

Parcerias entre universidade e escola: uma visão de professores supervisores do PIBID ciências e biologia

Partnerships between university and school: a view of supervisor teachers of PIBID science and biology

Anna Clara de Oliveira Rodrigues

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Rodrigues.anna@ufvjm.edu.br

Telma do Socorro Morais

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
telma.morais@ufvjm.edu.br

Luciana Resende Allain

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
luciana.allain@ufvjm.edu.br

Resumo

O objetivo deste trabalho foi investigar as parcerias estabelecidas entre escola e universidade, na perspectiva de professores supervisores do PIBID em Ciências e Biologia de uma universidade pública de Minas Gerais. A coleta de dados se deu por meio de um grupo focal com 6 supervisores do PIBID, edital 2018. Os dados foram analisados a partir da ATD e os resultados obtidos foram organizados em eixos de análises e categorias emergentes. Neste texto apresentamos os eixos de análise: impactos do PIBID para os supervisores e Relação Universidade/escola nas vivências formativas. Foi possível identificar impactos positivos no desenvolvimento profissional dos supervisores, mas a parceria entre universidade e escola foi do tipo “conduzida pela IES”, na qual as atividades pedagógicas são planejadas no âmbito das universidades e apenas aplicadas na escola pelos licenciandos, com baixa participação dos supervisores. Os resultados indicam a necessidade do fortalecimento das parcerias do tipo “colaborativas”.

Palavras chave: PIBID, parcerias colaborativas, integração universidade/escola.

Abstract

The objective of this work was to investigate the partnerships established between school and university, from the perspective of supervisor teachers of PIBID in Science and Biology at a



public university in Minas Gerais. Data collection took place through a focus group with 6 supervisors participating in the PIBID, public notice 2018. Data were analyzed using Discursive Textual Analysis and the results obtained were organized into analysis axes and emerging categories. In this text we present the axes of analysis: impacts of PIBID for supervisors and University/School Relationship in formative experiences. It was possible to identify positive impacts on the professional development of supervisors, but the partnership between university and school was of the “HEI-led” type, in which pedagogical activities are planned within the universities and only applied at school by the undergraduates, with low participation of supervisors. The results indicate the need to strengthen partnerships of the “collaborative” type.

Key words: PIBID, partnerships collaborative, university/school integration.

Introdução

É evidente que a educação tem passado por mudanças ao longo dos anos. Na atual conjuntura é preciso um vínculo ainda maior entre universidades e escolas a fim de promover um desenvolvimento entre estudantes e o corpo escolar. Uma política pública que buscar construir esse elo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo o MEC, o PIBID objetiva a ida precoce de alunos das licenciaturas as escolas, estabelecendo assim uma articulação entre universidades e ensino básico.

Neste sentido, com a interação entre universitários, docentes e alunos podem surgir parcerias que, segundo Mateus (2014) podem ser de três tipos. As complementares - quando as instituições de ensino recebem documentos governamentais com orientações a serem seguidas sem que sejam previamente discutidas entre os envolvidos; a parceria colaborativa - ocorre quando há diálogo entre as partes envolvidas, buscando uma troca de ideias de forma simétrica; e a parceria conduzida pela IES – quando as orientações são construídas nas IES e apenas praticadas nas escolas, sem que haja um planejamento dialógico entre as partes.

Portanto buscou-se investigar se o PIBID promoveu alguma(s) dessas parcerias na visão dos docentes supervisores, em relação aos licenciandos, ambos integrantes do PIBID Ciências Biológicas do edital 2018-2020, de uma universidade situada no interior de Minas Gerais.

De acordo com Ghedin (2006) a construção da profissão docente está vinculada ao estabelecimento de críticas sobre a própria prática. Nesse sentido, o docente se torna protagonista no seu processo de desenvolvimento, o que torna a escola um espaço fundamental para o seu crescimento profissional.

Os objetivos da pesquisa foram investigar as percepções dos supervisores acerca das parcerias do PIBID na integração universidade/escola e conhecer a avaliação que os supervisores fazem em relação aos aspectos positivos e negativos da vivência dos mesmos na escola, durante a sua participação no PIBID.

Parcerias na integração entre universidade e escola

Comprender a importância das políticas públicas para a educação é imprescindível, principalmente quando elas impactam a forma de ensinar e, portanto, de formar os professores.

O PIBID é um programa voltado para a formação dos licenciandos, mas também oferece formação aos outros envolvidos, especialmente formação continuada para os professores da educação básica. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre os impactos desta política nas parcerias que a universidade pode realizar com as escolas de educação básica a fim de fortalecer políticas de formação mais progressistas.

O uso do termo “parcerias” tem se tornado cada vez mais comum dentro das várias reformas e políticas educacionais. O PIBID é uma dessas políticas que utiliza esse termo em seus registros normativos, enfatizando a importância de os programas atuarem na integração universidade e escola e das parcerias serem colaborativas (CAPES, 2018).

Deste modo, abordaremos sobre qual a percepção das parcerias e que papel elas desempenham na integração entre esses dois espaços formativos. Com essa finalidade, utilizaremos os textos de Mateus (2012, 2013, 2014) como principal referência sobre parcerias. Mateus define em seus textos três tipos de parcerias que podem acontecer entre esses dois espaços formadores, além de conceituar colaboração.

A utilização do termo parceria vem sendo registrado desde 1944 na Inglaterra e se tornou uma exigência do governo em 1992 no país e em Gales. Neste contexto a finalidade era implementar um modelo de programa para formar docentes, com o objetivo de aumentar o número de profissionais a partir da parceria entre as escolas de educação básica e as IES (FURLONG et al., 2006). Furlong et al. (2006) evidenciam três modelos de parcerias que são citados por Mateus (2014) no Brasil. A parceria pode ser complementar, quando compreendem documentos e orientações que chegam as unidades institucionais para serem cumpridos sem que haja consultas a todos os envolvidos. A parceria é colaborativa quando acontece por meio de troca de ideias e são construídas através de diálogos e objetivos comuns entre os parceiros. E, por fim, a parceria conduzida pela IES ocorre quando as orientações são organizadas e construídas pela IES e são levadas para as escolas apenas com o intuito de colocá-las em prática. Os tipos de parceria citados estão representados na Figura 1.

Figura 1 - Tipos de parcerias na integração Universidade/Escola.



Fonte: Morais (2022)

Diante da necessidade de melhoria da formação do professor da educação básica, várias pesquisas têm sido desenvolvidas com intuito de analisar as práticas dessa formação. Com esse objetivo, muitas propostas têm chegado às escolas de forma pronta, determinando que a sua aplicação seja feita de forma “colaborativa” (NACARATO, 2016). Assim também acontece com a denominada parceria complementar, que se baseia nos documentos governamentais, que chegam prontos para as instituições, com ausência de diálogo. Ocorre um fracionamento dos encargos por parte das IES e da escola. Nesse caso, pela falta de diálogo entre IES e escola, os



licenciandos são responsabilizados pelo desenvolvimento da integração de forma isolada (MATEUS, 2014). Muitas vezes, os envolvidos preocupam-se em executar as ações propostas, por obrigação, e não acontece empenho na qualidade dos resultados.

Em uma pesquisa bibliográfica, realizada em julho de 2011, na base de dados do Google, Mateus, Piconi e El Kadril (2012) verificaram mais de 16 milhões de eventos de termos variantes da palavra parceria, utilizada para assuntos diversos. O mesmo aconteceu com os termos “colaborativo” e “colaborativa”, que superaram 14 milhões de verificações. As autoras já haviam feito um levantamento anterior da presença do termo colaboração em uma pesquisa relacionada com a educação e verificaram que o uso deste termo “ao mesmo tempo em que significa alguma coisa para todos, significa coisas diferentes transformadas, por vezes, em coisa alguma” (MATEUS; PICONI; EL KADRIL, 2012, p. 291). Percebemos que esses termos têm aparecido de forma frequente nos mais diferentes meios relacionados ao cotidiano e à formação de professores - nas legislações, nos discursos e documentos oficiais, nas propostas formativas, assim como nas políticas educacionais. Segundo Ostermam e Rezende (2021), as atuais políticas educacionais são construídas em uma concepção capitalista e neoliberal. Diante dessa realidade, aumenta a busca por sentidos e preocupações frente ao que está sendo colocado em prática com relação à educação. Consideramos adequado compreender qual o sentido da palavra “colaboração” tão presente nos discursos educacionais vigentes, como Mateus, Piconi e El Kadril (2012) nos alertam em sua pesquisa denominada “Colaboração Posta em Circulação - Etiqueta Vazia em Práticas Discursivas Educacionais”, referente a um levantamento sobre o significado do termo “parceria”. Devido à sua frequente utilização nos documentos normativos das políticas públicas de formação docente, as autoras nos advertem que a frequência da utilização de um determinado vocábulo pode desencadear um esvaziamento da sua expressão e perda de seu real potencial, podendo transformar-se em uma mera fórmula sem sentido.

Outro tipo de parceria mencionada por Mateus (2014) é a “parceria conduzida pela IES”, que se caracteriza pelo domínio das deliberações e condução das situações pelos docentes das IES, colocando os docentes da educação básica no papel de seus assistentes, guiados pelas ideias e projetos construídos nas IES. Segundo Furlong et. al. (2006) o tipo de parceria na formação inicial docente que predominou durante os anos de 1990 na Inglaterra foi a parceria conduzida pelas IES. Nesse período, a forma de administração era bem conservadora e somente após mudanças nas políticas governamentais houve possibilidade de ampliar e incluir novas formas de parcerias para as escolas da educação básica, tendo como consequência das ações o surgimento de práticas pedagógicas mais inovadoras. As universidades ofereciam o conhecimento teórico e prático e as escolas possibilitavam a aplicação através dos espaços escolares.

Para Matsuoka, Signorelli e André (2013) o PIBID é um programa que objetiva a formação docente e tem proporcionado articulação entre a universidade e a escola, através do/a professor/a supervisor/a. Este/a é o/a professor/a que acompanha o licenciando, e se a colaboração de fato acontecer, pode oportunizar a autoformação e a obtenção de autoconfiança dos envolvidos, possibilitando o aprendizado da prática de ser professor. Almeida e Pimenta (2014) expõem que a universidade, como instituição educativa, deve estar em constante reflexão crítica para o fortalecimento da formação universitária. Necessita buscar o alcance do enraizamento das políticas públicas para o desenvolvimento docente, para além da repetição de discursos esvaziados.

Prosseguindo a análise crítica dos discursos que circulam atualmente no campo da formação docente, Mateus (2013) nos alerta sobre as várias concepções que o termo colaborativo pode



assumir. Especialmente quando se trata do planejamento pedagógico, de atividades sócio-histórico-culturais ou outros desse tipo, a autora ressalta que as atividades colaborativas não devem ser confundidas com ações cooperativas. Estas remetem à seleção de atribuições de afazeres e contribuições limitadas nas participações dos sujeitos. Segundo Mateus (2014) a ideia de parceria, muitas vezes pode ser usada como forma de dominação no interior dos grupos colaborativos. Nacarato (2016) reforça que a imposição da implantação de um grupo colaborativo pode dificultar a realização da colaboração e até mesmo impossibilitar a sua efetivação. A germinação de sua existência deve originar-se da própria necessidade e disposição do grupo, pautada na determinação, consonância, autenticidade e afeição com os objetivos propostos. Para tanto, é importante lembrar o que colocam Furlon et. al. (2000) sobre a competição. Para os autores, se esta estiver presente na integração entre os sujeitos e espaços, a colaboração será dificultada. Consta-se que a colaboração envolve questões políticas, mais do que apenas afinidades individuais.

Sendo o PIBID uma política pública que congrega professores e estudantes das IES e da educação básica, considera-se que ele possibilite a projeção da parceria universidade-escola, numa reformulação de espaços e atores híbridos, encontrados na escola. Porém, é bom lembrar que o hibridismo prescinde da simetria (LATOURE, 2012), nos remetendo à necessidade de superar as dicotomias da modernidade, também muito presentes na escola e na universidade – teoria e prática, docente e professor, ciência e empiria, estudante e professor, etc. Nesse sentido, o diálogo precisa ser construído com os participantes. Portanto, este trabalho teve o intuito de averiguar se, para os participantes envolvidos, foi possível perceber a formação destas parcerias no PIBID estudado.

Metodologia

O presente estudo está fundamentado em uma abordagem de caráter qualitativo. Segundo Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa nos permite uma relação direta com o pesquisador e a atmosfera da pesquisa. Neste sentido, ao analisar os dados o pesquisador se preocupa mais com os meios para chegar a determinado lugar, do que com o produto propriamente dito. A coleta de dados foi realizada no ano de 2019 por meio de um grupo focal composto por professores supervisores do PIBID ciências e biologia do edital 2018-2020 e contou com a participação de seis professores da educação básica, bolsistas do PIBID em Ciências e em Biologia. Para preservar a identidade dos participantes utilizaremos pseudônimos para nos referirmos às falas dos professores supervisores. A seleção do nosso *corpus* de análise consistiu nos textos provenientes da transcrição dos grupos focais. O *corpus* da pesquisa foi submetido à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI 2006) que possibilitou a análise das falas. A ATD está organizada em quatro etapas - a seleção do *corpus* de análise, a Unitarização, a Categorização e a elaboração de Metatextos. A seleção do *corpus* e a categorização deram origem a eixos de análise, sendo que dois deles serão tratados neste texto.

Concepções e Impactos do PIBID na visão dos supervisores

Os eixos de análise “Concepções sobre o que é o PIBID” e “Impactos do PIBID” tinham como finalidade investigar, na percepção dos supervisores, como eles compreendem o PIBID e quais efeitos o programa provocou na formação dos licenciandos, na aprendizagem dos alunos, na formação continuada dos professores e para a escola. As categorias emergentes estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Impactos do PIBID e a categoria emergente das falas dos supervisores

Eixos de análise	Categorias emergentes
Concepções sobre o PIBID	PIBID como programa de integração Universidade / escola
Impactos do PIBID	Parceria entre supervisores, licenciandos e alunos

Fonte - Elaborado pelas autoras

Na categoria emergente “PIBID como programa de integração Universidade / escola”, verificamos as relações entre a escola e a universidade, potencializadas pelo programa. Esses elos podem ser constatados nos fragmentos de falas a seguir:

“Eu falaria que é um programa voltado primeiro para aproximar a universidade da escola. Porque antes a gente, eu não vou dizer rivalidade, mas a gente achava que quando chegava alguém era pra nos fiscalizar”. (Joana)

“Eu acho que é um programa de aproximação mesmo da universidade com a escola pública e que favorece (...) o aluno da universidade a ter o contato com o público alvo (...) futuro que serão os alunos. E ele é importantíssimo pra formação desses alunos. Eu não acho que só o estágio, apesar de que, estágio e PIBID também dá uma formação para o aluno entrar em sala, (mas) o PIBID complementa muito, auxilia muito esse contato. E é bom tanto para a universidade como para a escola (pois) nossos alunos, (..) não teriam esse contato com a universidade de outra maneira”. (Fabiano)

Ao analisar as falas, identificamos que os supervisores possuem uma visão do PIBID como uma ponte entre a universidade e a escola, uma vez que antes do programa esta conexão era realizada apenas pelos estágios supervisionados, conforme nos lembrou Fabiano. Segundo Signorelli e Oliveira (2013, p. 33) “a integração universidade-escola promove a colaboração entre os sujeitos e suas instituições, bem como atende as necessidades da realidade escolar e as da formação inicial”. Sendo assim, é importante destacar que em algumas falas, como a da Joana, por exemplo, tem-se uma ideia de que a universidade é uma instituição detentora do saber e dificilmente chegava até as escolas, a não ser que fosse para fiscalizar os servidores. Além disso, ela destaca que não havia parceria entre a universidade e a escola, ao contrário, a ideia era de rivalidade e fiscalização, em suas palavras. Entretanto, com o PIBID, essa visão tem mudado, uma vez que o mesmo abre as portas da universidade para escola e espera que ela faça o mesmo com os licenciandos. Dessa forma, criam-se possibilidades para que haja uma troca de conhecimentos e que todos os envolvidos possam se beneficiar com a mesma. Além disso, a fala de Fabiano nos remete à ideia de que o contato com os licenciandos pode expandir os horizontes dos alunos, sendo uma influência para que estes possam dar continuidade nos estudos. Fabiano também destaca a importância do PIBID para os universitários, pois segundo o mesmo, o programa leva o estudante de licenciatura a ter contato com o público alvo com o qual ele vai trabalhar futuramente.

Na categoria emergente “Parceria entre supervisores, licenciandos e alunos” dois (2) docentes declararam que há uma parceria entre eles, os licenciandos e os estudantes e que isso proporciona trocas de experiências e aprendizagem entre as partes envolvidas, conforme podemos constatar nas falas a seguir:

“Assim além dos positivos, além de tudo que vocês já falaram eu vejo assim realmente a troca né é aluno, licenciando, professor. E isso é uma experiência muito boa, eu acho que talvez o proporcionar uma formação melhor pros

alunos aqui da universidade no sentido de compreender o funcionamento da escola, tá ali dentro no dia a dia”. (Sandro)

“Quando apareceu o pibid eu falei tá aí, vou pro pibid, vou trabalhar nessa turma. Porque eu sei que aqui alguns materiais, não tá chovendo materiais, mas eu sei que aqui tem algumas coisas e poderia me auxiliar. E ajudou muito né, mesmo que foram práticas algumas mais simples, mas ajudou muito e assim dá pra perceber que acrescentou muito nos conhecimentos dos meninos, na aprendizagem”. (Fabiano)

Corroborando com a ideia de Sandro, Cruvinel e Paniago (2016) ressaltam que através da integração na escola, os licenciandos deveriam participar de reuniões de planejamento, de elaboração e aplicação de aulas práticas, para que assim possam perceber como de fato é a realidade do seu futuro campo de trabalho. Sendo assim, alguns pontos positivos desta parceria seriam: a experiência adquirida pelos licenciandos, o contato precoce com o seu ambiente de trabalho, a interação com os alunos e com situações que podem ocorrer de forma inesperada no cotidiano. Além disso, para o supervisor é uma forma de ensinar a sua prática docente ao mesmo tempo em que ele aprende com os pibidianos.

Relação universidade/escola nas vivências formativas

Ao analisar os dados, uma categoria emergiu nas falas dos supervisores. Esta, não se refere especificamente ao PIBID, mas às vivências formativas de um modo geral. O nome dado a ela foi a “Relação Universidade/escola nas vivências formativas”. Em razão disso, temos as seguintes subcategorias emergentes expostas no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Relação Universidade/escola nas vivências formativas e as subcategorias emergentes das falas dos supervisores

Categoria emergente	Subcategorias emergentes
“Relação Universidade/escola nas vivências formativas”	Parcerias entre professores e licenciandos nas vivências formativas
	Resistência da escola em estabelecer parcerias

Fonte - elaborado pelas autoras.

Verificamos na subcategoria emergente “Parcerias entre professores e licenciandos nas vivências formativas” que os docentes reforçam a ideia de parceria entre eles e os pibidianos, principalmente no momento de acolher esses estudantes nas escolas, como pode ser constatado nas falas a seguir.

“Com relação a esse negócio de receber aluno, eu vejo que muito mais fácil... tem gente com a cabeça mais aberta, mas eu vejo que quem formou recentemente igual eu, Serena, Sandro. Nós temos uma facilidade maior de lidar, de receber esses alunos. Às vezes tem uns professores mais velhos que eles têm muita resistência, as vezes tem muito medo de serem avaliados. De eu percebi na fala do colega uma vez, acho que é o medo assim de estar ultrapassado entende, de o seu conhecimento não ser mais aquilo, e se você não tem o contato, você está ali só com o aluno e ninguém te avalia. Mas se tem uma pessoa com o conteúdo atualizado ele sabe, eu acho que tem esse

receio e não é isso né, a formação ela é durante a vida toda nós aprendemos e compartilhamos”. (Fabiano)

“Eu acho que tá migrando né. Existe um pouco ainda, mas lá na escola mesmo o que o (diretor da escola) fala, agora estou gostando desse novo formato do pibid, porque agora os alunos passam pelo PPP primeiro, e eles tem que conhecer. Porque tem professores que chegam e perguntam - o que é módulo? Entendeu? Então ele diz o seguinte que quando os pibid passa, não os pibid, mas os estagiários em geral passa por todo né... Essas etapas que aí facilitam quando eles forem designados pra trabalhar”. (Lúcia)

Afonso (2013 *apud* CAIRES; ALMEIDA 2007) afirma que o acolhimento dos licenciandos pelos supervisores tem um papel fundamental para motivá-los e, sobretudo, para superarem os momentos de angústia e insegurança que surgem nos primeiros encontros com os alunos nas escolas parceiras. Para Lúcia, o PIBID proporciona inúmeros benefícios aos licenciandos, pois, segundo ela, com o programa os pibidianos estão mais inseridos na escola e compreendem melhor os processos que ocorrem dentro da mesma, como por exemplos o projeto político pedagógico (PPP), as reuniões de Módulos, as reuniões de pais e professores, etc. Estes aspectos transcendem a sala de aula e o planejamento de práticas inovadoras são elementos mais amplos da docência que devem necessariamente fazer parte da formação inicial dos licenciandos. Espera-se que essa prática possa contribuir com a formação inicial de todos os licenciandos, e que a escola abra mais espaços para que o estudante da universidade tenha oportunidade de vivenciar a realidade da Educação Básica. O acolhimento por parte dos professores supervisores, como Fabiano, é de extrema relevância para que os discentes se sintam participantes da escola, não mais como alunos, e sim como profissionais. Dessa forma, haverá momentos em que eles vão se sentir inseguros e terão essa necessidade de encontrar apoio da escola, não só por parte do professor supervisor, mas de outros profissionais da educação para orientá-los e ajudá-los em suas decisões. Isso denota que o pibidiano está na condição de aprendiz, mas ao mesmo tempo ocupa um espaço profissional, caracterizando assim uma identidade híbrida desses indivíduos, na qual exercem duas funções simultaneamente. Por isso é importante que o supervisor e o licenciando se relacionem de modo a promover trocas de experiências, que serão mais ricas se o docente considerar o estudante como um professor em potencial, favorecendo seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, nem sempre há apoio aos estudantes da universidade por todos os membros da escola. Na subcategoria “Resistência da escola em estabelecer parcerias” vimos que alguns profissionais da escola possuem uma certa dificuldade em receber pibidianos ou estagiários. Esse bloqueio pode estar relacionado a diferentes motivos, seja por considerar que os licenciandos vão fiscalizar o seu trabalho, ou ainda inibindo que os licenciandos tenham contato com eventos importantes que fazem parte do cotidiano do professor, como as reuniões, os módulos formativos ou até mesmo o lanche na sala dos docentes, como pode ser percebido nas falas abaixo:

“Eu não vou aceitar estagiário da universidade não porque tá vindo é pra saber se eu tô dando aula como tem que dar. E escutei muitas vezes o pessoal falar, assim eu não vou dizer que acabou completamente, mas isso foi assim era como se fosse um nó. Desatou isso, o pessoal entende hoje com mais clareza que é um programa que tá voltado pra apoiar a escola e virse versa. A própria diretora ano passado ainda tinha uma certa resistência... na reunião da gente, na hora do lanche. A gente quer desabafar as vezes, mas aí ficava numa

bobagem da gente ter que por uma pedra no assunto. Eu falava, mas não é isso não, isso aqui eles têm que saber o que é. Eu por exemplo, quantas vezes eu bati de frente, falei assim eu acho até que eles deveriam participar das nossas reuniões sim, eles não estão querendo ingressar? Eles precisam saber o que é.” (Joana)

“Até em reuniões de módulo né. Aquelas reuniões pra discutir aliás as práticas pedagógicas não deixa, igual na minha escola mesmo, você falando esse negócio de reunião. Esses dias teve um episódio desagradável e foi uma semana que até pediram pra os pibidianos e os estagiários não estar na escola né.” (Serena)

Os fragmentos de falas acima ressaltam processos que muitas vezes os licenciandos são proibidos de participar, mas que são de grande importância para sua formação, uma vez que a docência não é somente estar dentro da sala de aula. Algo ressaltado pelos professores é a falta de aceitação do licenciando que não é pibidiano. Essa questão deixa claro que, quando o licenciando procura os professores na escola para desenvolverem atividades que não sejam do PIBID, como o estágio ou outras atividades de PCCs, eles encontram mais dificuldades de aceitação. Ademais, alguns aspectos que também fazem parte do ser professor são: discutir com outros membros da escola sobre as práticas pedagógicas, conhecer a comunidade escolar, proporcionar uma formação política, estabelecer parcerias com diretores e outros profissionais etc.

Segundo Lunckes, Nakashima e Sales (2016, p. 480) “a universidade contribui teoricamente, e a escola campo, participa como o lócus de grande riqueza e autenticidade na aprendizagem daprática do licenciando do PIBID”. Dessa forma, o programa favorece essa oportunidade para que a escola exerça o papel de facilitadora da construção da prática educacional do docente, colaborando expressivamente para a sua formação inicial. Portanto, é importante que haja uma integração desses discentes na escola, a fim de que eles possam participar das reuniões de planejamento, discussões sobre vários aspectos da vivência do professor, como por exemplo, as lutas e greves dos servidores, dentre outras atividades. Dessa forma, poderão desenvolver ações pedagógicas e políticas, ampliando suas experiências para que, quando estiverem atuando como professores, não se sentam despreparados ou inseguros por nunca terem vivenciado tais práticas.

Constatamos o aparecimento da categoria emergente “Motivação inicial para ingresso no PIBID”. Nesta, dois (2) dos professores relataram que o estímulo inicial para adentrarem no programa foi o apoio ao trabalho do supervisor, uma vez que o sistema educacional os sobrecarrega com muitas demandas. Portanto, ter alguém para dar suporte é imprescindível, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

“Eu sinceramente, eu vi assim o apoio, primeiro um apoio em todos os sentidos. Isso aqui vai ser uma troca, a minha dificuldade o outro vai me ajudar sabe? Vai ser recíproco. Então assim isso me deu uma luz, eu falei assim, gente e é isso mesmo. O foco primeiro na minha visão foi apoio”. (Joana)

“Eu acho que a diferença fundamental é o auxílio, sabe? É ter alguém pra compartilhar as experiências, pra trocar, pra você não ficar tão sobrecarregado (...) eu quero me atualizar e quero que os meus alunos estejam atualizados. Então, eu senti um ponto de apoio e um braço da universidade dentro da escola”. (Sandro)

Nos fragmentos de fala acima os supervisores evidenciam a ideia de que em um primeiro momento o motivo para ingressarem no PIBID foi o apoio ao seu trabalho, uma troca de



experiências entre professores e licenciandos. Segundo Valginhak et. al. (2015, p. 2) “a partilha de saberes e troca de experiências formam espaços onde ocorrerá a formação mútua, onde o professor é instigado a desenvolver o papel de formador e de formando”. Portanto a colaboração entre pibidiano e supervisor é de extrema importância para promover a formação de ambos e assim proporcionar aos alunos uma educação de qualidade. Como é possível observar nas falas dos dois professores, o auxílio é o ponto principal. Porém, Sandro destaca um aspecto importante, ao afirmar que quer se atualizar e quer que os seus alunos também estejam atualizados. Nesta fala ele deixa implícito que o PIBID pode ser uma forma de inovar o ensino dentro das salas de aula e atuar na sua formação continuada. Portanto, os docentes relatam a possibilidade de uma parceria colaborativa entre eles e os pibidianos, em que podem ocorrer trocas de experiências e potencialmente gerar uma relação de reciprocidade no trabalho. No entanto, é também possível perceber nas falas dos mesmos, uma demanda por parceria conduzida pela IES, nas quais os licenciandos são os responsáveis por “atualizar” os supervisores, para melhorar suas práticas, ou seja, os supervisores não se vêem como coformadores dos pibidianos. Associado ao suporte ao trabalho do supervisor, indicado anteriormente, tem-se a apresentação da subcategoria “Contato com práticas inovadoras”, na qual os docentes relataram que o PIBID possibilitou aulas diversificadas, pois eles solicitavam aos pibidianos que levassem aulas práticas para a escola.

“Eu queria que trouxesse mais coisas novas, não só na área de ciências entendeu, nas outras áreas”. (Tadeu)

“Eu também; foi diversificar as aulas, trazer novidades pra dentro da escola. Porque biologia é uma delícia gente, mas às vezes só com teoria só a coisa não funciona”. (Lúcia)

“Agora eu tô com 27 aulas, muitas vezes eu não tenho condição de ficar elaborando aulas práticas um dia após o outro. Então tendo estagiário (pibidiano) você pode falar com ele oh tal semana eu vou precisa disso. E pra ele trazer essa novidade melhora muito o trabalho”. (Fabiano)

As falas dos três (3) supervisores apontam para o fato de ter um contato mais frequente com aulas práticas como um dos motivos para ingressarem no PIBID. Eles também sugerem que o PIBID seria responsável por trazer novidades para dentro da escola, mais uma vez evidenciando uma parceria conduzida pela IES, em que as práticas inovadoras seriam apenas aplicadas na escola e não planejadas entre supervisores e pibidianos. Além disso, como pode ser verificado na fala de Fabiano, a rotina de um professor de escola pública nem sempre é satisfatória para este tipo de atividade. De acordo com Troleis, Albuquerque e Araújo (2019, p. 6), “o dia a dia da maioria desses professores é extremamente atarefado, às vezes em dois ou até em três turnos, fato que inviabiliza a autocrítica de suas práticas didáticas em sala de aula.” Para que haja um bom aproveitamento dessas atividades inovadoras é preciso um planejamento entre supervisores e licenciandos, base de uma parceria colaborativa.

Considerações finais

Buscamos, por meio deste trabalho, investigar as concepções dos professores supervisores acerca do desenvolvimento de parcerias colaborativas entre os licenciandos e a comunidade escolar. Como pode ser observado nas falas dos supervisores, periodicamente os licenciandos eram

solicitados a desenvolver atividades nas escolas, sem que houvesse um diálogo entre as partes no planejamento, o que é caracterizado por uma parceria conduzida pela IES, em que os universitários levavam as atividades prontas e desenvolviam nas salas de aula, na expectativa de atender à demanda dos supervisores por inovações pedagógicas. Apesar dos supervisores considerarem vantajoso o contato com as inovações produzidas pela Universidade, para os licenciandos esta não foi uma relação tão positiva, pois os mesmos sentiram-se sobrecarregados em oferecer sempre uma novidade, produzida por eles e “consumida” pela escola. Observou-se uma posição de destaque dada aos pibidianos em relação aos supervisores, e isso revelou uma assimetria, colocando a Universidade como superior à Escola. Sendo o PIBID uma política pública que congrega professores e estudantes das IES e da educação básica, consideramos que ele seja um programa que possibilite a projeção da parceria universidade-escola, numa reformulação de espaços e atores híbridos. Dessa forma, o foco da nossa pesquisa compreendeu a integração universidade e escola e podemos perceber que existe uma necessidade de fortalecimento da parceria verificada nesse cenário, de forma que ela se torne, de fato, mais colaborativa.

Agradecimentos

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) pelo apoio financeiro.

Referências

AFONSO, A. F. Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química. 2013. 161f. **Tese** (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ALLAIN, L. R. Mapeando a identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas: um estudo Ator-Rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2015. 216 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NEYP>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria normativa 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). Revoga a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 51, p. 17, 15 mar. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721.

CRUVINEL, B.; PANIAGO, R. N. O papel do professor supervisor na mediação da aprendizagem da docência dos licenciandos no pibid. **Ciclo Revista**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/article/view/227>.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

LATOURE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

LATOURE, B. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012. 399 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUNCKES, M. C. S.; NAKASHIMA, R. H. R.; SALES, J. A. de. Narrativas dos pibidianos de história: processos de empoderamento no contexto escolar. **Poisésis**, v. 10, n. 18, p. 477-493, jun./dez., 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/3095>.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. R. da P. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de Ciências na perspectiva dos licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 17-34, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4335>.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre “Parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 355-384, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kCNTJwCpshPMZtBWLZBZvzv/?lang=pt>.

MATEUS, E. F.; PICONI, L.; EL KADRIL, M. S. Colaboração posta em circulação - etiqueta vazia em práticas discursivas educacionais? **Signum - Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 2, p. 289-312, dez. 2012.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/XqdgLjdjf46B9hrjv5ymRNG/abstract/?lang=pt>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>.

RODRIGUEZ, M. V.; MALINA, A.; MACIEL, C. C. Formação inicial de professores: contradições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 61, p. 755-776, abr./jun. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000200755&lng=pt&nrm=iso.