# O PIBID NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Cristian Leandro Lopes da Rosa[1], Maria Eliza Rosa Gama[2]

[1]Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Tutor do curso de pedagogia EAD/UFSM. E-mail: cristianlopes10@hotmail.com
[2]Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora adjunta da UFSM, Departamento de Administração Escolar.

**RESUMO**
Na presente pesquisa, procurou-se identificar a compreensão de uma professora gestora da rede pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS a respeito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa. O instrumento empregado foi um questionário com perguntas abertas respondidas por uma professora gestora que desde 2016 ocupa o cargo da direção. De forma geral, os resultados indicam ausência da escola nas discussões e nas orientações das decisões envolvendo as ações desenvolvidas diariamente pelo PIBID no seu contexto. Convém destacar as dificuldades da gestão escolar em reconhecer a função social da escola como instituição coformadora de professores.
**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Formação de Professores. PIBID.

## THE PIBID IN PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGEMENT

**ABSTRACT**
In this research searched identify the understanding from teacher manager of the state public network of Basic Education from Santa Maria/RS about the Institutional Program of Scholarship for Initiation Teaching (PIBID). To achieve the proposed objectives a survey was conducted with a qualitative approach. The instrument used it was a questionnaire with open questions answered by a school management teacher who since 2016, holds the position of management. The results indicate the absence of school the discussions and guidelines of the decisions involving the actions developed daily by PIBID. It is appropriate evidence that school management does not recognize its social function training for teachers.
**Keywords:** Public Educational Policies. Teacher Formation. PIBID.

## INTRODUÇÃO

A realização e divulgação de pesquisas científicas envolvendo as políticas públicas educacionais possibilitam o debate e promovem a compreensão dos diferentes eventos emergidos, principalmente, no cenário educacional mundial, que, de alguma maneira, influenciam a educação dos países da América Latina e, consequentemente, do Brasil. Na tentativa de entender alguns desses eventos, foi proposto neste estudo a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com vistas a compreender as implicações das políticas públicas educacionais na gestão escolar.

Gatti, Barretto e André (2011) orientam para a necessidade da realização de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação de professores elaborados pelo MEC (PIBID, PARFOR[1], UAB[2], PROUNI[3], entre outros). Dentre

[1] Consiste num plano nacional elaborado e incentivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as secretarias de educação dos municípios, dos estados e do Distrito Federal com as IES. Ao oferecer o programa, busca-se garantir aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica do país a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio de implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.
[2] Ampliação de ofertas de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância destinadas, principalmente, à população que têm dificuldade de acesso à formação na modalidade presencial.

as políticas públicas educacionais analisadas, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa surgiu como forma de execução da Lei n. 11.273 (BRASIL, 2006), na tentativa de unir acadêmicos de licenciatura e professores em exercício nas escolas públicas de Educação Básica.

Segundo Ambrosetti, Ribeiro e Teixeira (2011 apud ANDRÉ, 2012, p. 126),

> Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do PIBID [...], mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Além disso, existe uma carência de pesquisas acadêmico-científicas envolvendo gestão escolar e PIBID. Dessa forma, esta pesquisa se mostra relevante porque apresenta questões referentes à maneira como a gestão pedagógica da escola compreende e administra as ações desenvolvidas pelo PIBID no espaço escolar.

Considerando as premissas explicitadas, o problema de pesquisa assim se apresenta: a escola se percebe como formadora de professores mediante o PIBID? Para orientar a problematização de forma coerente, objetivaram-se algumas metas, apresentando como objetivo geral: identificar a compreensão de uma professora gestora da rede pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS a respeito do PIBID. Mais especificamente, procurou-se identificar a maneira como o gestor escolar compreende o PIBID no contexto das políticas públicas educacionais direcionadas para a Educação Básica, assim como verificar as intenções manifestadas pela escola ao participar do PIBID e analisar as ações do PIBID no contexto dos programas voltados para a educação pública.

**PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 11-16) definem esse tipo de pesquisa como uma "[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais", em que "as questões a investigar 'são formuladas' com objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural".

A presente pesquisa é considerada um estudo de caso cuja intenção consiste numa investigação sobre as repercussões do PIBID na gestão de uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria/RS. Para Yin (2010), o estudo de caso auxilia na compreensão de fenômenos individuais, processos organizacionais e políticos da sociedade, sendo considerado uma ferramenta imprescindível em pesquisas, pois possibilita ao pesquisador contato direto com experiências diversificadas. Ainda segundo o autor, esse tipo de estudo investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros.

O direcionamento da pesquisa para a escola pública estadual de Educação Básica ocorreu por entendê-la como uma das primeiras do município de Santa Maria/RS que permitiram o desenvolvimento do PIBID em seu contexto. Além disso, a diretora da escola (colaboradora na pesquisa) possui experiência na gestão escolar, estando na função administrativa desde 2010, ano em que o PIBID iniciou suas atividades na escola.

Para dar início à pesquisa, primeiramente foi necessário entrar em contato com a docente responsável pela direção da escola, apresentando a sua finalidade e procurando confirmar informações prévias sobre a aceitação da escola para receber os subprojetos do PIBID. Esse contato inicial aconteceu no primeiro trimestre de 2016.

De posse de algumas informações preliminares, foi encaminhado via e-mail informações sobre os objetivos da pesquisa, o instrumento metodológico utilizado, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que a docente tivesse pleno

[3] As Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do programa ficam isentas do pagamento de alguns tributos: Imposto sobre as Rendas das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

conhecimento e concordasse em colaborar. Importa esclarecer que foram preservadas a identidade da professora colaboradora e da escola.

O questionário elaborado com perguntas abertas foi destinado à professora responsável pela direção da escola na gestão 2016/2018. Para sua elaboração, foram utilizadas as proposições de Günther (2003) sobre a construção de questionários. O autor indica o questionário como um conjunto de perguntas sobre algum tema específico. Para Lakatos e Marconi (2003), esse instrumento deve ser elaborado com perguntas que precisam ser respondidas por escrito pelo informante. Ainda segundo os autores, o questionário apresenta como vantagens a rapidez e a objetividade, e como desvantagens, a possibilidade de equívocos na interpretação.

A professora convidada a contribuir com esta investigação tem 54 anos de idade, possui curso de Magistério, é licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional. Desde 2016, ocupa o cargo da direção em uma escola pública estadual de Educação Básica de Santa Maria-RS. Antes dessa função, atuava como vice-diretora na mesma instituição. Segundo ela, a escola mantém uma média de seiscentos alunos (600), regularmente matriculados nas seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui sessenta (60) professores, oito (8) funcionários atuantes na parte administrativa e onze (11) funcionários que atendem à demanda de serviços gerais.

Estudos produzidos por Gil (2009, p. 141) orientam para que se tenha especial atenção no momento de analisar os dados de uma pesquisa, para que estes sejam "predominantemente de natureza qualitativa". De acordo com o autor, "o mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade na unidade social" (p. 141).

Na seção seguinte, serão apresentadas algumas concepções do gestor escolar (colaboradora da pesquisa) em relação ao PIBID e ao papel da escola na formação inicial de professores. A intenção ao elencar esses dois itens surgiu da necessidade de compreender o entendimento da gestão escolar sobre o programa, confrontando os resultados obtidos com as concepções presentes em documentos do próprio programa e das 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 Formação Continuada de 2015. Tais documentos foram consultados no decorrer da pesquisa, construindo assim uma discussão entre os dados adquiridos e as referências teóricas utilizadas.

## O PIBID SOB O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

Durante o processo de elaboração da pesquisa, procurou-se identificar se de alguma maneira a escola investigada se percebe como coformadora de professores mediante o PIBID, considerando que o programa está inserido no seu contexto há mais de 5 anos. Para tanto, foi essencial esboçar o olhar do gestor escolar sobre algumas questões.

Uma das questões do roteiro de perguntas buscou compreender se existe entendimento do PIBID como política pública educacional. Como resposta, obteve-se um sim, entretanto os argumentos expressados logo a seguir, de certa maneira, demonstram desconhecimento ou limitação do *status* alcançado pelo programa em tão pouco tempo. Conforme a gestora, "*no momento em que ambos, alunos, professores e pibidianos, interagem com troca de experiências, todos crescem e aprendem, e o espaço de estágio, antes delimitado, se estende para novas atividades*".

Como forma de auxiliar essa compreensão, importa recordar o aditamento do PIBID na LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), o qual permite entendê-lo como política pública educacional, pois, de certa forma, garante sua continuidade. Diante disso, cabe pontuar a diferença entre a política de governo e de Estado. Oliveira (2011) entende políticas de governo como sendo aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna. Já as políticas de Estado, de alguma maneira, envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por diferentes espaços de discussão.

De acordo com Souza (2012, p. 20),

> Conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder

> no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais. Ao conhecer melhor o direito, pode-se mesmo conhecer melhor a sociedade e os dilemas que travamos cotidianamente com nossos pares (intra, entre e supraclasses sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos. Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos não só, mas especialmente neste caso, em termos educacionais.

Esse entendimento permite compreender melhor os direitos e deveres, bem como suas manifestações em relação às demandas sociais.

Procurou-se também depreender sobre quais seriam os motivos de criação do PIBID. Nesse caso, conforme a colaboradora da pesquisa, seria para "*estreitar laços entre educação universitária e escolas, fazendo com que os alunos bolsistas conhecessem e atuassem dentro da realidade escolar*".

Além desse entendimento, é preciso compreender que o PIBID precisa ser assumido nas instituições de ensino como muito mais que uma oportunidade de aproximação entre IES e Educação Básica, ou seja, ambas as instituições precisam incorporar o caráter formativo proposto pelo programa.

Oliveira (2004), há mais de uma década, pontua diversos problemas na formação de professores, dentre eles está a quase inexistente articulação entre a universidade, os sistemas de ensino e as escolas. Diante desse problema, que de certa forma se "arrasta" ou não se tem "solução mágica", entende-se que uma das possibilidades possa ser a valorização da escola pública, convocando-a para contribuir e/ou se fazer mais presente dentro das IES formadoras de professores. Mesmo tendo conhecimento de que esta não é uma tarefa fácil, principalmente por alterar a carga horária em sala de aula do professor, permitindo que ele redirecione esse tempo tanto para sua formação quanto para a formação de novos professores, sugere-se esse tipo de incentivo.

Confia-se que, para modificar esse "cenário", é necessário num primeiro momento incentivar os professores a participarem ativamente da formação de novos professores, oportunizando momentos para que eles possam contribuir com essa formação com base em suas próprias experiências. Esse tipo de ação pode fazer com que o professor da escola se sinta valorizado mediante um novo desafio que se apresenta e, de certa forma, renove suas energias como docente.

Existe o entendimento de que essa proposta esteja em prática no PIBID, contudo cabe frisar que ela acontece apenas com o professor supervisor da escola, ou seja, apenas ele tem essa oportunidade de formação, enquanto que os demais colegas de profissão são privados das diversas experiências formativas proporcionadas aos envolvidos com o programa.

A presente pesquisa também procurou descobrir o que o PIBID representa para a escola. Segundo a gestora, seria "*uma oportunidade de integração entre alunos da universidade e a realidade que doravante irão trabalhar e também uma partilha de conhecimentos novos e experiências dos mais antigos na atividade docente*". Embora reconheça a importância do programa no seu contexto, confia-se que o PIBID representa mais que uma oportunidade de integração ou a possibilidade de troca de experiências entre os envolvidos. É preciso reconhecer a significativa relevância que o programa adquiriu no cenário educacional brasileiro, pois conseguiu, em pouco tempo[4], conquistas importantes, como a inclusão na LDB n. 9.394/1996 e ser considerado, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, um importante recurso na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Essa diretriz de 2015 destaca a necessidade da articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, assim como a criação de um projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério por parte das instituições formadoras (BRASIL, 2015). Tais

[4] Cabe ressaltar que, apesar de ser criado em 2007, o PIBID efetivamente iniciou suas atividades nas escolas de Educação Básica apenas em 2009.

indicações continuam reafirmando a atenção especial à formação inicial e continuada de professores, o que, a longo prazo, pode melhorar consideravelmente a educação no país.

Em determinada questão, procurou-se identificar as áreas em que o PIBID desenvolve atividades na escola. Diante disso, a pesquisa mostrou que os bolsistas de iniciação à docência realizam atividades nas disciplinas de: Educação Física, Educação Artística, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química e Geografia. Pode-se afirmar que essa é mais uma demonstração do caráter seletivo do programa, que acontece por meio de editais desde sua gênese, ao selecionar uma parcela ínfima de acadêmicos da licenciatura e, mesmo consolidado e amparado por documentos legais, não consegue, de modo geral, incluir todas as disciplinas da Educação Básica. Dessa forma, exclui alunos e professores, dificultando o acesso de mais pessoas e a elaboração de trabalhos interdisciplinares.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar que o PIBID possibilita aos acadêmicos da licenciatura chegar à escola muito antes que a maioria dos demais acadêmicos em formação inicial, mas, infelizmente, essa oportunidade não se aplica a todos. Do mesmo modo, muitos professores da Educação Básica são privados dessa oportunidade.

A formação de profissionais do magistério, conforme preconiza as diretrizes de 2015, deve assegurar uma base comum nacional, indicando que o acadêmico precisa compreender a realidade das escolas de Educação Básica, da profissão e a "interdisciplinaridade curricular" (BRASIL, 2015). A limitação do PIBID, de certa forma, nega a formação do acadêmico que precisa atribuir significado e relevância a tudo o que vivencia na escola, conforme as exigências da Educação Básica e da Educação Superior, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Com intenção de descobrir possíveis modificações pedagógicas, curriculares ou estruturais surgidas a partir da aceitação do PIBID no contexto escolar, foi elaborada uma pergunta sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Segundo a gestora, existe tal documento, mas ele "*encontra-se em processo de reformulação*", pois a última reestruturação aconteceu somente em 2011.

Sobre essa questão, a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996) propõe uma periodização para (re)elaboração desse documento, bem como sugere orientações para a organização do espaço físico escolar, indicando a colaboração dos professores e da comunidade. Ainda segundo a gestora, "*toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) está envolvida nesse processo de reformulação do PPP*". É possível visualizar a preocupação da escola em dar novos princípios ao documento, seguindo as orientações da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996):

> Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.
> Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.
> II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p.5-6).

Importa ressaltar que essas mudanças no sistema educacional são oriundas da década de 1990, quando foram postas em prática inúmeras políticas públicas de descentralização da educação, exigindo das escolas organização democrática, responsabilidade e participação da comunidade. Convém registrar a impossibilidade de acesso ao PPP da escola, pois, como relatado anteriormente, está em processo de reformulação.

Ainda em relação ao questionamento anterior, procurou-se descobrir se o programa PIBID foi incluído ou em algum momento influenciou a reformulação do PPP da escola. A colaboradora manifesta que o programa "*não foi incluído nem influenciou o PPP*". O documento em questão é considerado a identidade das escolas, ao mesmo tempo em que direciona ações futuras, compromete-se em repensar e

reavaliar as ações e os projetos já desenvolvidos ou em desenvolvimento.

A opção por não incluir o programa no processo de reelaboração do PPP pode ser considerada um equívoco, uma vez que a escola vem permitindo e colaborando com o desenvolvimento das suas ações nos últimos cinco anos. Inserir o programa no documento representaria a valorização tanto das pessoas envolvidas (professores, alunos e acadêmicos em formação inicial) quanto das ações desenvolvidas. Nesse contexto, Dourado (2003, p. 62) observa que "na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs".

Mesmo sendo reformulado, o PPP precisa seguir orientações oficiais, além de respeitar as especificidades de cada instituição. Nesse processo de reorganização da teoria/prática, sugere-se a inclusão do PIBID ao menos para debate das novas questões que vão orientar o novo documento.

No ano de 2015, foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, sendo apresentados elementos imprescindíveis para a formação (inicial e continuada). Nesse sentido, registra-se a utilização desse documento como referência para discutir as concepções do gestor escolar sobre o papel da escola na formação inicial de professores.

De modo geral, é possível compreender, no decorrer da pesquisa, que o PIBID nos últimos anos se projeta no cenário educacional como um espaço de formação de professores, estabelecendo uma aproximação entre teoria e prática. Desse modo, compete às instituições envolvidas comprometimento, principalmente, ao seu papel social. Nessa linha, buscou-se descobrir os objetivos da escola ao participar do PIBID, uma vez que o programa está inserido no seu cotidiano há algum tempo. De acordo com a gestora, o programa "[...] *traria novas técnicas e procedimentos de atuação com os alunos da escola, para desenvolver o seu aprendizado, bem como realizar uma formação continuada dos professores* [...]".

O trecho em questão fez emergir um novo questionamento: como esperar que acadêmicos em formação inicial "levem" para as escolas técnicas e procedimentos de atuação, sendo que o professor regente com experiência e conhecedor da realidade escolar possui melhores condições de lecionar do que um estudante da graduação? De acordo com García (1999), não se pode esperar que a formação inicial ofereça "produtos acabados", mas, sim, compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Diante disso, confia-se que a escola precisa visualizar em si uma oportunidade de contribuir com a formação de novos professores. Para tanto, é necessário compreender que acadêmicos em formação inicial estão nesse espaço para desenvolver e/ou melhorar sua prática pedagógica, e não para ensinar como o professor da escola deve realizar a sua prática. É preciso considerar que o professor em exercício, nas escolas de Educação Básica, geralmente tem mais experiência da realidade escolar do que o professor do Ensino Superior, que boa parte do tempo está dentro das IES. Assumir essa ideia possibilita que ambos os professores valorizem mais as escolas, indicando que ela possa se ver em igual condição de formar professores.

Cabe assim à gestão escolar a promoção de ações envolvendo professores e comunidade, a fim de expandir o olhar sobre o PIBID, eliminando impressões iniciais de que o programa serve apenas para troca de experiência entre professores em exercício e acadêmicos em formação inicial, ou como maneira de formação continuada para os professores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, a formação continuada de professores da Educação Básica precisa envolver dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o (re)pensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Essa formação deve primar pelas "[...] atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e programas [...]", objetivando com isso promover "[..] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente [..]" (BRASIL, 2015).

Em contrapartida às diretrizes atuais de 2015, a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996) aumentou as possibilidades para realização de diversas atividades consideradas de formação continuada, todavia essa mesma LDB utiliza termos como "capacitação" e "aperfeiçoamento". Ao se posicionar dessa maneira, apresenta indícios de que seriam ações compensatórias para professores despreparados.

Na acepção de García (1999, p. 136), formação contínua faz referência a todas as

atividades realizadas com "finalidade formativa (tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo) para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas". Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, essa formação, precisa considerar:

> I - os sistemas e 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).

Ao realizar a presente pesquisa, foi possível descobrir que "em torno de seiscentas (600)" pessoas (alunos e professores) da escola estiveram ou estão de alguma maneira envolvidas com o PIBID desde o seu início. De acordo com a gestora escolar, o programa foi "*distribuído entre as turmas*" e a "*maioria foi contemplada, tanto professores quanto alunos*".

Embora significativo o número apresentado anteriormente, é necessário compreender que alunos, professores e escolas públicas de Educação Básica não devem, ou pelo menos não deveriam, ser considerados contemplados, quando na realidade os beneficiados são os acadêmicos da licenciatura e os poucos professores supervisores das escolas que têm no PIBID uma oportunidade de formação.

Ratifica-se novamente o desejo de considerar o PIBID como mais um espaço de formação. Todavia, é imprescindível fomentar o debate em torno da inserção do bolsista de iniciação à docência na escola, pois não é apropriado disseminar a ideia de que o acadêmico em formação inicial irá conseguir mudar a realidade escolar ou, conforme orienta os documentos oficiais do próprio programa, aumentar os índices do IDEB nas instituições que estão abaixo da meta nacional.

Não é coerente legitimar esse tipo de ação ou objetivo, visto que exalta o acadêmico, encorajando-o para assumir uma responsabilidade que não é sua e para a qual não está preparado. Infere-se, muitas vezes, que ele possui mais competência ou qualificações para mudar a realidade escolar ou a qualidade do ensino do que os professores que estão em exercício há bastante tempo. Apropriar-se da ideia que o acadêmico tem mais condições do que um professor licenciado e com experiência significa reconhecer o fracasso das instituições formadoras de professores e, ao mesmo tempo, se posicionar em acordo com a desvalorização dos profissionais da educação, contrariando as aspirações das Diretrizes Curriculares Nacionais atuais.

Entende-se que a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação carrega em sua essência a articulação entre formação inicial e continuada, a construção coletiva da carreira docente e as condições de trabalho e salário com valores que não sejam inferiores ao piso salarial nacional[5] (BRASIL, 2015). Compete aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade por garantir essa valorização.

Outro questionamento teve objetivo de verificar se a gestão escolar participa das decisões organizacionais relativas ao PIBID. De acordo com a gestora colaboradora na pesquisa "*em alguns momentos participa*". Pode-se considerar isso como uma ausência da gestão escolar nas discussões ou na tomada de decisões do programa, uma vez que ele envolve praticamente todos os sujeitos da escola. Mesmo a comunidade escolar participando das decisões organizacionais, como exposto anteriormente, é

[5] Para melhor entendimento, sugere-se a leitura na íntegra da Lei n. 11.738 de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

preciso considerar a “ausência” da gestão escolar como um isolamento, pois permite que professores desenvolvam seu trabalho pedagógico sem articulação com os demais setores da escola.

Segundo Libâneo (2004, p. 114), “[...] a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma [...]”. Assim, é competência da gestão escolar promover, participar e coordenar as diferentes ações desenvolvidas no seu ambiente. Ao assumir essas iniciativas, poderá, de alguma maneira, atender ao exposto nas diretrizes de 2015, tornando-se assim protagonista nas decisões institucionais e na articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Diante do exposto, ratifica-se a ideia transmitida pelas diretrizes de 2015 ao reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários e imprescindíveis à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais sobre a pesquisa, entende-se a necessidade de reafirmar a ideia de ampliação do programa PIBID para todos os professores em exercício e acadêmicos em formação inicial. A concretização desse ideal representa valorizar a formação docente das IES e, de igual maneira, das escolas públicas de Educação Básica, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que a escola investigada não se percebe como agente/espaço de formação.

Mesmo o PIBID sendo reconhecido em documentos vigentes como espaço de formação de professores para a Educação Básica, entende-se a necessidade de sua reformulação, pois representa substancial importância na formação, que, de certa forma, é prejudicada e/ou negligenciada à medida que seleciona uma pequena parcela de pessoas para participar das suas ações.

Vale ressaltar, portanto, a inclusão do referido programa na LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), a qual reconhece sua contribuição para melhorar a formação de professores. Diante disso, causa estranheza a forma ingênua como a gestão escolar visualiza o PIBID, ainda com olhar atrelado a simples troca de experiência entre os envolvidos. De certa forma, esse modo de compreender o programa é comum a outras escolas que, por desconhecimento ou dificuldade de entendê-lo, também possuem uma visão limitada sobre ele.

Com base nesse contexto, é necessário incentivar o debate na escola, objetivando expandir a compreensão sobre o programa PIBID, eliminando impressões iniciais de que ele proporciona apenas a troca de experiência entre professores em exercício e acadêmicos em formação inicial ou como possibilidade de formação continuada para os poucos professores envolvidos.

De modo bastante peculiar, foi possível perceber que os objetivos da escola, ao participar do PIBID, estão atrelados à concepção de que os bolsistas de iniciação à docência possuem condições de desenvolver na escola novos procedimentos, além de proporcionar uma formação continuada para os professores da escola. No entanto, a formação continuada, como apontado no decorrer do texto, engloba dimensões que vão além da troca de experiência entre o professor em exercício e o bolsista. É preocupante a “esperança” de que bolsistas em formação inicial possuem técnicas e procedimentos melhores do que os professores da escola.

Nesse sentido, ratifica-se a importância de discutir nos espaços formativos, dentre eles a escola, que os bolsistas de iniciação à docência não possuem condições de sanar os problemas da escola e/ou melhorar a qualidade do ensino, pois ainda se encontram em formação inicial e estão nesse espaço muito mais para aprender do que para ensinar. É preciso considerar a necessidade imediata de as escolas participantes do PIBID compreenderem o papel do acadêmico em formação inicial, bem como a sua função social ao recebê-los. Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação de professores deve reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Esta pesquisa permite inferir que a ausência das escolas nas discussões ou na tomada de decisões do programa corroboram a não visualização da sua contribuição na formação de professores, portanto é imprescindível que as instituições de ensino, tanto de nível superior quanto da Educação Básica, promovam ações que possam reunir professores de diferentes áreas a fim de incluí-los nas discussões envolvendo o PBID.

Por fim, acredita-se que a realização da pesquisa possa fomentar novos estudos

relacionados à formação docente e às políticas educacionais que direcionam essa formação, pois entende-se a necessidade de expandir essa discussão, assim como as implicações do PIBID no contexto escolar.

**REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 112-129, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000100008&lng=pt&tlng=pt.> Acesso em: 14 jun. 2012. DOI 10.1590/S0100-15742012000100008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 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, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** 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, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática:** a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa. Porto:** Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário.** Brasília: UnB, 2003. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2012.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000200005&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 14 jun. 2012. DOI 10.1590/S0101-73302011000200005.

SOUZA, A. R. Por que estudar políticas educacionais. In: SOUZA, A. R. (Org.). **Políticas educacionais:** conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido para publicação em: 11/07/2017
Revisado em: 23/09/2018
Aceito em: 05/11/2018