO, 2016). Deste modo, investigar tais aspectos constituiu importante no desvelamento das possibilidades reais desta relação, por meio da análise das práticas dos principais sujeitos – professores em formação inicial e contínua – e das instituições envolvidas - a universidade e a escola.

No aspecto das motivações, observou-se que os motivos para integrar o PIBID podem variar bastante e relacionam-se em grande medida aos papéis sociais, necessidades e anseios de cada grupo: o bolsista de iniciação à docência integra por almejar experiência no espaço escolar, como também pela bolsa e até para completar carga horária de atividades de acadêmicas; o bolsista supervisor para “pegar um ânimo” e voltar a estudar, dialogar com a universidade, aprender novas metodologias, ter auxílio em suas atividades/desafios da prática docente, pelo incentivo da bolsa; o bolsista coordenador de área, pela possibilidade de dialogar com a escola e até construir uma parceria colaborativa (embora, na prática, possa entrar em contradição com sua expectativa e discurso), e também pelo atrativo da bolsa auxílio, entre outros motivos.

Assim, os motivos são diversos e variam de modo semelhante em cada grupo de bolsistas, indo desde interesse no aprimoramento da formação inicial ou contínua, interação com a universidade no caso do professor da escola ou interação com a escola no caso do licenciando e do professor da universidade, a também motivos não tão plausíveis, por exemplo, porque a escola pediu a(o) professor(a) para entrar, não tendo sido de forma espontânea e voluntária. Nacarato (2016) e Fiorentini (2013) tecem críticas contundentes sobre esta forma “cooptada” do docente, alertando que a construção da parceria colaborativa pode jamais se concretizar, já começa com indícios de fracasso, haja vista a forma involuntária, não espontânea e, quem sabe, até sob pressão/constrangimento, como inicia.

Desta forma, as motivações nos revelam que alguns pré-requisitos e condições para se iniciar uma relação colaborativa, como a **voluntariedade, a identidade e a espontaneidade**, apontadas em Fiorentini (2013) e Nacarato (2016), podem se mostrar ausentes ou comprometidas nas razões e condições pelas quais os membros ingressaram no Programa. Entendemos que este é um aspecto a ser mais investigado nesta relação: de que forma a proposta de inserção no PIBID é apresentada aos professores? Eles são considerados no aceite da escola? Há discussão e estudo coletivo da proposta na escola? Ou é só simplesmente anunciado num intervalo dos professores? Ou simplesmente o edital é colocado nos murais? Ou pior: a gestão

comunica a algum(uns) professor(es)? Como ocorre comumente essa divulgação da proposta na escola? É um aspecto a ser investigado nesta parceria.

Por outro lado, as motivações que se aproximam dos objetivos do Programa parecem ser predominantes, destacando-se entre os autores o ingresso por se tratar de um Programa de formação docente que oportuniza maior inserção na escola e aprendizagem da docência, diálogo com a escola e vice-versa - diálogo com a universidade-, além da motivação pela bolsa que apareceu em todos os grupos e principalmente entre os licenciandos - segundo maior motivo identificado em Rodrigues (2016), sendo considerada pelos autores como um “incentivo atraente” e pertinente que possibilitou maior dedicação às experiências formativas e ainda a permanência de muitos bolsistas de iniciação à docência no curso.

Além disso, vimos em Gaffuri (2012), os diversos motivos para integrar o PIBID podem ser ressignificados, possibilitando o caminhar juntos, cooperando uns com os outros e, podemos dizer, até colaborando, uma vez que se visa atingir objetivos comuns, apoiando uns aos outros (FIORENTINI, 2013).

Aliás, **os objetivos comuns**, compreendidos também como **interesses compartilhados**, foram igualmente elucidados pelos autores, ratificando a importância desse aspecto, constituindo característica e condição ao mesmo tempo (FIORENTINI, 2013; NACARATO, 2016), na construção de uma relação colaborativa, pois conferem identidade ao grupo. Trata-se de o grupo ter interesses/objetivos que os une e os move conjunta e colaborativamente.

Sobre esta característica, Gaffuri (2012) elucidou que a diversidade de motivos para integrar o PIBID pode dificultar a construção de interesses comuns que confirmam identidade ao grupo. Todavia, com a convivência, o diálogo franco e respeitoso, com a negociação de necessidades e expectativas, pode-se ressignificar os interesses e necessidades pessoais em prol dos compromissos e objetivos coletivos, construindo uma coletividade.

Aliás, a análise dos **interesses e objetivos compartilhados**, levam-nos a outros desvelamentos, como podemos observar na explanação que segue.

De modo geral, e abordados sob diferentes conceitos, por exemplo, **objeto de atividade compartilhado** na Teoria da Atividade Socio-histórico-cultural - TASHC (GAFFURI, 2012) e **domínio** em Comunidades de Prática (RODRIGUES, 2016), verificou-se que, nas discussões e atividades dos grupos, predominaram os interesses com a formação dos licenciandos e a aprendizagem dos alunos. A formação docente dos licenciandos, por meio das ênfases na articulação teórico-prática (RODRIGUES, 2016; CAMPELO, 2016; LIMA, 2018; FONSECA), do desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino inovadoras

(GAFFURI, 2012; FEDECHEN, 2013; LIMA, 2018). Do lado da escola, voltando-se para a aprendizagem dos alunos, também o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e a resolução de problemas de aprendizagem.

Nestas constatações, desvela-se: ao mesmo tempo em que os interesses e objetivos representam a contemplação das necessidades de ambas as instituições e a busca pela relação teoria e prática, essa dupla finalidade dos grupos PIBID por vezes se constitui conflituosa, apresentando-se dificuldades na articulação das necessidades formativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora não deveriam, os interesses de ambas instituições mostraram-se dicotômicos, teoria e prática permaneceram não articuladas, e a razão parece estar no ponto de partida: do lado da universidade, representada sobretudo pelo(a) professor(a) bolsista professor(a) coordenador(a) de área, partia-se da teoria, dos preceitos teóricos e orientadores dos documentos (compreenda-se aqui também o teor dos projetos institucionais e seus subprojetos) que preconizavam, por exemplo, práticas inovadoras, conteúdos e metodologias diversificadas; do lado da escola, representada pelo(a) professora bolsista supervisor(a), partia-se dos conteúdos previstos no currículo e das dificuldades de aprendizagem dos alunos nesses conteúdos. Por sua vez, os licenciandos bolsistas de iniciação à docência encontram-se na tensão entre as expectativas, interesses dos dois espaços formativos, como bem apontaram as investigações.

Parece que estamos diante de “objetivos contraditórios”, competindo espaço entre si na relação universidade-escola, como constatara Zeichner (1992): do lado da universidade, a preocupação com a formação docente dos licenciandos; do lado da escola, a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Na disputa de espaço e tempo entre esses dois focos, nessa “dupla finalidade”, tem-se diversos **conflitos, tensões e angústias**, oriundas das expectativas, necessidades, culturas, pontos de vista das duas instituições. Todavia são objetivos compartilhados pelo grupo, representam os domínios teóricos e práticos, só não se está achando o ponto de conciliação.

Acreditamos que o ponto de conciliação entre os interesses dos dois espaços estaria em efetivamente partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, da pesquisa sobre a própria prática, como preconizam Fiorentini (2013), Cochran-Little (*apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016), Zeichner (2010), entre outros autores. Assim, além de buscar soluções conjuntas para os desafios da prática docente no contexto escolar, concomitantemente, promover-se-ia a formação docente de todos os professores envolvidos, tanto em formação

inicial quanto em formação contínua, da universidade e da escola, numa perspectiva do desenvolvimento profissional.

Vale lembrar essa perspectiva promove o desenvolvimento pessoal e profissional a partir da investigação da própria prática, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, os desafios do contexto escolar (FIORENTINI; CRECCI, 2013; COCHRAN-LITTLE *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016; MARCELO, 2009; PASSOS *et al*, 2009). Como define Carlos Marcelo (2009, p. 9), “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções [...]”. Assim, trata-se de uma perspectiva conciliadora da teoria e da prática e o desafio é desenvolvê-la e vivenciá-la no PIBID, enfrentando colaborativamente os desafios da prática docente, pois são muitos, conforme apontados pelos autores.

Na verdade, quando paramos para refletir as causas de não se viver essa perspectiva na formação de professores, mesmo num programa que fomenta a articulação teórico-prática por meio da parceria universidade-escola, encontramos, dentre outras, a própria formação docente, baseada na racionalidade técnica, e como é difícil superá-la, conforme bem expôs Mizukami (2005). Embora o professor da universidade anseie promover processos formativos nos novos paradigmas de formação docente, ele tem toda uma base no paradigma da racionalidade técnica, fazendo com que entre em contradição no seu discurso e prática, como apontou Gaffuri (2012).

Outro ponto frágil é a pouca formação para a investigação científica. Menga Ludke (2005), em uma pesquisa com 70 professores da universidade e da escola que tinham algum envolvimento com pesquisa, também expõe essa lacuna na formação base dos professores na graduação, e isso é também condição para que possam realizar pesquisas sobre a própria prática. É preciso formação neste sentido. E essa é uma importante contrapartida da universidade. Mas as IES precisam superar o modelo da racionalidade técnica, que não parte da prática e dificulta o desenvolvimento de pesquisas sobre o próprio trabalho docente.

Além da questão da formação, **os tempos-espaços da escola** constituem outro fator, pois são outros, integram outra cultura, que não é acadêmica, mas escolar. Esta pesquisadora recorda bem de uma das vezes em que refletindo com os bolsistas de iniciação à docência as dificuldades de relacionar teoria e prática, as dificuldades de desenvolver projetos e práticas embasadas nos autores lidos não só no PIBID, mas nas outras disciplinas e também de buscar/pesquisar as soluções na teoria, nos autores que tratam daquele tema, daqueles desafios, eles responderam mais ou menos assim: “O tempo da escola é muito corrido, professora, e essas ações demoram: enquanto a gente passa uma semana pesquisando e mais outro tempo

discutindo e planejando, aprendendo os conteúdos e construindo materiais, a professora já adiantou os conteúdos, já teve ações de datas comemorativas, é capaz da professora já até estar revisando para as provas. A gente acaba não acompanhando o calendário da escola. É muito complicado isso.”. Esse “intervalo muito grande entre as ações” foi inclusive exposto em Caparole (2015), como um dos aspectos negativos das atividades.

Realmente, as proposições da universidade mostram-se por vezes distanciadas da realidade escolar. Essa dificuldade de se adequar à rotina da escola foi constatada também em Honório (2014), ao observar que as atividades pareciam não ajustadas às rotinas e aos projetos da escola, pareciam não planejadas com a professora supervisora, afirma.

Enfim, se não é fácil para os licenciandos, que estão na academia, a priori com mais possibilidade de pesquisar, buscar, investigar soluções na teoria para os desafios observados, quanto mais para o(a) professor(a) da escola! O aspecto positivo disso é que os licenciandos e os professores da universidade passam a conhecer a realidade escolar, as dificuldades que o professor enfrenta para realizar muitas ações diversificadas, como se defende na universidade, passam a compreender mais os desafios do professor da escola de ensinar, pesquisar e participar de eventos acadêmicos ao mesmo tempo. Passa-se a entender melhor porque se considera algumas ou muitas proposições teórico-metodológicas da universidade distantes da realidade escolar.

Por outro lado, não se deve apenas conformar, aceitar essa realidade, essa cultura de espaços-tempos corridos do trabalho docente na escola, que impedem os professores de sentarem, discutirem situações problema, buscarem conjuntamente encontrar meios de dirimi-las, e ainda analisar dificuldades estruturais, como condições de trabalho, planos de carreira, entre outros fatores que dificultam essa formação contínua a partir da investigação sobre a própria prática.

Sabemos que se trata de uma cultura complexa, construída/determinada não só pela comunidade escolar, mas também e sobretudo pelas estruturas socioeconômicas, políticas, culturais da sociedade, envolvendo legislações, regulamentações, avaliações externas que sobrecarregam o professor, precarizam seu trabalho, não lhes dando condições de investirem muito tempo na investigação dos desafios da própria prática. Zeichner (1992) alerta para as limitações de propostas direcionadas a uma prática reflexiva e investigativa. Chama atenção para que não se tornem “narcísicas”, ignorando as condições sociais e institucionais que pesam e influenciam as práticas dos professores. Deste modo, advoga que se considere tais contextos, problematizando-os, e de fato, como vemos, faz-se necessário e desafiante.

No fim das contas, apesar de conseguir realizar diversas **ações/atividades desenvolvidas** (feiras de ciências, eventos culturais, oficinas, projetos didáticos, interdisciplinares etc.), há uma predominância das atividades de auxílio ao professor, aulas-regências e “reforço” aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como apontaram as pesquisas. Dentre as atividades predominantes apontadas, a que mais inquieta é o desenvolvimento de atividades de reforço, geralmente no contraturno. Podem ser vistas tanto de modo positivo como argumentaram os autores, salientando a oportunidade dos bolsistas se verem professores; ou, como alertaram, pode significar a sujeição da escola e dos professores e bolsistas licenciandos às avaliações externas e a redução do PIBID ao atendimento das demandas emergenciais do espaço escolar, o que não deve ocorrer.

Enfim, a questão das atividades de reforço é uma situação complexa, pois denota tanto um ajuste das atividades do projeto às necessidades e desafios da escola, da sala de aula da professora, o que é positivo em certa medida, desde que sejam acompanhadas de construção e reflexão coletiva. Mas essas condições, segundo notou-se nas pesquisas, muitas vezes não ocorre devidamente, pois se dão geralmente sem o devido acompanhamento e orientação do professor da escola e, inclusive, sem a presença dele durante a realização. Além disso, denota uma percepção da escola sobre o PIBID como um programa através do qual terá uma ajuda nos seus desafios/demandas, vendo os licenciandos apenas como auxiliares dos professores.

Todavia, alcança-se outras atividades, inclusive além das didático-pedagógicas, apontou-se desenvolvimento de eventos científico-culturais tanto na universidade quanto na escola, a produção de registros escritos, a criação de websites e até um caso de produção de pesquisa (SILVA, 2016; FONSECA, 2018).

Reconhece-se, nas atividades de registro das ações, duas possibilidades de interpretação: como atividades burocráticas, como é alertado em Fiorentini (2013), ou como oportunidades de reflexão sobre a ação, como preconizado em Shön (1983; 1987 *apud* ZEICHNER, 1992, p. 126), e nesta perspectiva, abre-se oportunidade para desenvolver investigações, experimentações, pesquisas sobre a prática. O que é muito benéfico e potencializador do desenvolvimento profissional docente, como salientaram Passos *et.al* (2006). Logo, esta é uma importante atividade realizada no PIBID.

Associada às atividades, destacaram-se os **espaços-tempos formativos**, concebidos nas pesquisas como espaços de encontro com o outro, de aprendizagem mútua, de construção de parcerias colaborativas, proporcionando desenvolver “liderança compartilhada e corresponsabilidade”, “apoio, respeito mútuo e reciprocidade de aprendizagem”, salientados em Fiorentini (2013). Nesta dimensão, verificou-se que os mais frequentes e percebidos como

mais significativos pelos licenciandos foram os encontros de estudo e planejamento e as atividades realizadas com e para os alunos, incluindo as pesquisas para realizá-las.

Em geral, conforme se observou no conjunto das pesquisas, as reuniões, os encontros de estudo e planejamento se deram em grande parte na universidade, mas também há registros deles na escola. Esta pesquisadora mesmo presenciou e vivenciou encontros de planejamento nas escolas para poder se ajustar ao espaço e tempo da professora supervisora. Porém, esses encontros eram mais breves, mais pontuais sobre ações a serem realizadas na escola, com diálogos “aligeirados” na própria sala de aula da professora, às vezes na porta, às vezes se conseguia um espaço na sala de informática ou de leitura e às vezes na sala dos professores, mas que também não constituía espaço adequado por ser pequena e não ser projetado para discussões e planejamentos de atividades, projetos. Esta ausência de um lugar fixo e estruturado para reuniões de planejamento conjunto na escola provavelmente seja uma das causas das reuniões terem ocorrido principalmente na universidade, que geralmente pode oferecer um local específico para estes encontros, como os laboratórios de ensino-aprendizagem. Enfim, neste aspecto de espaço institucionalizado para estes encontros, encontramos outro fator a ser considerado na questão da escola como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional para seus próprios professores.

A partir dos autores, verificamos que os encontros de estudo e planejamento proporcionaram momentos de interação, negociação de interesses e expectativas, partilhas de saberes e experiências, bem como encontros de tensões, de reflexões coletivas, de embasamento teórico e articulação teórico-prática (GAFFURI, 2012; FEDECHEN, 2013; FONSECA, 2018; LIMA, 2018), de aprendizagem mútua (LIMA, 2018), de desenvolvimento de atividades de cooperação e também colaborativas (RODRIGUES, 2016), proporcionando construir laços de confiança, apoio mútuo e aprendizagem recíproca, enfim constituíram importantes espaços de encontro e construção da coletividade.

Podemos dizer que foi principalmente neles que o grupo foi ressignificando suas motivações, seus saberes, suas práticas, aproximando-se de uma comunidade de prática e de um terceiro espaço de formação docente, como avaliou Rodrigues (2016). De fato, os encontros de estudo e planejamento foram/são imprescindíveis na aproximação entre as instituições, são espaços de ajustes, negociações, equilíbrio da relação historicamente hierárquica entre universidade e escola. Podemos concordar que os espaços-tempos nas reuniões/grupos de estudo, planejamento, ocorridos sobremaneira na universidade, mas também na escola, apresentaram características de um Terceiro Espaço de Formação, como propõe Zeichner (2010), pois eram pontos de encontro, de diálogo, de minimização da hierarquia universidade-

escola. No mínimo, podemos concordar com Honório (2014), quando concebe tais momentos de estudo e planejamento como espaços de concretização da relação universidade-escola.

Vale destacar ainda que se constituíram espaços catalizadores do desenvolvimento profissional docente, pois eram espaços de reflexão coletiva, como já exposto. Consoante afirmam Passos *et al.* (2006), a reflexão coletiva é catalizadora do desenvolvimento profissional do professor, principalmente quando acompanhadas de escrita, de registros escritos reflexivos e, conforme apontado nas pesquisas, os licenciandos produziram portfólios (inclusive virtuais), compartilharam seus registros em websites construídos pelo grupo e até em eventos acadêmicos, como os próprios Seminários PIBID institucionais e outros eventos científicos, publicando suas produções em forma de resumo simples, expandido e artigos (e aqui, a pesquisadora rememora suas experiências dessas produções também).

Apesar dessas produções serem desafiantes, em virtude do tempo curto em meio a tantas atividades/compromissos simultâneos dentro e fora do PIBID (o que se aplica a todos os grupos, como bem evidenciou Rodrigues (2016), Silva (2016), entre outros autores), conseguiu-se produzir textos acadêmicos, embora não como desejado, lembrando que Campelo (2016) identificou a produção de poucas pesquisas científicas nos grupos PIBID, em sua revisão de literatura. Todavia, tais momentos de escrita possibilitaram o exercício da relação teórico-prática, por meio do que Shön (*apud* Zeichner, 1992) chamou de reflexão sobre ação, de modo retrospecto, refletindo as ações realizadas, embasando teoricamente, construindo um saber na e da prática de modo a socializar na comunidade acadêmica.

Sobre a **atuação dos professores supervisores**, observa-se que, em sua maioria, esforçam-se para participar de todas as atividades proporcionadas pelo PIBID, inclusive deslocando-se até a universidade para os encontros de estudo e planejamento das ações, constatando-se um anseio por estudar, esperando encontrar no PIBID mais aprofundamento teórico. São observações muito positivas, inclusive na relação entre as instituições, busca-se estar presente na universidade, do mesmo modo, deve ocorrer em sentido inverso: o professor da universidade deslocar-se mais até a escola, ansiando aprofundar o conhecimento sobre suas práticas, aproximando-se mais da escola.

De modo geral, os professores muito contribuem com a formação dos licenciandos, incentivando-os, proporcionando o contato com outros professores da escola, promovendo sua inserção no contexto escolar e, como salientou Campelo (2016), a aproximação entre as instituições. A autora cita inclusive diversas outras ações: apoiar, orientar tanto nas atividades pedagógicas quanto na postura e nas normas institucionais.

Todavia, constatou-se também, este professor enfrenta dificuldades no cumprimento pleno de suas atribuições, advindas das condições de trabalho, da falta de apoio da escola por vezes, provocando inclusive desânimo, desmotivação. Observou-se inclusive, por parte de alguns, falta de comprometimento profissional e pessoal na atuação no PIBID. O que de fato pode ocorrer. Enfim, reiteramos, importante não romantizar a atuação do professor supervisor e nem dos demais bolsistas, pois, como evidenciou Rodrigues (2016), todos enfrentam dificuldades, sobrecarga de trabalho, desânimo e alguns, também presentes em todos os grupos, apresentam até falta de comprometimento na sua atuação, conforme apontado nas pesquisas.

Notam-se mais uma vez as **dificuldades institucionais e estruturais** inviabilizando um trabalho almejado. Como já refletido em vários autores (LUDKE, 2005; NACARATO, 2016; XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018), é preciso considerar e problematizar também no espaço PIBID as dificuldades impostas pelo sistema social, político, econômico, educacional. Sem condições favoráveis ao desenvolvimento profissional contínuo, esses programas de formação de professores continuarão não sendo plenamente desfrutados para a autoformação e não influenciando transformações nas instituições locais. Nesse contexto, é preciso aderir até como forma de resistência (NACARATO, 2016), vendo como oportunidade para, a partir do aprofundamento e problematização das leis e políticas educacionais, buscar transformar as condições de trabalho, reivindicar planos de carreira, melhores salários, tempo para juntos buscarem desenvolvimento pessoal e profissional, com maiores condições de contribuir na aprendizagem dos seus alunos.

Nesta perspectiva, torna-se mais relevante ainda envolver os demais professores das escolas nos encontros de formação do grupo, pois, como verificou Honório (2014) e Demos (2016), eles também recebem os bolsistas de iniciação à docência em sua sala de aula e são vistos como coformadores também, mas ficam excluídos das reuniões/encontros de estudo, planejamento, partilhas e de construção coletiva das ações no PIBID.

Além do mais, essas reuniões devem ser aproveitadas para também fortalecerem e aprimorarem suas identidades como professores formadores. Embora já utilizem estratégias importantes na contribuição à formação dos licenciandos, como o estímulo à prática, à observação, à autonomia e à reflexão (CAMPELO, 2016), verificou-se que o seu reconhecimento como coformadores ainda está muito atrelado aos momentos em que partilham suas experiências (BIANCHI, 2016; DEMOS, 2016; LIMA, 2018). Conhecimento fundamental, mas que precisa se hibridizar mais com o reconhecimento teórico, tornando-se teórico-prático em uma perspectiva de práxis. É importante que sejam vistos como cientistas

na/da sua prática também, dominando com bastante fundamento os conhecimentos necessários para promover a aprendizagem dos alunos. É interessante que, nesses encontros, busquem aprofundar seus conhecimentos como coformadores, realizem estudos, iniciem processos formativos.

Desta forma, os professores se reconheceriam cada vez mais como coformadores, o que ainda não se dá por todos, como mostrou Campelo (2016) e Caparole (2015): os professores não se viam como coformadores e alguns até expressaram insegurança, pouco expressando-se nos encontros do grupo (RODRIGUES, 2016). E um dos aspectos inibidores, apontados pelos próprios professores supervisores, foi a pouca discussão teórica nos encontros. Além disso, Demos (2016) mostrou-nos que poucos professores participam da reestruturação do Subprojeto PIBID do curso de licenciatura, outro fator fundamental na construção dessa parceria. Isso nos permite inferir uma ausência do reconhecimento dos professores da escola como produtores de conhecimento. Deste modo, continua-se separando os domínios de conhecimento de ambas as instituições formadoras.

Todavia, autores, como Rodrigues (2016) e Lima (2018) por exemplo, salientaram que a convivência tem proporcionado aprendizagens mútuas e em várias direções, entre pares e não pares, e o autorreconhecimento de professor formador vai sendo construído e reconhecido pelos integrantes do PIBID. Mas ainda há necessidade de avanços neste aspecto.

Por sua vez, mediando e tecendo a convivência, **as interações entre os participantes** foi outra dimensão fundamental analisada na relação universidade-escola pelos pesquisadores, sendo desvelada desde o contato com a escola, a inserção dos bolsistas e supervisores de iniciação à docência e o dia a dia desta relação.

Sobre a **forma de inserção das escolas** no PIBID pela universidade, embora tenhamos encontrado um caso excepcional de inserção dialogada/articulada (ARAÚJO, 2016), suspeitamos que prevalece o relatado por Demos (2016), quando a universidade convida a escola para se inserir no Programa, esta não participa efetivamente da construção do projeto institucional e de seus subprojetos. Pelo que constatou o autor, a reunião tem apenas caráter informativo, de apresentação da proposta do PIBID e do que propõe a própria universidade no projeto institucional. Até porque essa liderança compartilhada desde o início depende também da escola requerer participação, colocar-se numa postura ativa, estudando a proposta com seus professores (o que não parece ocorrer muito como se evidenciou nos modos de inserção do professor supervisor – alguns são cooptados), discutindo e apresentando suas proposições à universidade para estabelecer a parceria. Todavia, este é um aspecto a aprofundar, pois, apesar

de sua relevância nesta relação, pouco foi explicitado na interação universidade-escola pelos pesquisadores.

A não participação da escola e dos seus professores na construção do projeto desde o início compromete bastante a parceria, pois já começa de “fora para dentro”, de “cima para baixo”, numa relação hierárquica, mantendo a posição de supremacia da universidade em relação à escola: da Capes para as IES e as Secretarias, das IES para as Escolas da Educação Básica e destas para seus professores.

O professor da escola, principal sujeito representante desse espaço formativo na parceria, é o último a ser consultado e entra por vezes de forma não voluntária, como já exposto. Indica um mal início, pois a ausência de professores da escola na construção da proposta, tende a provocar o desistimo-lo e o não envolvimento dos professores (NACARATO, 2016) no aprimoramento da própria prática e menos ainda a construção de relação colaborativa, tendendo mais a uma relação cooperativa (FIORENTINI, 2013). Nesta, embora haja trabalho conjunto, opera-se de acordo com a posição hierárquica ocupada, tende a haver submissão de uns para com os outros, em vez de liderança compartilhada, impedindo uma relação horizontal. Assim, é preciso cuidar para envolver a escola e seus professores desde o início da construção do projeto institucional.

Quanto **às formas de inserção dos licenciandos**, estas variam: há professores que logo os integram às atividades, e inclusive há a expectativa de que estejam “preparados” para ministrar aulas; em alguns casos, os licenciandos mostraram-se tímidos, em outros, ansiavam ter oportunidade de exercer a docência. Mas de modo geral, observou-se, há um tempo para adaptação, para estabelecer relações de confiança, de cooperação, mais ainda de colaboração. Por sua vez, quanto à inserção dos professores supervisores no PIBID, verificou-se uma lacuna nos subprojetos quanto a isso, inclusive quanto à formação contínua, apontando-se aspectos a serem mais cuidados nesta relação.

A respeito das **relações estabelecidas entre os bolsistas**, aponta-se a presença de, por vezes, discurso de autoridade por parte do professor da universidade (GAFFURI, 2012; CAPAROLE, 2015), no sentido de que sua vontade tende a prevalecer, mas também há casos de posturas imperativas do professor supervisor para com os licenciandos (CAMPELO, 2016; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016). Entretanto, desvelou-se: as reuniões, coordenadas geralmente pelo professor da universidade, dão-se em “clima de encontro” (CAMPELO, 2016), onde todos sentem-se à vontade para se expressar, perguntar, expor opiniões e sentimentos. Constatou-se que, apesar das relações não serem igualitárias (CAPAROLE, 2015), os bolsistas, inclusive os bolsistas supervisores e coordenadores de área afirmam estarem satisfeitos um com o outro,

com a parceria entre si, pois há comprometimento, contribuições com ideias, rapidez na resolução de problemas, entre outros aspectos.

Por outro lado, desvela-se uma ausência dos coordenadores de área nas escolas ao se expor que o contato entre os professores supervisores e os coordenadores de área se dá por meio de reuniões na universidade, havendo a queixa de que os professores bolsistas coordenadores deveriam se fazer mais presentes na escola. Concordamos plenamente, não só o professor da escola deve ir até a universidade, quanto também o professor da universidade ir até à escola e num contato efetivo, com intencionalidade mesmo de se integrar e estreitar os laços entre universidade e escola. E, como expusemos, nos relatos de experiência desta pesquisadora, quando bolsista coordenadora de área no PIBID, esse contato mais próximo, dialogado, cooperativo e até colaborativo, é possível.

É possível encontrar relação horizontal: entre as instituições (ARAÚJO, 2016), discutindo projeto, negociando corresponsabilidades e exercendo liderança compartilhada desde o início da parceria e ainda no decorrer (RODRIGUES, 2016); entre o professor da universidade e professor supervisor, reconhecendo o professor da escola como produtor de saberes e dando-lhe espaço para partilhá-los nos encontros de estudo (CAMPELO, 2016), promovendo rotatividade de papéis (RODRIGUES, 2016), dispondo-se ao diálogo, à negociação de expectativas e necessidades, às críticas (GAFFURI, 2012; HONÓRIO, 2014:), e, por vezes ou muitas, também “desce do pedestal”, dá voz e vez aos demais participantes, exerce postura dialógica, negocia, aceita críticas. De modo que a relação vai se modificando no decorrer da convivência, vai se tornando mais horizontal (GAFFURI, 2012; ARAÚJO, 2016; SILVA, 2016; RODRIGUES, 2016; e relato de experiência desta pesquisadora).

Todavia, ainda é visível, nas interações universidade-escola, um certo distanciamento entre essas instituições formadoras e uma assimetria, verticalização nas relações estabelecidas, percebidas pelos bolsistas como não igualitárias, reconhecendo-se fatores históricos, estruturais, entre outros. Contudo, o diálogo tem sido um instrumento mediador nesta relação, salientando-se sua importância no estreitamento de laços entre os participantes inclusive pelos meios virtuais de comunicação. Assim, há bom diálogo, há boa interação e equilíbrio de papéis/atribuições. Rodrigues (2016) identificou inclusive uma rotatividade de papéis, o que também tem contribuído para uma relação mais democrática nesta parceria entre universidade-escola. O autor analisou que todos desenvolveram papel de “*broker*”, isto é, de negociador, mediador. Enfim, há avanços nesta relação.

Elucidando **as possibilidades e condições de uma relação colaborativa**, os autores mostram que, quando todos os participantes se engajam na construção coletiva das

ações - como foi o caso exposto em Gaffuri (2012), Araújo (2016), Silva (2016), Rodrigues (2016)- constrói-se uma coletividade, em que todos são reconhecidos como coautores, protagonistas das ações, não predomina mais o “eu”, mas sim o “nós”. Observou-se que, no exercício do diálogo, das negociações, da busca por contemplar as expectativas da universidade e da escola, construiu-se relação de confiança, a ponto de exporem francamente suas angústias e tensões.

Além disso, houve reconhecimento da professora da escola como alguém com “*expertise*”, “*know how*” da prática. Embora, possamos criticar a permanência de domínios separados entre as instituições, como salientou Mizukami (2005), a escola com o domínio da prática e a universidade com o domínio da teoria, há um avanço no sentido de valorizar o conhecimento da professora, de reconhecê-la como importante formadora de professores também. Todavia, sem dúvida, é necessário avançar para uma maior articulação dos saberes entre as instituições e, entre outros fatores relacionados às condições de trabalho, o caminho para isso é uma formação de professores pautada na investigação da própria prática, como preconizam Cochran-Smith (*apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016) Zeichner (1992; 2010), Nacarato (2016), Passos *et al.* (2006), Ponte (2017).

Verificou-se também que o modelo tecnicista ainda se faz presente nos processos formativos. Embora notando-se um esforço no sentido de relacionar teoria e prática, e até com alguns avanços, observou-se predominante o modelo de estudar a teoria nos encontros e depois analisar a realidade e tentar aplicar intervenções com base na teoria. Apesar de, em alguns grupos, as pautas dos encontros tenham se constituído a partir das próprias demandas (o que realmente é possível, como ocorreu na experiência relatada por esta pesquisadora, mas requer tempo e espaço, além de exercício da sensibilidade, da abertura, do respeito e até abstenção de participação para que a presença e opinião de quem ocupa posição de liderança não coíba a espontaneidade e voluntariedade dos participantes na construção das ações) e alguns casos excepcionais de articulação teórico-prática (em Gaffuri (2012) e Campelo (2016), em que uma das professoras supervisoras instigava os licenciandos a relacionarem o que observavam e faziam de ações com as teorias estudadas, mas constatou-se estes não souberam respondê-lo), observou-se no geral a dificuldade de relacionar teoria e prática. O “calcanhar de Aquiles”, salientado por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) e Zeichner (2010), ainda permanece.

Notamos, ainda não se consolidou o caminho da investigação científica na formação de professores, da pesquisa sobre a própria prática como eixo para aliar aprendizagem dos alunos com formação inicial e contínua. Concordamos com os nossos referenciais teóricos que o caminho para superação é uma formação baseada na investigação científica, partindo-se

dos desafios da sala de aula/cotidiano escolar para a teoria, e não o inverso. E neste processo, o professor da escola é o primeiro a ser ouvido, pois é ele quem enfrenta cotidianamente os desafios da prática docente na realidade escolar; sua voz é privilegiada e valorizada, pois sua exposição será o ponto de partida para a busca coletiva de soluções por meio das investigações e intervenções, articulando efetivamente teoria e prática, ou melhor, realidade (situações-problemas) - investigação - prática interventiva – reflexão – ação – socialização –realidade, em um processo recursivo.

E nesta formação baseada na investigação, a escola é lugar privilegiado, como afirma Nacarato (2016): “a escola tem sido apontada como *locus* privilegiado de formação, e o trabalho coletivo surge como instância de reflexão e pesquisa do professor.” (NACARATO, 2016, p. 703). No entanto, carece de mudanças estruturais, de verdadeira valorização de seus professores, pois o que constatamos na presente investigação é que a escola não tem sido este lugar privilegiado - não proporcionando espaço e momentos de formação aos seus professores. Como apontaram as pesquisas, os encontros de planejamento, de reflexão, pesquisa e socialização têm ocorrido principalmente na universidade. O que não é de todo negativo, já que aproxima o professor deste espaço que se torna geralmente distante após a graduação. Não obstante, a escola deve ver-se também como *locus* imprescindível e profícuo de formação docente, não só para os licenciandos, mas também para os seus professores em serviço.

Além do mais, os domínios de conhecimento continuam separados: aos bolsistas supervisores (professores da escola), o domínio da prática (com exceção de uma das professoras supervisoras em Campelo (2016), que instigava nos licenciandos a relação teórico-prática; mas, vale lembrar, ela tinha formação acadêmica a nível de doutorado, uma exceção mesmo!), e aos coordenadores de área (professores da universidade) o domínio da teoria. Mesmo os professores da escola sendo reconhecidos como coformadores, ou melhor, este reconhecimento se dava observando sua *expertise* da prática, inclusive salientando-se que sua contribuição como coformadores ocorria quando compartilhavam suas experiências. Por sua vez, os professores da universidade eram reconhecidos pela sua *expertise* da teoria, inclusive pelos professores supervisores, como expôs Rodrigues (2016) e Bianchi (2016), em que supervisores elogiam o(a) professor(a) bolsista coordenador(a) de área por ter muito domínio da área de conhecimento e houve casos até de frustração, em que a professora supervisora declarou que esperava mais estudos teóricos.

Deste modo, observa-se inclusive que já se entra no Programa com essas expectativas dos professores da universidade com o domínio teórico e versa, os professores da escola com o domínio prático. E, pelo constatado, isso não foi muito superado, os domínios de

ambas as instituições continuam separados. Como afirma Zeichner (2010), as universidades continuam conservando sua hegemonia sobre a produção do conhecimento científico e as escolas continuam “campos de prática”.

Todavia, aponta-se um esforço para articular os domínios teórico e prático, inclusive nas ações dos bolsistas de iniciação à docência, que buscavam atender tanto às expectativas do(a) professor(a) bolsista coordenador(a) de área quanto as expectativas, orientações práticas do(a) professor(a) bolsista supervisor(a), num esforço de conciliar perspectivas teóricas e práticas, embora com dificuldades diversas (oriundas da própria formação, das orientações dos formadores que não favoreciam a articulação, por não estar habituado aos tempos e espaços da escola, e pelas próprias demandas acadêmicas).

Além dos domínios, podemos afirmar, com base em Gaffuri (2012) e nos demais autores, que, embora tenha havido aproximação dos dois mundos e com diálogo aberto de múltiplas vozes (licenciandos, professores da escola e da universidade), suas culturas continuaram separadas e inalteradas: tanto a universidade quanto a escola mantiveram seus instrumentos e regras, sem alteração mútua, sem posicionamento comum. Embora algumas pesquisas tenham registrado que o PIBID proporcionou às instituições, especialmente à universidade, repensar seus currículos, suas práticas, não se evidenciou nenhum exemplo/caso de mudança efetiva nos âmbitos institucionais, apenas se proporcionou o repensar, o que é um começo.

Pelo que se observou, quando muito, a mudança acontece apenas na postura dos docentes, que vão aprendendo a ouvir mais, em que o professor da universidade desce sim do seu pedestal muitas vezes e passa a dar voz aos participantes, a se dispor a ouvir inclusive críticas quanto à postura, à sua atuação, embora se justifique, explique suas razões também; esse professor dá espaço para os professores da escola e para os licenciandos exercerem seu protagonismo no desenvolvimento das ações; e também “põe a mão na massa”, pensando, orientando e construindo junto as ações com os licenciandos e professores da escola (como ocorreu na experiência desta pesquisadora).

Assim, as mudanças acontecem mesmo é no espaço do PIBID, é nele que começa o exercício do diálogo, da interação e negociação das múltiplas vozes, expectativas, regras, anseios, o exercício do protagonismo compartilhado nas ações desenvolvidas, com todos refletindo e construindo juntos. Podemos compreender a razão de alguns dos pesquisadores afirmarem que o PIBID se constituiu sim um Terceiro Espaço de Formação. É possível concordar com essa tese, embora não possamos generalizar (pois isso depende de muitos fatores, especialmente, da intenção e disposição do grupo em ressignificar suas motivações),

que, na medida em que os membros se engajam na colaboração uns com os outros e no próprio desenvolvimento profissional, buscando aprender e ensinar, partilhar, contribuir, construir junto, querendo mesmo construir esse espaço mais colaborativo. Mas isso, de fato, requererá tempo (o que é um fator preocupante, pois nos editais recentes, a duração de cada projeto é de apenas 18 meses), porém, com o comprometimento de todos no desenvolvimento das ações, as quais proporcionam essa proximidade, a construção da confiança, do respeito, do apoio mútuo, da liderança compartilhada é possível.

Na realidade, as experiências são singulares, podem se dar de modo bem distinto de uma parceria para outra. Como vimos no conjunto das investigações, variam e houve mesmo experiências analisadas como muito próximas de grupos colaborativos, outras nem tanto. É uma construção, ou melhor, construções que se aproximam em algum aspecto e em alguma medida das características normalmente presentes em grupos colaborativos: voluntariedade, espontaneidade, afetividade, apoio e aprendizagem mútua, negociação de responsabilidades, liderança compartilhada (FIORENTINI, 2013; NACARATO, 2016).

Todavia, apesar de haver ressignificação das motivações, interesses compartilhados (embora nem sempre conciliados devidamente), construção de uma coletividade, negociações, ainda faltam condições subjetivas, como pouca formação/base em pesquisa, entre outros aspectos, e condições objetivas, como condições de trabalho que possibilitem maior dedicação à investigação dos problemas da própria prática. Além disso, ainda se faz presente a tradicional supremacia do conhecimento acadêmico sobre a prática, dificuldade de articulação teórico-prática (pouco partindo-se da problematização da prática - houve apenas alguns casos, ou deveria ser prático-teórica), uma hierarquização nas relações, objetivos contraditórios, distanciamentos das comunidades institucionais – havendo aproximação de apenas alguns membros, sendo os licenciandos os que mais rompem as fronteiras, os que mais transitam os dois espaços, os que mais se esforçam para conciliar os interesses e necessidades de ambas instituições, os que mais vivem as tensões (GAFFURI, 2012; HONÓRIO, 2014; CAPAROLE, 2015; LIMA, 2018; FONSECA, 2018). Contudo, os currículos institucionais não mudam, as leis, políticas voltadas aos professores não proporcionam reais condições de práticas investigativas sobre o próprio trabalho do professor e, por conseguinte, não favorecem o desenvolvimento profissional por meio de práticas colaborativas.

Há muitas **dificuldades/limitações/desafios** nesta relação: falta de comprometimento entre os bolsistas (FEDECHEN, 2013; DEMOS, 2016; RODRIGUES, 2016; ARAÚJO, 2016), provocando frustração na realização das atividades e desânimo em outros participantes; desinteresse pela profissão do magistério em virtude das condições de trabalho

(FEDECHEN, 2013; BIANCHI, 2016, RODRIGUES, 2016); formação inicial que dificulta articular teoria e prática (FEDECHEN, 2016; ARAÚJO, 2016), apresentando características da racionalidade técnica; a precarização do trabalho docente que faz os professores se sentirem sobrecarregados (FEDECHEN, 2013; HONÓRIO, 2014; CAMPELO, 2016; DEMOS, 2016; RODRIGUES, 2016); pouca clareza de papéis institucionais (HONÓRIO, 2014; DEMOS, 2016; BIANCHI, 2016), culminando em expectativas e posturas equivocadas, aproveitando os bolsistas de iniciação à docência para substituir professores ausentes, vendo-os como “mão-de-obra de apoio, 'quebra-galhos” (BIANCHI, 2016), e em pouco apoio e valorização do PIBID pela escola, pouca divulgação das ações em seu espaço; a carência na formação dos professores da escola e, acrescentando-se, da universidade como coformadora, requer intervenções mais efetivas da CAPES, promovendo grupos/comunidades virtuais de estudo, seminários, entre outras formas para que possam melhor desempenharem suas atribuições, tirando proveito desta experiência para o seu desenvolvimento profissional, é uma fragilidade apontada também em Ludke (2005), Zeichner (1992; 2010), Mizukami (2005), Nacarato (2016); dificuldade de realizar projetos interdisciplinares, não só por dificuldade de reunir com os demais professores, como também pela carência observada na formação não só dos professores da escola, como também na formação dos professores da universidade, conforme expuseram Honório (2014) e Bianchi (2016); falta de condições favoráveis ao DPD dos professores (DEMOS, 2016; LIMA, 2018); a autonomia limitada na elaboração e implementação do PIBID/CAPES nas IESs; cortes de verbas e bolsas no PIBID, desafios e incertezas quanto à continuidade do Programa.

Em suma, não é fácil para os professores em serviço da universidade e da escola, atuantes como bolsistas, e futuros professores (bolsistas licenciandos) construir essa relação universidade-escola numa perspectiva colaborativa, são muitos entraves e em diversos âmbitos.

Aspectos silenciados ou menos destacados também nos inquietam, dentre os quais podemos apontar: **os modos de inserção das escolas**, foram explicitados apenas nos estudos de Araújo (2016) e Demos (2016), revelando-se como um fator a ser investigado/aprofundado, haja vista ser muito influenciador na construção de uma relação horizontal desde o início entre a escola e a universidade. Nessa mesma esteira, aprofundar sobre o **engajamento da gestão escolar no PIBID**: como acompanha? Dá atenção ao PIBID na escola? Como interage com seu professor bolsista supervisor? Que condições favoráveis aos seus professores integrantes a escola busca proporcionar para que desenvolvam suas atividades? Será que lhes apoia ou a interlocução é mais de cobrança? Na experiência desta coordenadora, uma das professoras supervisoras nos expôs que a escola lhe exigia melhores resultados por estar com os

“acadêmicos do PIBID” na sua sala, evidenciando a necessidade de dar atenção a esta interação interna no ambiente escolar.

Um outro aspecto que pareceu silenciado foi **a atuação do professor coordenador institucional**. Assim como a gestão da escola, ele é fundamental nessa relação, sendo o representante institucional que responde perante a CAPES, responsável por gerir os recursos, coordenar eventos como os Seminários PIBID na instituição, colaborar e acompanhar as atividades, dialogar com a escola, sua atuação também é muito importante para o fortalecimento dessa relação. Embora o bolsista coordenador institucional fosse citado em uma pesquisa ou outra e até entrevistado (RODRIGUES, 2016), seu engajamento no Programa foi pouco investigado. Consideramos importante investigar também que diálogos/pontes o coordenador institucional constrói com o coordenador de área, com a professor da escola, com a própria gestão da escola e com os bolsistas licenciandos.

Apesar dos diversos desafios, o PIBID proporciona diversas **contribuições**:

- aos licenciandos, fomentando o ingresso na profissão, com maior inserção no contexto escolar, imersão que precede o estágio e com desenvolvimento de diversas ações, metodologias/estratégias de ensino, aprofundamento de conhecimentos teóricos, possibilidade de desenvolver pesquisa acadêmica, permanência no curso e na carreira docente, entre outras;

- aos professores da escola, proporcionando aprofundamento teórico, aprimoramento da própria prática docente, fortalecimento da autoestima, ânimo com a docência novamente, desenvolvimento pessoal e profissional pelos estudos e reflexões em grupo, planejamentos conjuntos e partilhas/interações especialmente com os bolsistas licenciandos;

- aos professores da universidade, propiciando maior diálogo com a escola, desenvolver pesquisa junto a seus professores, além de desenvolvimento pessoal e profissional;

- à escola, com a possibilidade de contribuição na aprendizagem dos alunos, desenvolvimento de materiais, oficinas, momentos de formação para e com os professores da escola;

- à universidade, fazendo repensar o currículo, numa perspectiva mais interdisciplinar e investigativa, revendo a articulação teoria-prática no sentido de superar paradigmas, pois ainda se situa no modelo de formação da racionalidade técnica, mas já com movimentos de superação;

- no âmbito macrocontextual das políticas públicas, atraindo jovens para a carreira docente, contribuindo para a permanência de muitos licenciandos no curso e maior dedicação às experiências formativas, promovendo a valorização do professor da escola como produtor de conhecimento, entre outras contribuições;

- no âmbito dos paradigmas de formação docente, contribuindo para esforços de superação da racionalidade técnica, ao proporcionar se voltar para as atividades práticas da escola, num esforço de articulá-las com a teoria, embora apresentando-se dificuldades;

- na construção de comunidades colaborativas no PIBID, apesar de apenas Rodrigues (2016) ter explicitado isso, podemos concordar que houve aproximações, pois promoveu diálogo, partilhas, ressignificação de motivações, interesses coletivos, negociações, reflexões conjuntas e construções coletivas, embora ainda seja necessário ter mais condições para os momentos coletivos.

Não obstante, podemos concordar com os autores que, apesar de haver singularidades, variações e avanços nesta relação, as instituições formadoras ainda se mantêm distanciadas (GAFFURI, 2012; HONÓRIO, 2014; CAPAROLE, 2015; RODRIGUES, 2016), atribuindo-se a fatores históricos, sociais, culturais, político-econômicos; e inalteradas em suas culturas, cada uma com o seu domínio de conhecimento de conhecimento, currículos, instrumentos, regras e práticas inalteradas. Não houve efetivamente mudanças institucionais compartilhadas, recíprocas nas duas culturas, seus currículos, atividades e regras continuaram sem alterações, embora já se enuncie um repensar de suas práticas.

Como salientaram Gaffuri (2012) e Caparole (2015), as fronteiras entre a universidade e a escola continuam delimitadas, sem aproximação plena das duas comunidades de professores. Com base nas pesquisas dos autores (GAFFURI, 2012; HONÓRIO, 2014; CAPAROLE, 2015; LIMA, 2018; FONSECA, 2018), o cruzamento/rompimento das fronteiras se dá, sobretudo, pelos bolsistas de iniciação à docência, são os principais a vivenciarem as tensões das expectativas e objetivos das duas instituições formativas, a transitarem seus espaços, fazendo circular seus saberes teóricos e práticos. Os bolsistas de iniciação à docência são os principais a tornarem o PIBID um **terceiro espaço de formação docente**, proposto por Zeichner (2010): valorizam e buscam conciliar os domínios teórico e prático dividido em ambos os espaços, reconhecem os professores das duas instituições como coformadores, horizontalizam entre si a relação entre as duas instituições formadoras. Por sua vez, os professores da universidade e da escola, principais representantes institucionais no Programa, precisam romper mais suas fronteiras institucionais.

O PIBID tem proporcionado o exercício de aproximação entre as instituições. Realmente o ideal é institucionalizar o Programa, promovendo acesso a todos os licenciandos e a todos os professores da universidade e da escola a experiência formativa proporcionada no PIBID. É preciso aproximar não só uns poucos indivíduos dos dois espaços, mas toda a comunidade de ambos os espaços institucionais. É preciso haver mudanças não só a nível

individual, mas na coletividade, nas condições de trabalho a nível institucional (currículo, infraestrutura e condições de trabalho que favoreçam a formação contínua por práticas investigativas e colaborativas) e estrutural (leis, planos de cargos e carreira que favoreçam o desenvolvimento profissional por meio de práticas colaborativas de investigação, políticas de valorização). E, como salientado por Gaffuri (2012) e Rodrigues (2016), que investigaram a possibilidade de construção de espaços híbridos, e também saliento em Fiorentini (2013), essa coletividade não anula as individualidades, mas as aproxima de modo a construir mudanças nos dois espaços formativos que permitem o livre trânsito entre as suas fronteiras, permitindo diálogos, trocas, partilhas, ações e processos formativos coletivos e colaborativos.

Mas, considerando que se tem caminhado na contramão da expansão do PIBID, almeja-se/espera-se que as instituições reconheçam, a tempo, o valor desta política de formação docente nos estudos coletivos do Programa, na construção do projeto institucional, e incorporem algumas diretrizes, princípios, mudanças pertinentes em seus currículos, projetos políticos pedagógicos institucionais, precisa ser estendido, incorporado ao currículo do curso, nas diretrizes de estágio. Precisa haver mudanças estruturais nas instituições para romper as fronteiras e o histórico distanciamento entre estes dois espaços imprescindíveis na formação docente, tanto dos que se encontram na graduação, em formação inicial, quanto dos professores que estão em exercício, em formação contínua.

Apesar de diversos empecilhos/obstáculos à parceria colaborativa entre as instituições, acreditamos que **o PIBID tem possibilitado avançar em direção a uma parceria colaborativa**. Eis alguns passos observados em direção a uma parceria colaborativa:

A resignificação das motivações, de individuais à coletivas, tecida à medida que se vai compreendendo os compromissos coletivos, especialmente para com a aprendizagem dos alunos da escola, para com a necessidade de aprimoramento da formação dos licenciandos e também da própria formação contínua, constituiu uma construção possível e um passo inicial importante em direção à parceria colaborativa.

A construção de uma coletividade constituiu outro passo possível à medida que se vai trabalhando em prol dos interesses e objetivos coletivos, à medida que se vai construindo as ações conjunta e colaborativamente, comprometendo-se consigo, com o(s) outro(s), com a escola, isto é, sua comunidade, especialmente alunos e professores, e com o próprio desenvolvimento profissional.

O PIBID possibilitou **construção de relação afetiva, respeitosa, aberta, de confiança em si e no outro, aprendizagem compartilhada, reconhecimento e valorização dos conhecimentos e capacidades do outro no grupo pelo tempo proporcionado**, à medida

que se tecia a convivência por meio da interação nos tempos e espaços formativos da universidade e da escola, interação intermediada pelas atividades, experiências e reflexões compartilhadas, construções coletivas, ainda que nem sempre com a presença e comprometimento desejado de todos.

A **reflexão sobre a própria prática**, foram vários os momentos de encontro, de reflexão coletiva, especialmente nas atividades de planejamento, de estudos coletivos e discussão de resultados. Além disso, os bolsistas foram incentivados a fazerem registros das experiências, em portfólios, websites, diários de campo, em relatos de experiência a serem publicados. Como afirma, Passos *et al.* (2006), a escrita reflexiva é catalisadora do **desenvolvimento profissional docente**. Contudo, faz-se necessário avançar para a pesquisa sobre a própria prática, como veremos a seguir, a qual não é reflexão, mas a inclui e vai além, proporcionando a intervenção nos desafios da prática.

Em que se precisa avançar?

Em primeiríssimo lugar, embora provavelmente sejam as últimas conquistas e com muita luta: precisa-se avançar nas **condições de trabalho**, na **valorização real do magistério pelo Estado, pela sociedade**. Embora o PIBID seja um Programa também de valorização do magistério, fomentando a formação inicial e contínua e atraindo jovens para a profissão, ele está longe de ser suficiente, inclusive para atrair estudantes, em que houve registros de licenciandos que desanimaram em seguir no magistério (RODRIGUES, 2016; BIACHI, 2016) em virtude da precarização do trabalho docente, com salas lotadas, falta de infraestrutura, falta de apoio ao professor. Conforme já registrado, por causa da sobrecarga de trabalho, muitos professores supervisores também se sentiram desestimulados, por não terem condições de trabalho favoráveis à sua participação no PIBID, sem tempo e espaço cedido pela escola para desempenhar suas funções no Programa. Fazem-se necessárias, urgentemente, melhores condições de trabalho, melhores planos de carreira, entre outras questões relativas à profissão docente. Sem as devidas melhorias, o professor da escola não desfruta plenamente de programas como o PIBID.

Na **articulação teórico-prática**, ou melhor, **articulação prático-teórica**, pois o problema para articular ambos estava no ponto de partida, partindo-se da teoria – teoria dos saberes disciplinares e didático-pedagógicos-, e não da prática, isto é, do currículo da escola, dos desafios da sala de aula, da problematização das causas e busca de soluções possíveis, considerando os conhecimentos historicamente produzidos e compartilhados na ciência, confirmando-os e confrontando-os. O ponto de partida e conciliação de ambos os domínios são os próprios desafios da prática docente na escola.

Além disso, avançar: na **consideração e problematização dos contextos socioeconômicos, políticos, culturais e institucionais** que envolvem a escola; **na investigação da própria prática docente no contexto escolar**, a partir dos próprios desafios da prática docente na escola, promovendo a produção de conhecimento; **na formação para e na pesquisa, e na formação para a busca do desenvolvimento pessoal e profissional**; **na superação do paradigma da racionalidade técnica.**

Podemos concluir que um dos desafios do PIBID é promover a formação científica dos professores, a base para investigar a própria prática. Até porque, reconheçamos, muitos não construíram essa base na graduação, talvez tenham iniciado, mas não se solidificou como apontam estas pesquisas centrais analisadas. Acreditamos ser essa uma das maiores contribuições que o PIBID pode proporcionar aos professores da escola, sendo a contrapartida da universidade nesta parceria. E, essa perspectiva investigativa, por si só implica partir das necessidades e anseios dos professores da escola. É um dos passos centrais que está faltando nesse caminho para a construção de uma relação colaborativa.

Em **mudanças institucionais**: a escola inserindo a formação de professores em serviço nos seus currículos e projetos político-pedagógicos institucionais, criando tempos e espaços-formativos no próprio *locus* e na parceria com a universidade; e estas igualmente, situando a formação dos licenciandos na parceria com a escola numa perspectiva colaborativa, bem como promovendo pesquisas, práticas investigativas em colaboração com os professores da escola.

No **envolvimento dos coletivos, das comunidades institucionais**: não basta apenas um, dois ou três membros se envolverem, é preciso estender a parceria a todo o corpo docente de cada instituição, fortalecendo de fato esta parceria, ampliando o acesso à universidade e à escola.

No **envolvimento da escola e seus professores na construção do projeto institucional PIBID e seus subprojetos**. A interação na relação universidade-escola deve ser cuidada desde o início, na elaboração do projeto institucional, contatando as escolas para participar, não devendo ser um contato meramente informativo, mas de construção coletiva do projeto institucional pelas instituições, com desenvolvimento de corresponsabilidades e liderança compartilhada.

Em suma, é preciso **avançar na relação universidade-escola!**

7 A COMPREENSÃO DO OBJETO A PARTIR DO CAMINHO TRILHADO E DOS ACHADOS CONSTRUÍDOS

Um *flash* compreensivo emerge repentinamente. Possivelmente muitas intuições diferentes se formam, uma avalanche de novas estruturas [...], muitos raios de luz na tempestade. (MORAES, 2003, p. 202)

Em busca de compreender e desvelar o objeto investigado neste estudo, trilhou-se todo um caminho de idas e vindas até as fontes, no caso, as dissertações e teses do Catálogo da CAPES (2012-2018) que investigaram a relação universidade-escola no contexto PIBID em algum aspecto, considerando a complexidade desta relação à luz da experiência desta pesquisadora no PIBID, dos autores referência no tema e das próprias fontes analisadas. Ao final deste caminho vislumbrado, delineado, iluminado e trilhado, sentimos de rememorar, nesta seção, os percursos trilhados, os mergulhos nas fontes e os achados construídos nesta pesquisa.

No objetivo de compreender o que mostram dissertações e teses da CAPES sobre a relação universidade-escola no PIBID e as possibilidades dessas instituições tecê-la numa perspectiva colaborativa, trilhou-se percursos da modalidade de pesquisa “estado do conhecimento” para mapear as dissertações e teses levantadas a partir dos descritores “PIBID” mais “relação universidade-escola” no Catálogo da CAPES (2012-2018). Identificamos 117 investigações, precisamente 86 (oitenta e seis) dissertações e 31 (trinta e uma) teses, com potencialidades de desvendamento do objeto, e publicadas no período de 2012 a 2018, no Catálogo da CAPES, conforme levantamento realizado nos meses de abril, maio e junho de 2019.

Com a maioria dos estudos concentrados nas regiões sul e sudeste, o mapeamento das dissertações e teses mostrou que a investigação da relação universidade-escola no PIBID ainda se encontra incipiente, visto que os estudos apresentaram-se de forma unitária na maioria das instituições, apenas 24 (vinte e quatro) IES apresentaram mais de um estudo, com 12 (doze) destas, apresentando apenas duas pesquisas por instituição, a outra metade variando de três a sete pesquisas. Outro ponto que nos chamou atenção foi a maioria dos estudos terem se concentrado, para além dos programas *stricto sensu* em educação, nos programas de pós-graduação em matemática, e realmente é uma das áreas no Brasil que tem se destacado, as últimas décadas, em estudos sobre parceria universidade-escola numa perspectiva colaborativa.

Além da produção por IES e *stricto sensu*, observamos que poucos pesquisadores orientaram mais de uma pesquisa relacionada ao tema em estudo, em que encontramos apenas

oito pesquisadores: na **região norte**, Salomão Hage, da Universidade Federal do Pará-UFPA; **no nordeste**, Jane Adriana Rios, da Universidade Estadual da Bahia-UNEB e Isabel Farias, da Universidade Estadual do Ceará-UECE; **no sudeste**, Renata Cristina Cunha, da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, e Rosana Miskulin, pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP/Rio Claro; **na região sul**, Elaine Mateus e Sérgio Arruda, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Sérgio Camargo, da Universidade Federal do Paraná-UFPR, e Eduardo Terrazan, da Universidade Federal de Santa Catarina. Na **região centro-oeste**, não localizamos pesquisadores com mais de um estudo sobre o tema. Assim, acreditamos que uma das contribuições deste mapeamento foi localizar pesquisadores que têm refletido em alguma medida sobre a relação universidade-escola no contexto do Programa.

A identificação da focalização das dissertações e teses levantadas também nos elucidou uma multiplicidade de enfoques com potencialidade de iluminar a compreensão do tema. Observou-se que, mesmo a maioria não focalizando o objeto de estudo, indicavam lançar “luzes” por se tratar de formação de professores e especialmente de um Programa que se efetiva pela parceria universidade-escola. Na inviabilidade de debruçarmo-nos detidamente sobre todas, estabelecemos níveis de relação das dissertações e teses com o objeto de estudo, verificando em que proporção o abordavam, se o refletiam em algum momento no referencial teórico ou nos resultados, se dedicavam-lhe alguma (sub)seção ou algum objetivo específico, mas principalmente se o contemplavam no objetivo geral.

Utilizando termos de intensidade para explicitar o nível de aproximação, identificamos: 33 (trinta e três) de “pequena relação”, em geral, apenas fazendo inferir, mencionando em algum momento a importância da parceria universidade-escola; 33 (trinta e três) de “média relação”, apresentando potencialidades de desvelamento ao analisar as contribuições/impactos do PIBID para a escola e seu professor supervisor, por exemplo; 23 (vinte e três) de “grande relação”, dedicando um objetivo específico ou uma (sub)seção ao tema; 16 (dezesseis) de “muito grande relação” por, além de geralmente dedicar um objetivo específico ou subseção, apresentar uma proximidade por termos associados, mas sem problematizar no objetivo geral; e 12 (doze) em “total relação”, contemplando o objeto de estudo em seu objetivo geral.

Fazendo uma breve recapitulação, as **dissertações e teses de pequena relação** concentraram-se, em sua maioria, na análise do Programa para formação inicial, com focalizações diversas. Nessas pesquisas, identificou-se: constituição da identidade docente; profissionalidade docente; saberes docentes; metodologias, atividades e teorias de ensino-aprendizagem; e as contribuições do PIBID para os licenciandos bolsistas de iniciação à

docência, para os professores supervisores e para os alunos da escola. Por sua vez, as **dissertações e teses de média relação**, voltando-se à formação inicial e contínua e contínua, focalizaram predominante as contribuições, influências, impactos do programa, sinalizando desvelamentos da integração universidade-escola para a comunidade escolar, em especial, aos professores bolsistas supervisores.

Sobre as **dissertações e teses de grande relação**, observou-se como focalizações mais recorrentes: inserção/participação/atuação do professor como coformador; PIBID como espaço de inicial e contínua, desenvolvimento profissional, abordando as contribuições e limitações do Programa; práticas colaborativas na formação de professores e no ensino; e algumas chamam atenção também para as repercussões do PIBID na escola e como política pública de formação de professores. Por sua vez, **as pesquisas de muito grande relação**, apresentaram recorrência de termos sinônimos, associados e/ou relacionados, mas, na análise de sua contemplação do objeto de estudo, não o apresentavam no objetivo geral, embora apresentasse focalizações muito próximas: desenvolvimento profissional docente, práticas colaborativas, ações desenvolvidas, relações pedagógicas socialmente compartilhadas, o lugar do professor supervisor no PIBID, trajetória formativa e concepção de formação dos professores formadores), dinâmicas de auto(trans)formação permanente entre professores e licenciandos.

Por fim, **as dissertações e teses de total relação**, contemplando em certa medida a diversidade de focalizações apontadas nos demais estudos, mas com o diferencial de problematizar a relação universidade-escola no PIBID em seu objetivo geral, investigando-a enquanto um sistema híbrido e um terceiro espaço de formação docente. Além disso, analisando: os objetivos do PIBID como fatores inseridos nesta relação; os diferenciais, as contribuições dessa parceria para o desenvolvimento profissional docente dos professores da escola; as atividades desenvolvidas; as interações/relações cotidianas.

Destarte, nesse procedimento de análise do nível de proximidade, observamos uma diversidade de enfoques sob os quais pode-se problematizar e desvelar a relação universidade-escola no PIBID, sendo os mais recorrentes: contribuições do PIBID para os licenciandos bolsistas de iniciação à docência; contribuições/influências/impactos do programa para a comunidade escolar, para os professores bolsistas supervisores; inserção/participação/atuação do professor como coformador; PIBID como espaço de inicial e contínua; desenvolvimento profissional docente; ações desenvolvidas; processos formativos, PIBID como espaço híbrido.

Após a classificação dos estudos, detemo-nos nas dissertações e teses de total relação para compreender o que se mostra sobre a relação universidade-escola no PIBID, a

partir dos aspectos mais apontados nesses estudos. Neste escopo, mergulhamos nas fontes centrais por meio da Análise Textual Discursiva-ATD, extraindo suas unidades significativas, isto é, os aspectos mais apontados, bem como os agrupamos constituindo as categorias de desvelamentos desta relação, analisando-as à luz do referencial teórico, especialmente tendo em vista uma perspectiva colaborativa.

No processo de análise, identificou-se como **aspectos mais apontados e desvelados da relação universidade-escola no PIBID** tendo em vista uma perspectiva colaborativa: **motivações** dos bolsistas para integrar/participar do Programa; **construção de interesses/objetivos comuns**; **espaços-tempos formativos** como momentos oportunos de construção de construir uma coletividade do grupo; **ações/atividades desenvolvidas**; **a atuação dos professores das escolas**, sobretudo como bolsistas supervisores; **interações universidade-escola**, observando o contato estabelecido com as escolas, os modos de inserção, relação cotidianas entre os bolsistas PIBID; **conflitos/tensões**; os **vislumbres da construção da relação colaborativa**; **limitações, desafios, críticas e incertezas**; **impactos e contribuições do PIBID**; **PIBID como política pública**, salientando-se projeções e incertezas de (des)continuidade do PIBID; **apontamentos sobre a relação universidade-escola e modelo de formação de docente**. Além desses, alguns autores apontaram ainda **aproximações e distanciamentos entre PIBID e Estágio Curricular Supervisionado** e a **busca pela interdisciplinaridade**, mostrando os desafios de realizar atividades/projetos interdisciplinares.

A partir das análises realizadas em diálogo com autores da perspectiva colaborativa, verificou-se que um dos aspectos importantes desta relação são **as motivações**, cuja diversidade pode dificultar a construção de uma identidade comum, uma característica e um dos pré-requisitos para se constituir grupos colaborativos (FIORENTINI, 2013; NACARATO, 2016). Como pré-requisito, no bojo das motivações deve estar a identificação com o grupo, sua(s) finalidade(s). Importante cuidar inclusive para que ninguém entre involuntariamente, como se identificou nos **modos de inserção** de alguns de professores, casos em que foram de certa forma constrangidos pela escola a entrar no Programa. Nesses casos de “cooptação”, há o risco de não passar de um grupo cooperativo (FIORENTINI, 2013), podendo ocorrer também pseudoadesão (NACARATO, 2016), o que compromete o desenvolvimento colaborativo do grupo, que requer voluntariedade, espontaneidade e afetividade, explicitam estes autores.

Considerando que os motivos individuais podem variar bastante como se constatou nas dissertações e teses, deve-se trabalhar para que sejam ressignificados, considerando os objetivos e as responsabilidades do/no Programa, o compromisso uns com os outros e com a própria formação pessoal e profissional, de modo a constituir **interesses**

compartilhados/objetivos comuns. Por sua vez, os **tempos/espços formativos**, como os momentos de planejamento conjunto na escola e na universidade, os grupos de estudos e as **atividades desenvolvidas**, as quais são muitas, mas especialmente aquelas realizadas coletivamente (aulas, projetos, seminários, eventos da escola e universidade, entre outras- são muitas) **constituem espaços de construção da coletividade**, isto é, de objetivos compartilhados, de uma identidade comum do grupo PIBID.

Corroborando a avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2014), com a colaboração de Gatti, André Gimenes e Ferragut, são identificadas muitas **contribuições do Programa**, em que destacamos, para: **os licenciandos bolsistas**, promover uma ampla inserção no contexto escolar, para além da sala de aula, diferente do que costuma ocorrer no estágio curricular supervisionado, proporcionando conhecer a dinâmica da escola pública, sua realidade, seus desafios; **os professores da escola, especialmente atuantes como bolsistas supervisores**, sendo espaço catalisador para seu desenvolvimento profissional, contribuindo com sua prática de ensino, reaproximando da universidade, proporcionando-lhes partilhar seus saberes, suas experiências, especialmente com os licenciandos, sendo reconhecidos também como formadores; **professores da universidade**, tem propiciado aproximação com a escola, seus professores e também repensar a própria prática formativa, como relataram alguns professores, além de desenvolverem estudos/pesquisas em parceria com os professores da escola, porém há necessidade de se avançar mais neste sentido; **para a escola**, contribuindo com a aprendizagem dos alunos, especialmente nos casos que apresentam dificuldade, além disso, tem somando com o seu currículo, com projetos permanentes e até interdisciplinares, entre outras contribuições; **para o curso de licenciatura**, proporcionando repensar o currículo, promovendo articulação teoria e prática, embora se precise avançar mais neste aspecto, realizando mais a pesquisa sobre a própria prática, porém, além disso, tem havido circularidade dos saberes práticos no cursos, por meio dos licenciandos; **para a relação ou relações universidade-escola**, proporcionando diálogo, um espaço de aproximação que se deve ampliar envolvendo todo o coletivo de ambas comunidades; **para a valorização e incentivo ao magistério**, atraindo jovens do ensino médio para as licenciaturas, aproximando-os da universidade.

Concordamos com os autores sobre a necessidade de oportunizar a mais licenciandos o acesso ao PIBID, pois, além de ser um diferencial em sua formação inicial, contribui para a permanência em seus cursos, através da bolsa auxílio, possibilitando-lhes maior disponibilidade de tempo para vivenciarem os processos formativos do curso e do próprio PIBID, considerando que muitos deles são trabalhadores, dedicando-se à sua formação sob

muitas dificuldades. Assim, advogamos não só a permanência do PIBID como sua extensão a um número maior de licenciandos, o ideal seria que alcançasse todos.

Na **atuação dos professores supervisores**, destacam-se o esforço e as dificuldades que enfrentam para desenvolver suas atribuições, em virtude das condições precárias de trabalho. De fato, como salientam Ludke (2005), Nacarato (2016) e Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), entre outros autores, é preciso haver melhores condições de trabalho, inclusive espaço e tempo na própria escola para planejar as atividades com os licenciandos, para participar assiduamente dos grupos de estudo, que devem ocorrer de modo especial no *locus* de trabalho do professor da escola básica, envolvendo os demais professores, e não apenas ou predominantemente na universidade, embora sejam também importantes neste espaço. Notou-se que o professor da escola exerce seu papel de coformador nos momentos em que partilha suas experiências e saberes, sendo inclusive reconhecido pelo conhecimento da prática.

Nas **interações universidade-escola**, mostrou-se que as formas de inserção da escola podem se dar de modo apenas informativo, com a universidade só apresentando a proposta, esperando a adesão ao projeto institucional ou pode se dar de forma dialogada, com negociação de corresponsabilidades, partilhando-se liderança desde o início. Porém, vai depender não só da universidade, mas também da escola, desde o início, requerer discutir e intervir no projeto delineado, apresentando suas proposições/condições para estabelecer a parceria.

Como destacado e observado na maioria nos estudos, esta relação apresenta variações no espaço, mudando entre IESs e entre escolas, podendo um mesmo projeto institucional se dá de modo diferente de uma escola para outra, dependendo muito das pessoas que tecem esta relação, do seu nível de comprometimento, de seus conhecimentos, saberes e experiências, bem como de suas disposições, sensibilidades, histórias. A relação universidade-escola também varia no tempo: em geral, iniciando de modo difícil, passando por uma fase de ressignificação de motivações e interesses, negociação de expectativas e necessidades até se tornarem mais compartilhadas, coletivas; ou pode iniciar aparentemente tranquila, mas depois se tornar muito conflituosa e difícil de ajustar, sofrer compreensões equivocadas do Programa, falta de compromisso de alguns bolsistas, ausências de gestores da escola e coordenadores da universidade, entre outras dificuldades. Assim, ela tende a se singularizar em virtude de diversos fatores, mas especialmente das pessoas que tecem esta relação, norteadas por seus saberes, experiências, conhecimentos, por toda bagagem cultural/existencial que carregam.

Esboçando uma síntese das relações encontradas a partir do construto dos aspectos mais desveladores, podemos dizer que a parceria universidade-escola pode tecer: **relações**

verticalizadas e relações horizontais, nestas podemos apontar ainda dois tipos de configurações, **cooperativa e colaborativa**.

Nas **relações verticalizadas**, de acordo com os autores que a explicitaram (CAPAROLE, 2015; BIANCHI, 2016; ARAÚJO, 2016; LIMA, 2018), há a subserviência de uns para os outros, a relação é regida pelas hierarquias estabelecidas, geralmente pautadas nas posições que ocupam na estrutura do Programa. Por sua vez, **as horizontais**, tendem a construir características de grupos colaborativos, apresentadas em Fiorentini (2013) e Nacarato (2016): voluntariedade, espontaneidade, apoio mútuo, reciprocidade de aprendizagem e, como características mais distintivas entre relações horizontais cooperativas e colaborativas, tem-se a corresponsabilidade e a liderança compartilhada.

É possível encontrar **relações verticalizadas**: tanto **da universidade para com a escola**, e esta é a mais comum nesses casos, quanto **da escola para com a universidade**, como apontaram alguns estudos.

No caso da **relação verticalizada na postura da universidade para com a escola**, ocorre quando a universidade, representada pelo Coordenador Institucional e pelo professor Coordenador de Área, tende a fazer prevalecer as atividades a serem desenvolvidas; orientando-se pelas proposições presentes nos documentos oficiais do Programa, como portarias, editais, manuais, bem como por suas perspectivas teóricas e de sua visão da escola, geralmente como um lugar que precisa inovar, uma visão em geral distanciada da realidade escolar.

Na relação verticalizada entre universidade e escola, notamos características da **colegialidade artificial**, explicitada em Hargreaves (1998 *apud* FIORENTINI, 2013), como a ausência de espontaneidade na colaboração, com poucas proposições da escola ou dos professores supervisores, numa participação mais burocrática e regulada pelos objetivos do Programa, ou melhor, do projeto institucional da IES.

Nesta, não há muita negociação, e o diálogo é demais conflituoso e imperativo, como notamos, entre outros autores, na relação exposta em Fonseca (2018): pouco observou-se o protagonismo da escola, foi mais o dos licenciandos, estabelecendo diálogo com os alunos da escola, promovendo ações interculturais, apresentadas como frutos das ações da universidade, promovendo estudos coletivos, e também se expõe a universidade intervindo em casos nos quais a direção coloca os licenciandos para substituir professores ausentes, o que de fato não é para ocorrer. Mas o pouco diálogo exposto entre escola e universidade dá a entender que a postura da universidade foi predominantemente imperativa, com pouca ou nenhuma negociação de expectativas e necessidades com a escola, e esse diálogo e negociação precisam existir para se superar esta relação verticalizada.

Por sua vez, também constataram-se casos de **relação verticalizada na postura da escola para com a universidade**, esses em princípio menos comuns, ocorre quando a escola, numa compreensão equivocada do PIBID, vendo os bolsistas como “quebra galhos”, atribui-lhes ações/responsabilidades que não lhes cabem e, assim, dita as ações, as condições para a universidade, e como nos mostrou Honório (2014), a universidade, por vezes, desce também de seu pedestal e se dispõe a atender necessidades emergenciais da escola.

Logo, **é possível que a escola e a professora supervisora também adotem uma relação verticalizada para com os licenciandos** e, por conseguinte, com a universidade. Em geral, o início da relação é difícil como expuseram os autores. Honório (2014), Campelo (2016), Bianchi (2016), Araújo (2016) e Silva (2016) relataram situações em que os professores supervisores apresentam uma postura impositiva, ordenando tarefas aos licenciandos, esperando que já estejam “preparados”, em vez de uma postura dialógica, orientando, construindo juntos. Neste caso, podemos identificar uma participação compulsória dos bolsistas, numa colaboração não espontânea. Como salientado pelos autores, um dos desafios nesta relação é a negociação de expectativas e necessidades de ambas as instituições, dialogando bastante sobre o plano de ação.

Araújo (2016) expõe ainda situações em que dentro do grupo de licenciandos, há certa competitividade, em que alguns bolsistas de iniciação à docência buscam aparecer mais que os outros, uns exercem mais o papel de liderança dentro do grupo, havendo em certos momentos voz de subserviência de alguns. Neste grupo, podemos identificar características inclusive da **cultura docente balcanizada** (HARGREAVES, 1998 *apud* FIORENTINI, 2013), como a formação de pequenos grupos, podendo haver pouca interação entre alguns e até concorrência e inimizade.

Diferentemente, nas denominadas **relações horizontais** (nomenclatura observada em Caparole (2015), Honório (2014), Silva (2016), Rodrigues (2016), Fonseca (2018)), encontramos diálogo, relação de confiança, aprendizagem compartilhada, respeito, negociação de atribuições, coletividade. Porém, há uma característica que nos faz diferenciá-la em dois subtipos: a **liderança compartilhada**. Observamos que, na maioria dos grupos descritos nas pesquisas, os quais foram se constituindo horizontais, apresentando diálogo, relações de confiança e respeito, entre outras características já apontadas, havia muitas tessituras que as tornavam horizontais, porém não havia liderança compartilhada. Os bolsistas dialogavam de modo franco e aberto, mas ainda de seus lugares, sem efetivamente esquecerem as hierarquias, posições ocupadas, sem vivenciarem plenamente uma liderança compartilhada, esta poderia se

encontrar apenas dentro do grupo dos bolsistas de iniciação à docência, cujas funções eram as mesmas e nas dinâmicas das ações iam compartilhando liderança no grupo.

Assim, à vista de que, na interação entre todos os bolsistas, havia uma relação regida em grande medida pelas posições ocupadas, papéis estabelecidos no Programa, podemos chamar este tipo de construção de **relação horizontal cooperativa**, nas acepções encontradas em Fiorentini (2013), afirmando que, em geral, os grupos começam de modo cooperativo, sendo bastante visível nos grupos PIBID, conforme observado nas dissertações e teses analisadas.

Por fim, na **relação horizontal colaborativa**, há o diferencial da **liderança compartilhada**, que geralmente requer tempo para ser construída, como destacaram Passos et al. (2006). Essa construção no decorrer do tempo também foi identificada em Gaffuri (2012), Rodrigues (2016), Campelo (2016), Silva (2016), entre outros pesquisadores. Essa forma nos remete inclusive à tipologia de Hall e Wallace (1993 *apud* FIORENTINI, 2013), em que a relação se dá num *continuum*, passando pela competição, coordenação e colaboração. Este processo do conflito à colaboração, ou ainda, da cooperação à colaboração, parece ser o mais vivenciado pelos sujeitos que tecem a relação universidade-escola no PIBID, conforme salientam Fiorentini (2013) e Nacarato (2016), os estudos analisados e também o relato de experiência desta autora, cuja postura foi modificando à medida que a interação, a convivência era tecida num esforço contínuo e conjunto de construir as ações de forma democrática, ou melhor, horizontal e colaborativa.

Contudo, como vimos em Araújo (2016), é possível haver liderança compartilhada desde o início, com intenso investimento no diálogo e discussão do projeto. Vai depender não só da universidade adotar postura aberta, convidando a escola para construir junto, apresentar suas proposições, como também da escola querer, requerer participar dessa construção, discutindo a proposta da universidade com o seu coletivo de professores e apresentando contraposta à universidade, negociando plano de ação de modo a contemplar as expectativas e necessidades de ambas instituições.

A partir dos dados construídos, constatamos que é possível constituir **uma relação horizontal colaborativa**, por meio do diálogo, negociações, apoio mútuo, reflexão coletiva, corresponsabilidades e até liderança compartilhada. A construção dessa relação vai depender muito dos representantes institucionais e todos os envolvidos se engajarem nesse processo de negociação, não perdendo de vista também os objetivos do Programa, os quais, podemos interpretar, contemplam tanto as necessidades de aprendizagem dos alunos da escola quanto as necessidades formativas dos licenciandos, sendo a investigação sobre a própria prática o melhor caminho para conciliá-los, embora desafiante.

Mas, reiteramos, não é fácil ser sujeito da relação universidade-escola no PIBID. Essa construção é permeada de **limitações** (de espaço e tempo, de recursos, verbas de custeio, entre outras), de **precarização do trabalho docente** (falta de espaço e tempo para participar/contribuir plenamente dos processos formativos) **conflitos e tensões** (entre necessidades e expectativas, entre culturas), **dificuldades/desafios** (pouco comprometimento de alguns bolsistas, ausência de apoio em algumas escolas, pouca formação para a pesquisa, entre outros desafios), **instabilidade do PIBID como política pública**, de sua continuidade, que vem sofrendo reduções de orçamento, cortes de bolsas, e no governo atual, conta com apenas 30.096 bolsas²³, e passa novamente por mudanças de suas diretrizes do Programa.

Assim, vive-se um novo contexto de incertezas, inclusive de mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, com a homologação, em dezembro de 2019, da Resolução do CNE/CP nº 2/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Essa conjuntura nos suscita novas inquietações sobre a relação universidade-escola no PIBID: como essa relação está constituída nas novas diretrizes? Como o novo PIBID vai se delinear? A cisão teoria/prática tenderá a perpetuar no Programa? Qual o papel das IES nesse contexto? São questões que nos impulsionam a futuras investigações.

²³ Informação obtida a partir do site da capes, (Brasília – Redação CCS/CAPES). Disponível em: <http://capes.gov.br/36-noticias/10332-divulgado-resultado-final-para-a-formacao-de-60-mil-professores>. Acesso em 29 maio de 2020.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Iury Sparctton Melchior de. **Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação inicial de professores de matemática no contexto do PIBID**. 2016. 164 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6533/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Iury%20Sparctton%20Melchior%20de%20Abreu%20-%202016.pdf>. 20 jun. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: Acesso tese: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/194/5/Dissert%20Ana%20Paula%20S%20Andrade.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- ANDRETTI, Evandro Carlos. **As contribuições do PIBID/UNIOESTE na formação de professores: Subprojetos de Matemática de Cascavel e Foz do Iguaçu**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1029/1/Evandro_Andretti_2017.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ARAÚJO, Giodésia Conceição Gomes de. **Interface entre processos de formação continuada e identidade profissional docente**. 2016. 320 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47626/Giodesia.C.G.de.Araujo_Vers%C3%A3o_Definitiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ARAÚJO, Roberta Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber**. 2017. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/ROBERTA%20NEGRAO%20DE%20ARAUIJO.pdf. Acesso em 22 jun. 2019.
- ARAÚJO, Vanessa Gomes de. **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)**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46362>. Acesso em: 12 maio 2020.
- BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do PIBID**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em:

http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2433/1/ana_%20baladeli2015.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BARREIROS, Glaucia Britto. **A formação de professores reflexivos no contexto PIBID:** uma discussão sobre as modalidades e recursos didáticos no ensino de Biologia. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4371>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BARROS, André da Silva. **A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8375/BARROS_Andre_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

BEDIN, Éverton. **Formação de Professores de Química:** um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17358>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BENITES, Vanessa Cerignoni. **Formação de Professores de Matemática:** dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro (SP), 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153079. Acesso em 29 março 2019.

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação universidade-escola:** o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3548700. Acesso em 19 abr. 2019.

BOAS, Fernanda Litvin Villas. **Um estudo avaliativo do PIBID:** contribuições para avaliação de programas educacionais. 2018. 179 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB, 2018. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/669/5/Dissertacao_JocileiaScherer.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019

BOHRER, Temis Regina Jacques. **As teorias implícitas de ensino e aprendizagem dos professores supervisores de escola e dos alunos de ciências biológicas pertencentes ao PIBID de uma Instituição de Ensino Superior/RS.** 2016. 133 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas Biblioteca Depositária: Canoas, 2016. Disponível em: <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/271/249.20.06>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 11 de julho de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Edital nº 7/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 96**, de 18 julho de 2013, (Revogada). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 01 de abril de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018** - Altera o anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf. Acesso em: 27 de março de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 45**, de 12 de março de 2018 - Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/27032018-Portaria-Capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 11.06.2020

_____. Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 - Dispõe sobre o Pibid. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 120, 25 de junho de 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf. Acesso em: 24 de março de 2019.

_____. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica. **Edital CAPES/DEB 02/2009-PIBID** - Chamada pública. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 17 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04.05.2020.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007** - para Instituições Federais de Ensino Superior-IFES. Seleção Pública de Propostas de Projetos de Iniciação à Docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 08 de março de 2019.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica. **Edital PIBID 18/2010 – Municipais e Comunitárias**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 30 de março de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 29 março de 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Nº 239, 13 dez. 2007, p. 39. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 05.06.2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.174**, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. D.O.U. de 22/10/2015, p. 3. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13174&ano=2015&ato=8aaMza65UNVpWT79a>. Acesso em: 24 de março de 2019.

CAMPELO, Talita da Silva. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes:** diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2855159. Acesso em: 20 jun. 2019.

CAPORALE, Giancarlo. **PIBID - espaço de formação docente:** uma análise das relações entre a escola básica e a universidade. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2743175. Acesso em 18 abr. 2019.

CARMO, Hadassa Marques Santana. **As contribuições dos subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de ciências.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2943179. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARRAFA, Marcia Pinto. **A influência do PIBID na formação continuada do professor supervisor de Ciências e Biologia.** 2018. undefined f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6115787. Acesso em 23.06.19

CARVALHO, Cristiane Marina de. **Professoras Supervisoras do PIBID Física (UFSJ):** co-formação e desenvolvimento profissional. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2016. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Cristiane%20Marina%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CARVALHO, Marcelo Alves de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID.** 2013. 170 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1186014. Acesso em 08 maio 2019.

CASTRO, Ana Paula de. **O discurso do professor-supervisor do PIBID:** perspectivas e desafios. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em:

<http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/961/5/Dissert%20Ana%20P%20Castro.pdf>. Acesso em: 09 de maio 2020.

CHIMENTAO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente.** 2016. 357 f. Dissertação (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/CHIMENTAO_FINAL_2016.pdf f. Acesso em: 20 jun. 2019.

COCK, Juliana Cristina Araújo do Nascimento. **Estudo de revisão do arranjo institucional de implementação de políticas: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** 2018. 195p. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CONTRERAS, José. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional docente (Parte II). In: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2.ed. – São Paulo: 2012.

CORREA, Carla Patrícia Quintanilha. **Formação dos Formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 2017. 249 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6096/1/carlapatriciaquintanilhacorrea.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

CORREIA, Luana Ferreira. **O PIBID/PUC-RIO no cenário das políticas públicas educacionais: experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a Educação Básica.** 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7096444. Acesso em: 23 jun. 2019.

COSTA, Maria Alice Braga Camilo da. **A Dimensão Formativa do PIBID para o Professor Supervisor.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-ANJP4T/produto_maria_alice.pdf?sequence=2. Acesso em 20 jun. 2019.

CUNHA, Maria Judivanda da. **Educação profissional e formação continuada de professores/supervisores: relações entre o PIBID IFRN/ Macau e a SEEC/RN.** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6679774. Acesso em: 23 jun. 2019.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. 307 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2351/6414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 junho 2019.

DEMOS, Talles Viana. **Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza**. 2016. 363 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172267/343195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20GIOVANA%20MARIA%20BEL%C3%89M%20FALC%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FEDECHEM, Roberto Alexandre. **As dimensões formativas presentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Física**. 2013. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2016/03/024_RobertoAlexandreFedechem.pdf. Acesso em 17 junh 2019.

FEJOLO, Thomas Barbosa. **A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108569. Acesso em 08 maio 2019.

FERNANDES, Carolina dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167757/341656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jun. 2019.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438689. Acesso em 18 abr. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr. jun. 2016.

FONSECA, Joel Dias da. **Relação universidade e educação básica**: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6457003. Acesso em: 23 jun. 2019.

FREITAS, Alberto Lopes dos Santos. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: repercussões em escolas públicas do Recife – PE. 2017. 199 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29904/1/DISSERTA%20c3%87AO%20Alberto%20Lopes%20dos%20Santos%20Freitas.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREITAS, Leila Santos. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores de física**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18911/1/ProgramaInstitucionalBolsa.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Fundação Carlos Chagas. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. Fundação Carlos Chagas. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 23.03.2019.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176608>. Acesso em: 07 maio 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. LISBOA: Publicações Dom Quixote, 1992.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):** as repercussões do programa na perspectiva de seus atores. 2017. 353 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AW9KNP/ppgeducacao_marialourdesribeirogaspar_tesedoutorado.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 jun. 2019.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade:** o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia (Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotti.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

GOMES, Jessica Fernanda da Silva. **A contribuição do PIBID para a formação docente na perspectiva do letramento.** 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1495146/Jessica_Fernanda_da_Silva_Gomes.pdf. Acesso em 23 jun. 2019.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. LISBOA: Publicações Dom Quixote, 1992.

GUIMARÃES, Enderson Lopes. **Compreensões de professores supervisores do PIBID quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática.** 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45448/R%20-%20D%20-%20ENDERSON%20LOPES%20GUIMARAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique. **Pibid e formação de professores na UFF:** cultura, imagens e simbolismos. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=721275. Acesso em 08 maio 2019.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza. **Contribuição do Pibid para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa.** 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

HERBER, Jane. **Docência colaborativa na formação inicial:** experiências do PIBID/Química. 2018. 160 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193015>. Acesso em 23 jun. 2019.

HONORIO, Adrivanía Maria Valério. **O Pibid e a iniciação docente em cursos de pedagogia:** ações desenvolvidas e a relação universidade-escola. 2014. 241 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/19052015_152941_adrivaniamariavaleriohonorio_ok.pdf. Acesso em 26 junho 2019.

IZA, Stefania Efigenia. **Aprendizagem da docência:** um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA. 2015. 152 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Stefania%20Efigenia%20Iza.pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

JAHN, Angela Bortoli. **O PIBID e a docência na educação física:** perspectivas na formação inicial e continuada. 2015. 135 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139580>. Acesso em 18 jun. 2019.

JUNIOR, Jose Goncalves Teixeira. **Contribuições do Pibid para a formação de professores de química.** 2014. 187 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17522/1/ContribuicoesPIBIDFormacao.pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

JUSTINA, Olandina Della. **O Papel da supervisora de área na coformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)- Língua Inglesa.** 2016. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto), São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143962/justina_od_dr_sjrp_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y Acesso em: 20 jun. 2019.

KIST, Liane Batistela. **O desenvolvimento profissional corresponsável na formação de professores de língua materna à luz da teoria holística da atividade.** 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12990/TES_PPGLLETRAS_2017_KIST_LIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 23 jun. 2019.

KLOTH, Gabriela. **Práticas do Subprojeto de Letras do PIBID/FURB:** sentidos para acadêmicos, estudantes da educação básica e professora supervisora. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/360857_1_1.pdf. Acesso em 19 abr. 2019.

LIMA, Andreia Carolina Severo. **A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA'**. 2017. 157 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/2231/2/AndreiaLima.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

LIMA, Francisco Jose de. **Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/Matemática**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6436416. Acesso em 23 jun. 2019.

LOPES, Bruna Priscila Leonizio. **Esporte da escola: diálogo pedagógico na perspectiva inclusiva com supervisores do PIBID Educação Física**. 2018. 131 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5720077. Acesso em 23 jun. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa – a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 11-24.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n.º 8. jan/abr 2009 .

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALSM.pdf?sequence=1>. Acesso em 22.02.2019.

MARLOW, Marcia Zschornack. **O PIBID e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6984/2/DIS_MARCIA_ZSCHORNACK_MARLOW_SANTOS_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2669012. Acesso em: 18 jun. 2019.

MARTELET, Michele. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7080/1/000466436-Texto%2bCompleto-0.pdf>. 18 jun. 2019.

MARTINS, Edilaine Rodrigues de Aguiar. **Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID**. 2016. 124 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/2539290926167225.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARTINS, Jessica Cristina de Carvalho. **Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9173/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Experi%c3%aanciasFormativas%c3%82mbito.pdf. Acesso em 21.06.2019.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O Pibid e a Formação Docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7304/1/tese_9378_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20RODRIGO%20LEMA.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, julho-setembro 2014.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://cevs.org.br/arquivo/biblioteca/4032019.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MELO, Eloides de Sousa. **Tessituras na formação docente: Caminhos de uma (Trans)Formação no Programa de Iniciação à Docência em Física**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7418800. Acesso em: 23 jun. 2019.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em educação matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. – Campinas – SP: [s.n.], 2006.

MERGEN, Carla Cristiane. **Experiências de docência e formação: narrativas de participantes do PIBID/UNISC**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2039/1/Carla%20Cristiane%20Mergen.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MIGUEL, Kassiana da Silva. **Relações entre a participação de professores de Educação Básica como Bolsistas Supervisores em Subprojetos PIBID/CAPES e suas práticas didáticas cotidianas**. 2016 undefined f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/178298/347909.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MIRANDA, Edivaldo da Silva. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na voz de supervisores**. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4054498. Acesso em: 19 abr. 2019.

MITTERER, Isabela Toscan. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política de formação de professores: uma análise das percepções de formadores**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628300. Acesso em: 20 jun. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: Professores formadores. **Revista e-Curriculum**, vol. 1, núm. 1, dezembro, 2005, p. 0. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

MONTEIRO, Bruna Zatorre Pereira. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: percepções de equipes gestoras sobre os desafios da conformação**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7519437. Acesso em 23 jun. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Nathalia Rocha. **A ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UEPB - Campina Grande**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14054/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MULIK, Katia Bruginski. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como Espaço de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41522/R%20-%20D%20-%20KATIA%20BRUGINSKI%20MULIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

NASCIMENTO, Cassia Gillania Santos. **A constituição dos Ethos de professoras sobre disciplina nas práticas do Pibid Maceió 2017**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2580/1/A%20constitui%3%a7%c3%a3o%20dos%20ethos%20de%20professoras%20sobre%20disciplina%20nas%20pr%3%a1ticas%20do%20PIBID.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Professores supervisores do Pibid: um estudo sobre o desenvolvimento profissional**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254166/1/Nascimento_WilsonElmer_M.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

NETO, Nathanael da Cruz e Silva. **A CAPES e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília, 2017. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silvaneto_nc_me.pdf. Acessível 23 jun. 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. LISBOA: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Joana Maria Leoncio. **Nas teias da diversidade: experiências (auto)formativas dos(as) Professores(as) Supervisores(as) do PIBID/UNEB'**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6503898. Acesso em: 23 jun. 2019.

OLIVEIRA, André Luís de. **Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências: o ensino por investigação a construção do profissional reflexivo**. 2013. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=155794. Acesso em 08 maio 2019.

OLIVEIRA, Luciani de. **Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem**. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual

do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em:
http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3416/5/Luciani_Oliveira2017.pdf. Acessível em: 23 jun. 2019.

PAPROSQUI, Juliane. **Aprendizagem colaborativa na formação docente** - o PIBID/UFMS em foco. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10655/SILVA%2C%20JULIANE%20PAPROSQUI%20MARCHI%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado). - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2016/03/009_GiulianaGionnaOliviParedes.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

PASSOS, Carmen, et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Vol. XV, Nº 1 e 2, 2006.

PENTEADO, Adriane De Lima. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3266. Acesso em: 19 jun. 2019.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, João Pedro da [et al.]. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. – São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PROENCA, Roberta Nazareth de. **Aprendizado mediado: contribuições dos pibidianos em aulas de Física**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6511104. Acesso em 23 jun. 2019.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral. **Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira**. 2017. 161 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em:
<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3304>. Acesso em 22 jun. 2017.

RAMOS, Maria Rosângela Silveira. **O PIBID de Química e Biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores**. 2017. 396 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15055/TES_PPGEDUCACAO_2017_RAMOS_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 jun. 2019.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. **A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de Química em Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7210/2/TES_MARCUS_EDUARDO_MACIEL_RI_BEIRO_COMPLETO.pdf. Acesso em 23 de jun. 2019.

RICCI, Maira. **Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID Pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138126/ricci_m_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROCHA, Claudio Cesar Torquato. **Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do PIBID**. 2018. 327 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6316234. Acesso em 23 jun. 2019

ROCHA, Josiane Regina Monteiro da. **A relação teoria e prática à luz da psicologia histórico-cultural: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=90011. Acesso em 08 maio 2019.

RODRIGUES, Marcio Urel. **Potencialidades do PIBID como Espaço Formativo para Professores de Matemática no Brasil**. 2016. 540 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/146706>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Bruna Mendes da. **Formação de professores de Geografia no entrecruzamento universidade e escola: PIBID e Encontros sobre o Poder Escolar**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6756653. Acesso em: 23 jun. 2019.

ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3153/1/Cristian%20Leandro%20Lopes%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos. **A produção do conhecimento sobre Pibid na pós-graduação em Educação Física e Educação: limites e potencialidades**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6388490. Acesso em 23 jun. 2019.

SANTOS, Kainan Rodrigues dos. **Políticas públicas na formação de professores de Geografia: análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos anais do ENPEG 2013**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6765361. Acesso em 23 jun. 2019.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos. **Experiência formativa do professor supervisor: estudo de caso do PIBID/Educação Física/UECE**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%20MARIA%20ADRIANA%20BORGES%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Marília Rita dos. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, formação de professores e a constituição da identidade docente**. 2017. undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7475/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Mar%c3%adlia%20Rita%20dos%20Santos%20-%202017.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.

SANTOS, Rodrigo Medeiros dos. **Estado da arte e história da pesquisa em educação estatística em programas brasileiros de pós-graduação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: [s.n.] 2015.

SANTOS, Thais Cardozo de Souza dos. **O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2056782. Último acesso em: 18 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, v.40, jan./abr. 2009.

SILVA, André Louzada. **Pluralismo metodológico: contribuições do PIBID na formação continuada de professores supervisores de química**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado

Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3848167. Acesso em 24 jul. 2019.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica**. 2012. 376 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7039/SILVA%2c%20ANDREIA%20AURELIA%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 maio 2019.

SILVA, Andreia Severina da. **Investigação de Práticas Experimentais na Formação Inicial e Continuada de Professores de Química no Agreste Pernambucano**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28390/1/DISSERTA%2c%27%20%20ANDREIA%20SEVERINA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

SILVA, Claudia Alves da. **A formação docente mediada pelo PIBID: uma análise dos sentidos e significados constituídos por professores/supervisores**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3725725. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Fabricio Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/04/FORMA%2c%27%20%20FABRICIO%20OLIVEIRA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

SILVA, Gilmar Dantas da. **Gestão curricular no PIBID em história: o que contam os professores supervisores**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao%20GILMAR%20DANTAS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

SILVA, Ligia Moura. **Analisando o PIBID\UFRRJ sob o olhar dos subprojetos Física e Pedagogia**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7476510. Acesso em: 23 jun. 2019.

SILVA, Luana Danelli da. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de Matemática em Passo Fundo, Rio Grande do Sul**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082015-151954/pt-br.php>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. 2015. 155 f. Mestrado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-21082015-165925/publico/Luciene_Fernanda_da_Silva.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

SILVA, Marcia Milena da Costa. **Integração universidade - escola: contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da UFF para a formação de professores de matemática**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4131370. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Thatianne Ferreira. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em:
<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24294/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 jun. 2019.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8834/5/Tese%20-%20Viviane%20Pires%20Viana%20Silvestre%20-%202016%20%282%29.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SIMAS, Debora Cristina Vieira de. **A formação de professores de Geografia e o Pibid pelo olhar dos professores supervisores do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP**. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6780294. Acesso em: 23 jun. 2019.

SOARES, Arilma de Sousa. **PIBID Dança na UFBA e na UFRN: políticas de cooperação na experiência docente**. 2017. 130 f. Mestrado em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25676/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20-%20ARILMA.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem**. 2016. 236 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213863>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

SOUZA, Maria Karine Guasselli de. **Os sentidos atribuídos pelas bolsistas do Pibid ao fazer docente:** modos de ressignificar a formação de professores. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/da352ffab240d9135a7608941cac5262.pdf. Acesso em 23 jun. 2019.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s):** uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000184057>. Acesso em 08.05.2019.

TANURI, Maria Lenoir. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TAUCEDA, Karen Cavalcanti. **O contexto escolar e as situações de ensino em ciências:** interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais. 2014. 417 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2392889. Acesso em 18 jun. 2019.

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP.** 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2404416. Acesso em 18 abr. 2019.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID - e a formação de professores.** 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136468/vicente_mf_me_prud.pdf?sequencia=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WELTER, Jaqueline. **O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID:** cultura esportiva da escola. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3604019. Acesso em: 05 maio 2020.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abr./jun. 2018.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. LISBOA: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZIMMER, Denise Raquel. **As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua**: entrelaçando competências e saberes docentes. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2449/1/DeniseZimmer.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro das pesquisas de 2010 e 2011 não relacionadas levantadas a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola”

Ano	Relação de estudos publicados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES
2010	<p>1. WIELEWICKI, HAMILTON DE GODOY. Prática de Ensino e Formação de Professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura' 01/03/2010 282 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>2. SILVA, LESSANDRA MARCELLY SOUSA DA. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ADAPTADAS COMO RECURSO PARA ENSINAR MATEMÁTICA PARA ALUNOS CEGOS E VIDENTES' 01/12/2010 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/RIO CLARO Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>3. SOUZA, JOSÉ EDUARDO PEREIRA DE. Informática na EJA: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.' 01/11/2010 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>4. Carvalho, Paulla Helena Silva de. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral' 01/03/2010 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>5. Guidini, Fernando. Educação inaciana e Teoria da Complexidade na formação de professores: relações e práticas.' 01/11/2010 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>
2011	<p>1. Yacovenco, Maria Angelica Savian. Recuperação escolar: um trabalho efetivo com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental' 01/03/2011 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>2. SOARES, ANDREY FELIPE CE. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÕES, LEGISLAÇÃO, GESTÃO E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.' 01/10/2011 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI Itajaí Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>3. BALDOVINOTTI, NILSON JORGE. Um Estudo de Fractais Geométricos na Formação de Professores de Matemática' 01/04/2011 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNES/Rio Claro Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>4. REBECA, ELAINE SIMÕES ROMUAL. CINEMA NA SALA DE AULA: proposições para uma exploração estética de filmes por professores.' 01/09/2011 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI Itajaí Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>

Continuação.

Ano	Relação de estudos publicados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES
2011	<p>5. Souza, Simone Corrêa. ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR' 01/07/2011 76 f. Profissionalizante em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOL. DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: IFRJ - Campus Nilópolis Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>6. Mira, Marília Marques. O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS PEDAGOGOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS' 01/02/2011 199 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>7. Firme, Márcia von Frühauf. Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede.' 01/11/2011 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: FURG Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>8. Köhler, Rita de Cassia Oliveira. A Química da Estética Capilar como Temática no Ensino de Química e na Capacitação dos Profissionais da Beleza.' 01/01/2011 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFSM Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> <p>9. Dorneles, Aline Machado. A Roda dos Bordados da Formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?' 01/04/2011 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: FURG Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>

Fonte: Autora (2019), a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2011). Último acesso em 02 de setembro de 2019.

APÊNDICE B – Roteiro de Análise do Nível de Relação das Dissertações e Teses com o Objeto de Estudo

Roteiro de avaliação para seleção de dissertações e teses que comporão a pesquisa, conforme o nível de proximidade com o objeto de estudo, tendo em vista os seguintes critérios: 1) apresentação dos descritores; 2) pertinência do objeto investigado na pesquisa; 3) contexto/âmbito de estudo do objeto; 4) verificação de referências, revisão de literatura ou estado do conhecimento sobre o objeto de estudo; 5) espaço dado à discussão do objeto na dissertação ou tese. Para análise a partir desses critérios, observa-se título, resumo, palavras-chave e até a produção na íntegra, numa leitura de superfície, ou melhor, exploratória.

Deste modo, o presente roteiro analisa o nível de proximidade das dissertações e teses, levantadas a partir dos descritores “PIBID” e “relação universidade-escola” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012 a 2018), com o objeto de estudo (relação universidade-escola no PIBID).

1. O título ou o resumo apresenta as palavras-chave “PIBID” e “relação universidade-escola” ou expressões sinônimas?
 - Sim, utiliza a própria expressão “relação universidade-escola”.
 - Sim, utiliza expressões sinônimas.
 - Não, mas faz referência por expressões associadas/relacionadas. (Em geral, apenas fazendo menção principalmente nos resultados ou através de palavras que sinalizam, como formação do “professor reflexivo”, “professor pesquisador” ou ainda pelo referencial teórico).
 - Não, apenas faz inferir. (Obs.: as inferências podem ser por razões variadas – exemplo: foco na formação do professor da escola, na atuação do professor-supervisor, significados e sentidos atribuídos pelos bolsistas etc.)

2. Em que proporção a pesquisa toma como objeto de estudo/focaliza a relação universidade-escola no PIBID?
 - Total - é ou compõe o seu objetivo geral
 - Muito grande - aborda a relação por termos associados e/ou dedica um objetivo específico.
 - Grande - dedica um objetivo específico e/ou uma (sub)seção no trabalho.
 - Média - desvela, menciona ou reflete em algum momento, em geral nos resultados ou no referencial teórico.
 - Pequena - apenas se relaciona ou contribui em algum aspecto ou chama atenção para a importância da parceria universidade-escola ou a cita/desvela de algum modo nos resultados que expõe.

3. A pesquisa investiga seu objeto de estudo em que âmbito/espaço/momento da formação docente?
 - Formação inicial
 - Formação continuada
 - Ambas (inicial e continuada)
 - Não especifica ou não se aplica.

4. A pesquisa consiste em (ou apresenta) algum tipo de estudo bibliográfico sobre a relação universidade-escola no PIBID?
- Não.
 - Sim, mas não sobre a relação universidade-escola.
 - Sim, apresenta uma revisão de literatura sobre a relação universidade-escola.
 - Sim, é um tipo de estudo bibliográfico sobre a relação universidade-escola.
5. A pesquisa apresenta alguma seção ou subseção destinada ao tema relação universidade-escola no PIBID?
- Sim, mais de uma seção ou subseção.
 - Sim, uma seção.
 - Sim, uma subseção.
 - Não, mas faz ligação com o tema ao longo do trabalho.
 - Não, nenhuma (sub)seção.

APÊNDICE C – Levantamento e aproximação de unidades de sentido por cores

Autor/a (ano)	Aspectos mais destacados (categorizações)
GAFFURI (2012)	A interação/o diálogo entre os participantes. As motivações . Objeto de atividade compartilhado. Espaços-tempos formativos (grupos) . A construção da coletividade/trabalho colaborativo . Conflitos/tensões entre culturas . As possibilidades/condições para a construção de grupos colaborativos (tempo, confiança em si e no outro/acreditar no potencial do outro, reconhecimento da professora da escola como também formadora, descentralização da voz do/a professor/a da universidade, democratização das vozes/dos relacionamentos) . A importância da bolsa/financiamento .
FEDECHEN (2013)	Contexto formativo Escola: ênfase nos conteúdos da disciplina e identificação do modelo de formação docente predominante (aspecto captado). Contexto universidade: as experiências formativas ou espaços vivenciados na universidade (i.e., reuniões, encontros de estudo/planejamento, eventos do PIBID) . Percepções dos licenciandos sobre a própria formação: percepções negativas (conhecimento técnico, domínio de conteúdo; formação pedagógica limitada, sem articulação dos saberes específicos e pedagógicos; desvalorização docente) e positivas (o PIBID fornece conhecimento, colabora na formação, juntamente com a formação continuada) . Contribuições/aspectos positivos (inserção na realidade, nova visão sobre o que é ser professor, ampliação da motivação para continuar na carreira) . Aspectos negativos (falta de comprometimento de alguns bolsistas, por vezes, as atividades são desorganizadas e sem supervisão; para alguns bolsistas não modificou o interesse em lecionar). A percepção dos modos de inserção e as contribuições (aprofundamento teórico; contribuição nas estratégias de ensino) . Reuniões de estudo e planejamento: momentos de formação, partilhas e trabalho coletivo . Valorização e da promoção da docência/atratividade da carreira docente; percepção sobre o ser professor(as) .
HONÓRIO (2014)	Atividades mais desenvolvidas . Formas de inserção dos bolsistas licenciandos. Disposição dos licenciandos para uma parceria colaborativa . Tensões/conflitos . Preocupação da escola com as avaliações externas. Desenvolvimento da autonomia dos licenciandos . Dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no contexto escolar; atuação do professor supervisor . Limitações e potencialidades dos projetos interdisciplinares ; as relações entre bolsistas licenciandos e os demais envolvidos no PIBID . Conhecimento insuficiente do programa e expectativas e posturas equivocadas. A variabilidade da relação entre os bolsistas licenciandos e os professores supervisores . Apontamentos sobre a relação universidade-escola; percepção dos bolsistas sobre a relação universidade-escola. A importância dos grupos de estudo, da produção de registros (portfólios, relatórios, cadernos de registro) . Promoção da relação teoria e prática . A adaptabilidade do PIBID às especificidades organizacionais de cada projeto institucional . O reconhecimento dos professores da escola como coformadores . Críticas: desinteresse pela carreira docente em virtude das reais condições; similaridades com o estágio; superações quanto ao modelo da racionalidade técnica.
CAPAROLE (2015)	Motivação para participar do PIBID . Percepção da relevância e contribuição do PIBID . Atividades pedagógicas mais significativas . Percepção dos bolsistas de iniciação à docência sobre as relações entre coordenadores de área e professores supervisores (satisfação e críticas) . As características de um coordenador ideal. As atividades do PIBID na perspectiva dos bolsistas . Compreensão dos objetivos do PIBID . A percepção da relação universidade-escola no PIBID e as possibilidades de aproximação das instituições . Sobre a equidade na distribuição das atribuições/papeis. Dificuldades burocráticas. Características positivas dos supervisores e coordenadores . O PIBID-UFRGS/IP na perspectiva dos Supervisores e Coordenadores . A percepção dos objetivos do PIBID na perspectiva dos supervisores e coordenadores ; a percepção das atividades desenvolvidas . A percepção da relação universidade-escola na visão dos professores supervisores e coordenadores de área ; as possibilidades de aproximar universidade-escola .

Continuação.

BIANCHI (2016)	<p>PIBID enquanto política pública. PIBID como Programa Inovador. Incentivo a formação docente. Valorização do magistério. Qualidade da Formação Docente Inicial. Interação com a escola pública. Caráter inovador interdisciplinar das práticas metodológicas. Papel de coformação da escola. A importância da bolsa financeira. PIBID como espaço de formação inicial e contínua. Críticas. Contribuição para a atratividade. Contribuição para a renovação das estratégias metodológicas. Valorização do papel do professor na escola; Impacto do Pibid na formação para o Magistério. Dificuldades/aspectos a melhorar. Aspectos positivos/contribuições (confirmação de escolha pela carreira docente; contribuição para a formação contínua dos professores em serviço; articulação teoria e prática com "reflexão sobre e na ação"; promoção do conhecimento da realidade da escola pública; inserção e intervenção na realidade; interação entre formação acadêmica e o espaço da prática docente; troca de informações. PIBID promove a interação universidade-escola). Situações a serem revistas e superadas; Limitações/dificuldades quanto à interdisciplinaridade. Escola como coformadora; As atribuições dos professores supervisores. Dificuldades/críticas ("desinteresse, desmotivação, falta de apoio e colaboração"). Desafios à continuidade do Programa; Instabilidade do PIBID.</p>
CAMPELO (2016)	<p>Aprendizagens dos licenciandos no exercício da docência com os professores. As atividades desenvolvidas. As ações contributivas do professor supervisor. Os diferenciais da relação universidade-escola para os licenciandos. As relações entre os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras na universidade. A partilha dos saberes docentes através do diálogo e da troca. Ações/estratégias das professoras para contribuir na formação inicial; Ênfase na articulação teoria e prática. A percepção dos professores supervisores como coformadores. Aspectos inibidores da atuação como coformadora. Estímulo à autonomia dos licenciandos; as supervisoras compartilham suas experiências. relação entre bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras na escola. Conflitos/tensões (entre as necessidades da escola e as formativas dos licenciandos). O reconhecimento da professora da escola como coformadora pela Universidade. A instauração de um terceiro espaço de formação docente. Planejamento e desenvolvimento coletivo. a atuação das professoras supervisoras. Contribuições. Confirmação da escolha da carreira docente. Favorecimento da relação teoria e prática. Instabilidade da continuidade do programa. A relação universidade-escola e a criação de terceiros espaços.</p>
SILVA (2016)	<p>Atividades desenvolvidas. O contexto de instabilidade do PIBID. Dificuldades - ausência de professor supervisor no acompanhamento das ações desenvolvidas pelos licenciandos. Espaços-tempos formativos: encontros de planejamento na escola, grupos de estudo e reuniões semanais na universidade e seminários internos. Motivação dos licenciandos para integrar o PIBID. Motivação dos professores supervisores. Contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Contribuição do PIBID como política pública de intervenção. Interações com os professores e alunos da escola. Contribuição para a aprendizagem dos alunos (na perspectiva dos licenciandos, dos professores supervisores e coordenador de área). Atuação dos professores supervisores (na perspectiva dos licenciandos, dos próprios professores supervisores e do coordenador de área). Interação com a gestão escolar. Contribuições do Programa para os professores supervisores. Percepção do(a) professor(a) supervisor(a) sobre seu papel de coformadora. Aspectos a melhorar na efetivação do Programa (na perspectiva dos licenciandos, dos professores supervisores e do coordenador de área). Contribuição do PIBID para as licenciaturas, para as suas práticas no ensino superior, para a formação dos licenciandos e para a Educação Básica na perspectiva do coordenador de área. Distinção entre PIBID e Estágio. Preocupação com um ensino reflexivo/crítico nas atividades desenvolvidas. Apontamentos sobre a relação universidade-escola.</p>

Continuação.

Autor/a (ano)	Aspectos mais destacados (categorizações)
ARAÚJO (2016)	<p>Atividades desenvolvidas; dificuldades/limitações - na infraestrutura das escolas, e na pesquisa sobre a própria prática; contribuições para a aprendizagem dos alunos, para a promoção da relação teoria e prática, para reflexão sobre a própria prática, para a formação continuada, para a relação universidade-escola. PIBID como política pública: sua importância e contexto de instabilidade; os modos de inserção das escolas; as formas de inserção do professor supervisor; a atuação dos professores como cofomadores; limitações/desafios/ críticas (infraestrutura da escola, falta de compromisso de professor supervisor); motivação dos bolsistas licenciandos para participar do PIBID; PIBID e Estágio - reflete na percepção dos bolsistas PIBID; conflitos e tensões – relação hierarquizada entre os bolsistas licenciandos e os bolsistas supervisores; e/ou interações universidade-escola: um início por vezes difícil; conflitos e tensões/desafios – desafios da própria realidade escolar, condições de trabalho e falta de apoio; críticas - compreensão equivocada do PIBID por parte das instituições e conflitos de objetivos; interações universidade-escola; relações interpessoais: Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência (um período de iniciação difícil, conflituoso); vislumbres de uma parceria colaborativa; desafios - enfrentamento da insegurança e do medo do novo; relações interpessoais: professores supervisores entre si e entre os demais professores da escola; conflitos, competitividade na construção das ações entre os bolsistas; a relação com os demais professores da escola; Projetos Interdisciplinares; as relações interpessoais: os Bolsistas de Iniciação à Docência; a relação com a gestão da escola; a relação com os alunos. Apontamentos sobre a relação universidade-escola.</p>
RODRIGUES (2016)	<p>Motivação para participar do PIBID. Semelhanças com a Comunidade de prática. Conflitos/tensões. Contribuição dos ambientes virtuais nas interações. Função dos bolsistas licenciandos, professores da escola e da universidade no PIBID. Condições para o trabalho colaborativo (respeito, cumplicidade e confiança). Diferentes níveis de participação. Importância das reflexões conjuntas no grupo. As parcerias entre as instituições participantes do PIBID - oficial, dirigida e colaborativa. Escola como espaço de formação de professores. Espaços formativos de professores. Condições para a constituição do Terceiro Espaço de Formação. Dificuldades na construção de uma parceria colaborativa. Dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no exercício da docência; Contribuição do PIBID para os licenciandos. PIBID como política de formação de professores. Contribuição do PIBID para a formação continuada dos professores formadores. Contribuição para a inserção dos licenciandos em Matemática no universo da pesquisa científica. O PIBID tem contribuído para recrutar alunos do Ensino Médio. Contribuição do PIBID para diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Contribuição do PIBID para repensar dos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Contribuição do PIBID para reflexões e mudanças curriculares e estruturais nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Convergências e Divergências entre PIBID e as atividades do Estágio Curricular Supervisionado. Profissionalização e precarização do trabalho docente. Possibilidades de continuidade do programa. Desigualdade nos valores das bolsas. Atividades de reforço. PIBID proporcionou conhecimentos políticos da profissão docente. Contribuição do PIBID para a atratividade da carreira docente. PIBID: uma política de indução.</p>

Continuação.

Autor/a (ano)	Aspectos mais destacados (categorizações)
DEMOS (2016)	<p>O contato estabelecido com as escolas/a forma de inserção das escolas no PIBID. A forma de seleção dos professores das escolas (condicionada). Dificuldades enfrentadas na execução das ações nos subprojetos. Pouca clareza dos papéis institucionais (universidade e escola). Perfil dos bolsistas supervisores da área de Ciências da Natureza. Dificuldades professores da escola no desempenho de suas atribuições no PIBID. Motivos dos professores para participar do PIBID. PIBID como espaço de formação continuada. Contribuições do PIBID para os professores supervisores. Ações desenvolvidas e seu modo de planejamento e sua natureza. Ações previstas/realizadas. A natureza das ações. Modos de inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola. Ausência de ações de inserção do professor da escola como bolsista supervisor. Concepção do professor Bolsista Coordenador de área sobre formação continuada. Críticas à forma de inserção do professor supervisor e à formação continuada. Falta apoio das escolas aos professores supervisores. Dificuldades/críticas (alto grau de rotatividade dos BS em algumas escolas; o conhecimento do PIBID pelos demais professores da escola; Relação impositiva da CAPES com as secretarias). Relação universidade-escola unilateral. Um caso de DPD. Condições dos BS para a realização de atividades dos Subprojetos. Os modos de ação de supervisão docente dos professores supervisores (em Ciências da Natureza). Tipos de atividades/ações realizadas pelo BS em Subprojetos. A natureza das atividades didáticas. Os principais tipos de atividades para organização do Subprojeto que cada BS realiza. O relacionamento entre BS e demais participantes de Subprojetos. A relação dos bolsistas supervisores com os bolsistas de iniciação à docência. A relação do bolsista supervisor com o bolsista coordenador de área. Os aspectos de DPD encontrados nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza. Críticas quanto à promoção do DPD. A escola não tem claro o seu papel no PIBID. Relação unilateral e unidirecional da universidade para com a escola. Aspectos que comprometem princípios do DPD. Limitações. Aspectos positivos. Possibilidades e limitações de DPD para professores em serviço de educação básica</p>
LIMA (2018)	<p>Dificuldades dos professores supervisores no exercício de suas atribuições no PIBID. Valorização/Importância da relação teoria e prática. Perspectiva de Formação de Professores. Encontros de planejamento como espaços-tempo formativo. Metodologias e estratégias de ensino (tema focado nos encontros). Encontros de planejamento como espaços de partilhas e vivências. Conflitos e tensões (conflitos de objetivos e perspectivas). Relações entre professores supervisores e bolsistas ID. Distinção entre Estágio Curricular Supervisionado e PIBID. Escola como espaço de aprendizagem da docência. Ênfase nas estratégias de ensino/metodologias. Possibilidade de contribuição do professor bolsista supervisor na formação dos licenciandos. Contribuições do professor bolsista supervisor para com os processos formativos dos licenciandos. Contribuição dos bolsistas na aprendizagem dos alunos através do reforço escolar. Ênfase na aprendizagem dos alunos. Encontros de planejamento como momentos de partilhas, reflexão coletiva e de DPD. Atuação dos professores supervisores como co-formadores e contribuições ao seu DPD. Preocupação com a descontinuidade do Programa. Apontamentos relação universidade-escola.</p>

Conclusão.

Autor/a (ano)	Aspectos mais destacados (categorizações)
FONSECA (2018)	<p>A importância das bolsas PIBID. Aspectos positivos da aproximação dos licenciandos com os alunos da escola. Contribuição do Pibid para a formação política dos licenciandos. PIBID como espaço de formação. A produção de pesquisa no PIBID/Diversidade. O estreitamento da relação universidade-escola através do PIBID. A valorização da relação teoria-prática. Desafios. Contribuições dos licenciandos para os alunos da escola. Contribuição do PIBID/Diversidade para as escolas. A importância dos Seminários PIBID. Os encontros de formação e planejamento. PIBID enquanto política de estado. Perspectiva intercultural nas ações pedagógicas. Contribuição do PIBID/Diversidade na relação universidade – educação básica. A luta para manter as escolas do campo. Diálogo como elemento mediador da relação entre sujeitos. Resignificação de práticas. Diálogo entre licenciandos bolsistas e alunos da escola. Motivações dos bolsistas para participar do PIBID. Contribuições do PIBID para os Bolsistas ID (formação mais humana). Resignificação de saberes dos licenciandos. Formação política. Relação teoria e prática. Conflitos de necessidades/objetivos. Relação próxima apenas entre bolsistas de iniciação à docência e os alunos da escola. A construção da identidade docente por meio das atividades realizadas.</p>
<p>Síntese-legenda das categorias levantadas:</p> <p>Motivações para integrar/participar do PIBID A construção/manifestação de interesses/objetivos comuns</p> <p>Espaços-tempos formativos</p> <p>Ações/atividades desenvolvidas A atuação dos professores das escolas, sobretudo como bolsistas supervisores</p> <p>Interações universidade-escola: o contato estabelecido com as escolas; os modos de inserção, relação entre os bolsistas PIBID</p> <p>Conflitos/tensões</p> <p>Os vislumbres da construção da relação colaborativa Limitações, desafios, críticas e incertezas</p> <p>Impactos e contribuições do PIBID PIBID como política pública: projeções e incertezas de (des)continuidade do PIBID</p> <p>Apontamentos sobre a relação universidade-escola e modelo de formação de docente PIBID e Estágio Curricular Supervisionado - aproximações e distanciamentos</p> <p>A busca pela interdisciplinaridade</p>	

Fonte: Autora (2020), a partir da análise das dissertações e teses de total relação.