

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS

PIBID COMO INSTÂNCIA SOCIALIZADORA: UM ESTUDO SOBRE A  
REESTRUTURAÇÃO DE *HABITUS* DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA

CURITIBA

2019

GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS

PIBID COMO INSTÂNCIA SOCIALIZADORA: UM ESTUDO SOBRE A  
REESTRUTURAÇÃO DE *HABITUS* DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castilhos, Grasiela Pereira da Silva de.

PIBID como instância socializadora : um estudo sobre a  
reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso  
de Pedagogia / Grasiela Pereira da Silva de Castilhos. – Curitiba,  
2019.

97 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriane Knoblauch

1. Professores – Formação. 2. Bolsas de estudo. 3. Bolsas de  
pesquisa. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à  
Docência (PIBID). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS**, intitulada: **PIBID COMO INSTÂNCIA SOCIALIZADORA: UM ESTUDO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO DE HABITUS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.  
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2019.

  
ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora

  
IVANILDA HIGA

Avaliador Interno (UFPR)

  
MARCIA MARLENE STENTZLER  
Avaliador Externo (UNESPAR)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido força para lutar pelos meus sonhos.

À minha orientadora Adriane, pela paciência e tranquilidade repassada para elaboração da dissertação. Desde o momento da escrita do meu projeto de pesquisa para seleção do mestrado, o tema do estudo e a utilização do referencial teórico bourdieusiano, foram estratégias utilizadas para ser orientada por você. Minha gratidão por ter compartilhado a sua sabedoria comigo e por ter entendido os momentos difíceis.

À professora membro da banca, Marcia Marlene Stenzler (UNESPAR), que foi minha professora durante a graduação, colega de trabalho no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná e amiga que me auxiliou com sua experiência de coordenadora institucional do PIBID na UNESPAR. Suas ideias foram de grande relevância para elaboração do projeto de pesquisa, e posteriormente pela leitura cuidadosa do meu trabalho para o exame de qualificação. Grata também pela doação do livro do Bourdieu, com todas as suas anotações.

À professora membro da banca, Ivanilda Higa (UFPR), pela leitura e as valiosas contribuições para a banca de qualificação.

À coordenação do Projeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR-*campus* de União da Vitória/PR, pela liberação concedida para realização da pesquisa. Às professoras coordenadoras, Rosana Beatriz Ansai e Kelen Junges dos Santos, pelo incentivo, apoio e preciosas ideias. Às supervisoras do PIBID envolvidas na pesquisa, por serem prestativas e demonstrarem boa vontade em fazer parte do trabalho.

À professora Karim Siebeneicher Brito (UNESPAR), pela leitura e revisão de língua portuguesa.

Às colegas e amigas do mestrado, Bárbara, Leniara, Josiane e Fernanda, pelo apoio, palavras de conforto, troca de experiências; foram companheiras nos momentos de alegria e aflições.

Aos familiares, pelo incentivo na continuidade dos meus estudos, especialmente a minha prima Rute, que durante esses dois anos me recebeu em sua casa em Curitiba, me confortando nos momentos difíceis e sempre preocupada comigo.

Às minhas filhas, por compreenderem os momentos de ausência, as diversas vezes que precisei abdicar do tempo com a família para me dedicar ao mestrado.

## RESUMO

Esta dissertação discute o PIBID enquanto uma instância socializadora, que possibilita a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia. A organização e a sistematização desse estudo leva em consideração a aproximação com o referencial teórico e metodológico das Ciências Sociais, sobretudo com a apropriação conceitual de Pierre Bourdieu. A utilização do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu auxiliou na superação da visão ingenuamente personalista da singularidade das professoras supervisoras do PIBID, resgatando toda complexidade singular de suas ações e reações. O objetivo geral do trabalho foi compreender por quais meios o PIBID contribui na reestruturação do *habitus* docente e na ampliação do *capital cultural* das professoras supervisoras participantes do programa, por entender que tais elementos fazem parte do PIBID, e estão em constante adaptação aos estímulos do mundo social. Os dados foram coletados nos anos de 2017 e 2018, por meio da inserção da pesquisadora no campo de estudo e através de uma entrevista semiestruturada a fim de melhor compreender a gênese das condutas de três professoras da educação básica que atuam como supervisoras do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR. Os resultados da pesquisa indicaram que o PIBID de Pedagogia da UNESPAR efetiva-se como uma instância socializadora que possibilita a superação da racionalidade técnica presente nos cursos de formação docente, permitindo a reestruturação de *habitus* e ampliação do *capital cultural* das professoras vinculadas ao programa, sobretudo por se organizar como um programa que prevê trabalho coletivo entre os participantes, com atividades de pesquisa e orientações.

**Palavras-chave:** Formação Docente. PIBID. Socialização Profissional. Supervisoras. *Habitus*. Capital Cultural.

## ABSTRACT

This dissertation discusses PIBID as a socializing instance which allows the restructuring of *habitus* by supervising teachers of the Pedagogy course. The organization and systematization of this study takes into account the approximation to the theoretical and methodological references of Social Sciences, especially with the conceptual appropriation of Pierre Bourdieu. The use of the concept of *habitus* proposed by Bourdieu helped to overcome the naively personalistic view of the singularity of the PIBID supervising teachers, recovering all the singular complexity of their actions and reactions. The purpose of this study was to understand the means by which PIBID contributes to the restructuring of the teaching *habitus* and the expansion of the cultural capital of the supervising teachers participating in the program, since they are part of PIBID and are constantly adapting to the stimuli of the social world. The data were collected in the years 2017 and 2018, through the insertion of the researcher in the field of study and through a semi-structured interview in order to better understand the genesis of the behaviors of three primary school teachers who act as supervisors of the Mão Amiga project by CAPES / PIBID of Unespar's Pedagogy course in União da Vitória / PR. The results of the research indicated that the PIBID of the Pedagogy course at Unespar is effective as a socializing instance that makes possible the overcoming of the technical rationality present in the teacher training courses, allowing the restructuring of *habitus* and the expansion of the cultural capital of the teachers linked to the program, mainly because it is organized as a program that provides for collective work among the participants, with research activities and guidelines.

Keywords: Teacher Training. PIBID. Professional Socialization. Supervisors. Habitus. Cultural Capital.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEDEM	Plano de Desenvolvimento Econômico Municipal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RP	Residência pedagógica
SAC	Sistema Auxílio e Concessões
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SICAPES	Sistema Integrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	Tecnologias da informação e comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará



UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01: SÍNTESE PIBID 2014.....	24
TABELA 02: CONCESSÃO DE BOLSAS POR SUBPROJETO.....	26
TABELA 03: EVOLUÇÃO DOS RECURSOS EXECUTADOS PELO PIBID.....	27
TABELA 04: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2007.....	32
TABELA 05: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2012/2014.....	34
TABELA 06: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2016.....	35
TABELA 07: DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO 2007/2017 QUE ABORDAM O PIBID COMO CAMPO DE PESQUISA.....	37
TABELA 08: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	37
TABELA 09: INSTITUIÇÕES NÚMERO PUBLICAÇÃO POR REGIÃO.....	38
TABELA 10: EQUIPE PIBID PEDAGOGIA UNESPAR/CRONOGRAMA DAS REUNIÕES SEMANAIS.....	50
TABELA 11: ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS ENTREVISTADAS.....	58
TABELA 12: ESTUDOS EMPREENDIDOS PELAS SUPERVISORAS DO PIBID DE PEDAGOGIA DA UNESPAR.....	75

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 O CAMPO DA PESQUISA: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) .....</b>	<b>19</b>
2.1 APRESENTANDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) .....	19
2.2 O PROJETO INSTITUCIONAL, OS SUBPROJETOS NAS IES E AS CONDIÇÕES FINANCEIRAS DO PIBID .....	25
2.3 O PERCURSO DO PIBID DURANTE UMA DÉCADA (2007/2018) .....	28
2.4 APRESENTANDO O PIBID DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR.....	30
2.5 CARACTERIZANDO O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PIBID.....	36
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DEFINIDO NA INVESTIGAÇÃO E AS APROXIMAÇÕES COM A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU.....</b>	<b>43</b>
<b>4 OS SUBCAMPOS DA PESQUISA: AS ESCOLAS PARCEIRAS.....</b>	<b>50</b>
4.1 AS AGENTES DO PIBID E SEUS PERFIS: ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS.....	54
4.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS DO PIBID.....	57
4.3 O INÍCIO DO PIBID PARA AS SUPERVISORAS .....	61
4.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO DA CULTURA ESCOLAR.....	65
4.5 A AMPLITUDE DA PESQUISA CIENTÍFICA .....	71
4.6 ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE.....	77
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores atualmente encontra-se no centro de diferentes debates. Frequentemente a mídia apresenta sua leitura de dados estatísticos e coloca a precariedade da formação docente como um dos mais graves problemas da educação do país. O campo acadêmico, por sua vez, também elege a formação docente como um dos temas mais estudados e aponta fragilidades nos diferentes modelos de formação ao longo do tempo. (ANDRÉ *et al.*, 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005).

Pérez Gómez (2000) apresenta quatro modelos de formação docente, quais sejam: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e, por fim, a perspectiva de reconstrução social. Afirma, ainda, que o modelo da racionalidade técnica, alinhada à segunda perspectiva, ainda é o mais vigente nos cursos de formação docente. Tal modelo prevê uma hierarquia na organização dos cursos e de quem produz o conhecimento considerado adequado, de modo que dissocia a teoria da prática escolar e coloca o professor da escola básica como um consumidor de teorias elaboradas por outros profissionais. Nessa perspectiva, o professor é visto como um mero aplicador de técnicas e métodos pensados por outros.

Contudo, a partir do ano 1990, foi proposto por diversos autores e com matrizes teóricas distintas, um novo modelo de formação docente, idealizando um professor reflexivo, que aprende a partir do seu próprio contexto de ação em relação com uma sólida formação teórica, superando a fragmentação entre conhecimento teórico e prático (NÓVOA, 1992; MARIN, 1996; GIROUX, 1997; ZEICHNER, 1993, entre outros).

O meu interesse pelo tema formação de professores iniciou durante a graduação em Pedagogia realizada no período de 2012 a 2015, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Quando iniciei o curso de licenciatura, já atuava como professora de educação infantil, em uma escola da rede privada no interior do Paraná. No primeiro ano participei da seleção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), e obtive o privilégio de ser bolsista durante os quatro anos do curso de Pedagogia. As experiências no âmbito escolar possibilitaram, já nos primeiros anos de licenciatura, moldar a minha identidade docente, fundamentando-me na percepção de que a profissão docente se constitui num ambiente complexo e singular.

A pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso (TCC) objetivou analisar as contribuições do subprojeto de Pedagogia da UNESPAR no processo de formação docente inicial das acadêmicas bolsistas vinculado à CAPES/PIBID. O estudo foi apresentado no IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (ANSAI; CASTILHOS, 2014).

Nessa pesquisa, relatei as experiências docentes adquiridas pelas bolsistas de iniciação à docência do subprojeto PIBID de Pedagogia da UNESPAR. O estudo concluiu que o projeto PIBID de Pedagogia ofereceu a oportunidade para que as pibidianas se defrontassem com uma prática educativa que é devidamente tutelada pela coordenação de área e professoras supervisoras. O projeto atrelou-se a uma experiência profissional ímpar que gerou subsídios que tem ecos positivos na formação docente. Por meio dos depoimentos citados no trabalho, observamos que as relações estabelecidas no programa entre bolsistas, coordenadores e supervisores colaboraram para que o licenciando tivesse contato com a pesquisa desenvolvida na área pedagógica e com as experiências no âmbito escolar, possibilitando que estes, já nos primeiros anos de licenciatura, começassem a moldar sua identidade docente.

Em 2016, no ano da minha formatura, participei do processo seletivo para professora colaboradora do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, e comecei a atuar como docente do curso na área de teoria e prática de ensino. Após a graduação continuei desenvolvendo pesquisas sobre a temática formação de professores, especialmente vinculadas ao PIBID. No ano de 2017, obtive a oportunidade de substituir a coordenadora de área do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, experiência que me proporcionou um novo olhar para o programa de iniciação à docência.

Por meio da análise da produção acadêmica sobre o PIBID, realizada nas bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de (2007 a 2018), foi possível verificar que a maioria dos trabalhos emprega como sujeitos da pesquisa os bolsistas/licenciandos. Foi encontrada uma quantidade superior de trabalhos que analisam o processo de formação docente na perspectiva das ações vivenciadas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID, no entanto desconhecendo as disposições socioculturais envolvidas em tal processo. Essa constatação indica a escassez de pesquisas sobre o tema formação docente atrelada às

influências do contexto social entre os trabalhos, e a necessidade de novas pesquisas para superação dessa lacuna.

Após esse primeiro levantamento, analisamos os trabalhos que focalizam as professoras de educação básica que atuam como supervisoras do PIBID. Os trabalhos encontrados foram: Santos (2014), Anjos (2015), Borges (2015), Campelo (2016), Martins (2016), Pierote (2016), Falcão (2016). Escolhi analisar as supervisoras do PIBID, primeiramente porque com o mapeamento das teses e dissertações, foi possível identificar a escassez de pesquisas relacionadas ao PIBID e que empregam esse grupo específico de professoras como sujeito de pesquisa. Em segundo lugar, porque ponderei a possibilidade de que o PIBID pode ser considerado como uma instância socializadora para a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras. E finalmente, em função da Lei nº12.796 de 2013, que alterou a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece no artigo 62, § 5º que a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública “deverá ser incentivada, mediante programa institucional de bolsas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”.

As supervisoras do PIBID são as docentes das escolas de educação básica responsáveis pela supervisão de licenciandos que se encontram em processo de formação docente inicial e estão inseridos nas escolas de educação básica por meio do programa. Para as professoras que desempenham essa função, são repassadas bolsas com crédito bancário para execução de atividades vinculadas ao programa.

Partindo do pressuposto de uma formação docente que possibilite aprender a partir do próprio contexto de ação em relação com uma sólida formação teórica, superando a fragmentação entre conhecimento teórico e prático, faz-se necessário analisar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, tendo em vista que os professores incorporam ações e reações, inerentes ao *campo*, como resultado dos efeitos da estrutura social na qual estão inseridos. Segundo Lahire (2017), podemos compreender o conceito de *campo* pela definição de Bourdieu, como um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global, em que cada campo possui regras do jogo e desafios específicos. Nesse entendimento, o campo é um espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes; dessa forma as práticas e estratégias das professoras supervisoras do PIBID só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Compreende-se, então, que essa

complexidade singular das condutas dos professores se insere nos sujeitos sob a forma de *habitus* e permite a alteração do *capital cultural*.

Loïc Wacquant (2017) apresenta o conceito de *habitus* delineado por Pierre Bourdieu, designando-o não como uma aptidão natural, mas social, que é variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder. O *habitus* é transferível para vários domínios da prática, é durável, mas não estático ou eterno, pois as disposições são socialmente construídas e podem ser contrariadas pela exposição a novas forças externas, contudo, é dotado de inércia incorporada, na medida que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que a geraram.

Refletindo sobre *habitus* de professoras, a autora brasileira Maria da Graça J. Setton (2011) problematiza sobre a prática do educador a partir da noção de *habitus docente*, um conceito que, segundo ela, não pode generalizar um comportamento, devido aos distintos espaços de aprendizagem e formação e as diversas trajetórias desse segmento social em constante crescimento. A autora aponta que não teríamos um *habitus docente* coerente e único, mas um conjunto de disposições híbridas do *habitus* que compõe a prática docente na atualidade em função das distintas instâncias educativas no Brasil contemporâneo. De acordo com o pensamento da autora, podemos cogitar que os *habitus* das professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, podem ser reestruturados a partir das aprendizagens e vivências no programa de bolsa de iniciação à docência.

De acordo com o pensamento sociológico de Bourdieu, o espaço social é um local de lutas, uma arena onde está em jogo uma competição entre os agentes que ocupam diversas posições, tendo como objetivo dessas disputas a apropriação do capital específico do campo e/ou a redefinição desse capital. Segundo Lebaron (2017, p.101), um capital é “um recurso, isto é um estoque de elementos que podem ser possuídos por um indivíduo [...] tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado”. Pensando especificamente no capital cultural, Lebaron esclarece que Bourdieu construiu o termo em 1960 para explicar as desigualdades sociais em matérias educativas, culturais, ou ainda certas diferenciações nos comportamentos em matéria de saúde, de relação com o corpo, etc. A noção de capital cultural remete a um conjunto de competências e de disposições, que se institucionaliza por meio de diversas entidades jurídicas.

A utilização dos referidos conceitos propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu auxilia na superação da visão ingenuamente personalista da singularidade das

professoras supervisoras do PIBID, resgatando toda complexidade singular de suas ações e reações. Compreende-se que esses conceitos permitem apreender não somente a estrutura conjuntural, mas também as estruturas invisíveis que as organizam e são organizadas por ela. Nesse caso particular, a estrutura do espaço social no qual as professoras da educação básica que atuam como supervisoras do PIBID estão inseridas e o espaço escolar no interior do qual elas percorrem trajetórias diferentes, que apesar de pertencerem ao passado, continuam a orientar a sua visão de seu passado e do seu futuro escolar, e também delas mesmas, no que elas têm de mais singular.

Com base no mapeamento das produções científicas sobre o PIBID, o trabalho que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa é a tese intitulada “Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária”, defendida por Falcão (2016) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). A autora investiga a identidade de professores da Educação Básica, tomando o PIBID como referência, e indaga se a participação no programa possibilita movimentos no processo identitário dos docentes, considerando que ele se caracteriza como experiência formativa, que exige a mobilização de saberes acumulados, mas também a renovação e ampliação de saberes e práticas. A referida tese apresenta suporte teórico metodológico no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica. O estudo concebe o homem se constituindo na dialética das transformações históricas, sociais e culturais e a identidade a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. A análise explicitou que as professoras identificam o PIBID como importante programa formativo, possibilitando mudanças no modo como se reconhecem e novas significações sobre a profissão, indicando que o fazer, o sentir e o agir das professoras vêm se transformando numa perspectiva de autonomia, alteridade e emancipação.

Embora os estudos sobre a formação docente sejam abundantes nos programas de Pós-Graduação em Educação, é possível observar um tímido debate sobre a peculiaridade desse processo analisando as professoras em suas relações de interdependência (relações sociais). Procuramos, referenciar as particularidades que influenciam as ações e reações das professoras da educação básica vinculadas ao PIBID, com a finalidade de afirmar que a docência não é imune a influências individuais, políticas, sociais, culturais, econômicas e profissionais.

A problemática que orienta esta pesquisa é: por quais meios o PIBID contribui para a reestruturação do *habitus* docente e com a ampliação do *capital cultural*, na relação com o contexto mais amplo e com a cultura escolar?



A docência se encontra em um momento importante de reflexão a respeito das constantes e recentes transformações da sociedade; faz-se necessário compreendê-la superando o antagonismo entre indivíduo e sociedade, pois bem longe de estarem em oposição, são noções dependentes uma da outra. A partir dessas considerações, surgiu o interesse pelo aprofundamento do estudo do processo de formação docente, sob a perspectiva sociológica, considerando-se esse processo caracterizado pela construção de um professor identificado com os valores societários.

O objetivo geral desta dissertação é compreender por quais meios o PIBID contribui na reestruturação do *habitus* docente e na ampliação do *capital cultural* das professoras supervisoras participantes do programa, por entender que tais elementos fazem parte do PIBID, e estão em constante adaptação aos estímulos do mundo social.

Os objetivos específicos são:

- a) Compreender a estrutura e o funcionamento do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR;
- b) Identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras supervisoras do PIBID, que lancem luz à compreensão de suas condutas profissionais;
- c) Investigar fatos, elementos e a inter-relação da cultura escolar na prática das professoras supervisoras do PIBID;

O PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, é composto por 30 integrantes, sendo 22 acadêmicas bolsistas, 6 professoras de educação básica que atuam como supervisoras e 2 coordenadoras. Para compor o corpus desta pesquisa, foram selecionadas três<sup>1</sup> supervisoras do programa de iniciação à docência, ou seja, professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, agentes que se demonstraram receptivas com relação ao estudo, expondo suas aprendizagens e experiências, bem como acolhendo a pesquisadora nos seus ambientes de trabalho. O recorte temporal definido no trabalho abrange o período de 2007 a 2018, compreendendo desde a publicação do primeiro edital MEC/CAPES/FNDE 2007 até o último edital nº 7/2018 publicado pela CAPES.

---

<sup>1</sup> Durante a pesquisa foi feito contato com as seis supervisoras, mas foi possível acompanhar mais detalhadamente apenas três. As professoras escolhidas para compor esta pesquisa, demonstraram-se receptivas com relação ao estudo e dispostas a relatarem suas experiências no PIBID.

Assim, para compreender esta temática, é preciso estarmos sensíveis aos diferentes níveis de influência recebidos do contexto social. Por isso, a prática docente não pode ser entendida a partir de uma perspectiva meramente técnica, mas será necessária a articulação dinâmica e interativa entre as diferentes estruturas componentes da sociedade.

Segundo Forquin (1992, p. 28) “a escola não é apenas [...], um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder [...], ela é [...] o local de transmissão de saberes e símbolos”. As escolas por sua vez, são completamente penetradas por influências sociais. Com base no autor, uma evidência que se deve considerar é que as professoras internalizam a cultura da instituição escolar à qual elas pertencem e pertenceram em outros momentos; isto significa que a memória escolar é transmitida como parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a fim de se compreender a cultura escolar dentro de uma abordagem sociológica, Bourdieu (2004) enfatiza a função da integração cultural da instituição escolar. O sociólogo francês afirma que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação. Neste contexto, inseridas nas escolas de educação básica, as professoras supervisoras do PIBID desempenham suas funções, ao mesmo tempo em que tomam suas decisões reguladas pela cultura escolar.

Segundo Bourdieu (2004, p. 206), “no seio de uma cultura clássica, todos os homens possuem em comum um mesmo tesouro de admiração, de modelos, de regras, e sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma uma linguagem comum”. Para o autor, os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepções, de pensamentos e de ações constituem o produto mais específico de um sistema de ensino.

Assim, podemos compreender que as professoras de educação básica são moldadas segundo o mesmo “modelo” (*pattern*), e que os espíritos assim moldados (*patterned*) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediata (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu, entretanto, compreende que:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se

articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma *infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares*. (BOURDIEU, 2004, p. 208, grifo nosso).

A escola exerce uma força formadora de hábitos, propiciando aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.

Desta maneira, com vistas a explicar as ações e reações das professoras supervisoras do PIBID, que desenvolvem suas atividades pedagógicas no interior das escolas de educação básica, não se limitando a uma atividade de mera reprodução de técnicas, o que equivaleria a ignorar a cultura escolar, proponho uma explicação mais complexa, relacionando as condutas e pensamentos das professoras, que encontram seus princípios em uma sociedade onde existe a transmissão cultural, mesmo que, em certa medida inconscientemente. A sociedade produz indivíduos dotados desse sistema de esquemas inconscientes, ou profundamente internalizados que constitui sua cultura.

A escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente *individual e comum* (BOURDIEU, 2004).

Assim, referir-se às ações das professoras supervisoras do PIBID significa analisar as suas condutas a partir da articulação dinâmica e interativa entre as diferentes estruturas componentes da sociedade, a econômica, a política e a cultural.

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do programa de pós-graduação em Educação da UFPR. A organização e a sistematização desse estudo leva em consideração a aproximação com o referencial teórico e metodológico das Ciências Sociais, sobretudo com a apropriação conceitual de Pierre Bourdieu, e utiliza também os ideais da pesquisa qualitativa.

Bourdieu é fundador de um quadro teórico de análise sociológico denominado conhecimento praxiológico, que busca a articulação entre o plano da ação e o plano das estruturas. O conhecimento “praxiológico” visa precisamente reposicionar a prática no âmago do questionamento. Sem rejeitar a construção objetivista, como faz o humanismo ingênuo, Bourdieu (1997) pretende integrar as próprias reflexões ao modo do conhecimento praxiológico, superando-o.

Consideramos que as condutas desenvolvidas pelas professoras supervisoras do PIBID refletem o relacionamento do ponto de vista dos indivíduos, assim como suas crenças, com suas condições econômicas e sociais. Neste aspecto é que a sociologia do conhecimento é, “inseparavelmente, uma sociologia política” no sentido em que ela revela os “mecanismos gnosiológicos que contribuem para a manutenção da ordem estabelecida”.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresento a introdução, seguida do primeiro capítulo, que se dedica a explicar sobre o PIBID, os subprojetos nas IES, as condições financeiras, o percurso do programa durante uma década, o PIBID de Pedagogia da UNESPAR e a caracterização do mapeamento das produções científicas. O segundo capítulo traz o percurso metodológico definido na investigação e as aproximações com a sociologia de Pierre Bourdieu. O terceiro capítulo é responsável por explicar sobre as supervisoras do PIBID, destacando aspectos individuais, trajetória acadêmica/profissional, o ingresso no programa, alguns apontamentos sobre os processos de transmissão da cultura escolar, da amplitude da pesquisa científica e uma reflexão sobre os momentos em que as supervisoras ensinam e também aprendem. Por fim, apresento as conclusões do estudo.

## **2 O CAMPO DA PESQUISA: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Esta pesquisa se insere no campo da formação de professores, mais especificamente sobre o aperfeiçoamento da profissão docente. Este capítulo apresenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço social estruturado e hierarquizado, que engloba instituições e agentes sociais, gerador de estratégias que possibilitam o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. O capítulo aborda aspectos referentes ao contexto histórico, instituições e projetos, agentes envolvidos, condições materiais e financeiras, o percurso do PIBID durante uma década, e por fim um estado da arte caracterizando as produções científicas sobre o PIBID.

### **2.1 APRESENTANDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério, bem como de aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para a educação básica. É um programa de formação inicial para os alunos de licenciatura, mas para coordenadores e supervisores pode adquirir o caráter de formação continuada e pesquisa. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

A ideia de lançamento do PIBID partiu do presidente da CAPES, Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo lançamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC) na década de 1990, quando de sua passagem pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Acolhida a ideia pelo então ministro da Educação, Professor Dr. Fernando Haddad, o PIBIC inspirou a elaboração do primeiro edital do PIBID, com o foco na docência (RELATÓRIO DE GESTÃO DEB 2009/2014).

O recorte realizado nesta pesquisa compreende o PIBID desde sua criação, quando em dezembro de 2007, por meio de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi aberta uma chamada pública de propostas de projetos com o objetivo de dar início ao processo de fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007a).<sup>2</sup>

Cada instituição poderia apresentar um único projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas. Os projetos de iniciação à docência inicialmente só envolveram instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na forma da Lei<sup>3</sup> nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tinham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas em escolas públicas (BRASIL, 2007a).

A chamada pública de dezembro de 2007 delimitou o financiamento dos projetos do PIBID, que foram custeados pela CAPES e FNDE, observando o limite de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por projeto, e R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no exercício de 2008. O valor orçamentário considerava como itens financiáveis no âmbito do PIBID as bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão, e a parcela de custeio destinada à execução do projeto.

As instituições de ensino superior federais deveriam enviar as propostas de projetos à CAPES, por meio eletrônico, em formulário específico para a chamada pública do PIBID/2007. As propostas foram analisadas em duas etapas, sendo a primeira de pré-qualificação e a segunda de avaliação de mérito, no prazo de noventa dias contados do protocolo eletrônico.

A pré-qualificação consiste na verificação do cumprimento dos seguintes requisitos prévios de admissibilidade da proposta, conforme definidos nesta

---

<sup>2</sup> O primeiro edital MEC/CAPES/FNDE, publicado em 12 de dezembro de 2007, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, delimitava os objetivos, elegibilidade das instituições participantes, financiamento, bolsas, características da proposta, procedimentos de seleção, acompanhamento, avaliação, prestação de contas e disposições gerais.

<sup>3</sup> De acordo com o Art. 1º da Lei nº 10.861/2004, fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Chamada Pública: a) elegibilidade das instituições; b) atendimento ao objetivo desta Chamada Pública; c) preenchimento completo do Formulário de Apresentação de Propostas - FAP, disponível no sítio oficial da CAPES, segundo as instruções aplicáveis; d) encaminhamento regular da proposta. A pré-qualificação será realizada pela CAPES, em caráter terminativo. A proposta apresentada com documentação incompleta será imediatamente reprovada (EDITAL MEC/CAPES/FNDE PIBID, 2007, p. 6).

A comissão de avaliação do PIBID disponibilizou, no dia 28 de janeiro de 2008, o modelo de proposta de projeto institucional e de subprojetos<sup>4</sup>. As propostas das instituições federais foram analisadas durante nove meses. No mês de outubro de 2008, foi publicada no site da Capes a relação dos respectivos projetos e instituições aprovadas em primeira e segunda relação. No início de 2009, a Capes divulgou a terceira e quarta relações de projetos aprovados.

Chegando ao final do ano 2009, a Capes e a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) divulgaram o Edital CAPES/DEB nº 02/2009, que tornou público o recebimento de propostas para a seleção de projetos das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas que deveriam conter projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

O edital previa que as instituições federais que já possuíam projetos do PIBID em andamento poderiam apresentar proposta complementar de licenciaturas ainda não apoiadas pelo programa no âmbito da instituição. Neste caso, as propostas enquadradas teriam o mesmo coordenador institucional do projeto em vigor e todas as exigências documentais do edital deveriam ser atendidas. Os projetos institucionais deveriam contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas comunidades indígenas, quilombolas e no campo.

O Edital nº 02/2009 modificou o processo de análise e do julgamento das propostas submetidas à CAPES, que passaram a ser analisadas por um comitê *ad hoc* especificamente instituído para tal finalidade e constituído por consultores indicados pelos coordenadores de área da CAPES. Os critérios foram pontuados com notas entre 0 (zero) e 2 (dois). A pontuação final indicou a ordem de prioridade para atendimento das

---

<sup>3</sup> Os modelos dos projetos foram disponibilizados no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>.

propostas recomendadas, e as instituições que não conseguiram o mínimo de 22 (vinte e dois) pontos não foram aprovadas. Após a análise de mérito e relevância de cada proposta institucional, o comitê *ad hoc*, obedecendo os limites orçamentários estipulados no edital, elaborou um relatório final contendo quantitativos de projetos aprovados (BRASIL, 2009).

A CAPES comunicou a prorrogação do Edital CAPES/DEB nº 02/2009 do PIBID, conforme extrato publicado no Diário Oficial da União em 25/09/2009, adiando a data fixada inicialmente em 09/11/2009 para 30/11/2009. No final de janeiro de 2010, a CAPES tornou público o resultado dos projetos selecionados.

A inovação para o ano de 2010 consistiu em que a CAPES publicou o Edital nº 018/2010, tornando público que receberia de instituições públicas municipais de educação superior, de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, propostas a serem apoiadas no âmbito do PIBID. Este edital possibilitou que mais 28 instituições de ensino superior fossem apoiadas pela CAPES para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência.

Em 2011 o programa lançou o Edital nº 001/2011, destinado a instituições de ensino superior públicas, mantendo basicamente os mesmos critérios das seleções anteriores. Em 2012, a CAPES propôs através do Edital nº 001/2012, que as IES que já possuíam projetos apoiados pelo PIBID e desejassem sua ampliação e também para IES ainda não participantes que almejavam implementar o programa em sua instituição, poderiam apresentar novos projetos. O diferencial deste edital foi que a submissão de propostas foi efetivada por meio do Sistema Integrado CAPES (SICAPES), realizada por meio eletrônico. Neste ano novamente a CAPES resolveu prorrogar o prazo para submissão de propostas.

Em 2013, a Portaria nº 96 foi aprovada indicando um novo regulamento do programa, revogando a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. Este documento dava ênfase ao desenvolvimento de ações que valorizassem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem.

Art. 4º São objetivos do PIBID: [...] 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 (BRASIL, 2013a, p. 2).



O Edital nº 061/2013 “PIBID Diversidade” trazia um atributo específico: seriam concedidas 10.000 (dez mil) bolsas destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. O edital previa que a concessões de bolsas não preenchidas na modalidade do PIBID-PROUNI, poderiam ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013b).

Ao longo dos seis anos de programa, pela primeira vez a CAPES publicava dois editais no mesmo ano. O objetivo do segundo edital de 2013 (Edital nº 66/2013) era a seleção de projetos institucionais que visavam ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Para o desenvolvimento dos projetos, a CAPES concedeu 3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades. “As atividades do projeto deverão ser desenvolvidas em escolas indígenas e do campo, incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas da rede pública de ensino” (BRASIL, 2013c, p. 3).

Os editais nº 061 e nº 066 de 2013 foram as últimas publicações da CAPES, e o prazo de execução dos projetos aprovados por estes editais foi de até 48 (quarenta e oito) meses, ou seja, podendo ser executados até 2017. Os projetos poderiam ser prorrogados uma única vez pelo mesmo prazo, a critério da CAPES e condicionados ao atendimento dos requisitos definidos em edital.

No exercício do PIBID, uma das ações empreendidas pela CAPES para acompanhar o programa foi a publicação do edital CAPES/UNESCO, 2013, para contratar consultores externos para avaliação do programa. De acordo com o Relatório de Gestão DEB (2009/2014, p. 100), “Foram selecionadas duas professoras de renome: Profa. Dra. Bernardete A. Gatti e Profa. Dra. Marli E. D. A. André, ambas da Fundação Carlos Chagas de São Paulo”. As consultoras realizaram um estudo e apontaram nos documentos produzidos:

A perenidade do problema da formação - a desvinculação teoria-prática - é apontada pelas pesquisadoras como uma fragilidade dos cursos de formação de todo o país. O espaço da ação docente se distancia do espaço da formação, não sendo o primeiro mobilizador de saberes para a profissionalização dos professores. [...] o PIBID uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores - os alunos das licenciaturas que participam do programa (RELATÓRIO DE GESTÃO DEB, 2009/2014, p. 100).

Por meio de um estudo publicado pela Fundação Carlos Chagas, as autoras buscaram compreender melhor o papel indutor do PIBID avaliando seus significados junto aos participantes desse processo. Os resultados demonstraram que parece ser necessário incluir e/ou dar ênfase à metodologia de implementação do programa, e a alguns aspectos que dizem respeito à ampliação do programa. No entanto o PIBID foi um dos três programas identificados como política de parceria entre universidade e escola, apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação entre teoria e prática, e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência. As autoras consideram o PIBID como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica (GATTI *et al.*, 2014).

Com base no Relatório de Gestão PIBID (2009/2013) o programa envolveu em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de seis mil escolas de educação básica, com a participação de 283 instituições de ensino superior. Com o Edital nº 66/2013, quase 10 mil bolsas foram destinadas, pela primeira vez, a alunos de licenciatura do PROUNI<sup>5</sup> e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão.

Sistematizando essas informações, apresenta-se a tabela a seguir:

TABELA 1: SÍNTESE PIBID 2014

Total de bolsas concedidas	90.254
Bolsistas de iniciação à docência	72.845
Coordenadores	5.692
Supervisores	11.717
IES participantes	283
Campi	854
Subprojetos	2.997
Escolas	6.055

Fonte: DEB/CAPES, 2014

A tabela 1 explicita a quantidade significativa de bolsas de iniciação à docência ofertadas pela CAPES, fato que significa investimento do poder público no processo de formação docente inicial e continuada, possibilitando a troca de experiências e saberes entre diversos agentes sociais.

<sup>5</sup> É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

## 2.2 O PROJETO INSTITUCIONAL, OS SUBPROJETOS NAS IES, OS AGENTES SOCIAIS E AS CONDIÇÕES FINANCEIRAS DO PIBID

O projeto PIBID tem caráter institucional; portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto institucional. O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica.

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura. Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Às escolas de Educação Básica compete articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto, a criação de grupos de estudo e pesquisa, selecionar os bolsistas de supervisão, e garantir que as escolas participantes possuam as condições mínimas para o funcionamento do PIBID.

Com relação às instituições de ensino superior, encarregam-se de nomear, por meio de portaria da IES, os bolsistas de coordenação, zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto, selecionar os bolsistas de iniciação, apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, e cumprir as normas e diretrizes do programa.

Os projetos das instituições de ensino superior apoiados pelo PIBID são desenvolvidos por vários agentes sociais, entre eles os acadêmicos dos cursos de licenciatura, em parceria com os professores da educação básica e do ensino superior. O Edital CAPES/DEB nº 02/2009 define os requisitos dos bolsistas da seguinte maneira:

- Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional.
- Bolsistas coordenadores institucionais de projeto são os docentes das instituições federais e estaduais que coordenam o projeto institucional. Os coordenadores de área, por sua vez, são os docentes responsáveis pela

coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas IES.

- Bolsistas de supervisão são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Neste sentido, a proposta do PIBID contempla:

TABELA 2: CONCESSÃO DE BOLSAS POR SUBPROJETO

Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
20-30	2-3	1
40-60	4-6	2
60-90	6-9	3
80-120	8-12	4
100-150	10-15	5

Fonte: DEB/CAPES, 2014

O Edital 02/2009 sugeriu que os programas desenvolvessem seus projetos em escolas com baixo e alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para apreensão de diferentes realidades por parte dos bolsistas. Além disso, o edital passa a vincular os projetos de PIBID como possibilidade de elevação dos índices do IDEB das escolas parceiras.

O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades. Os coordenadores institucionais recebem a concessão de uma bolsa por projeto institucional no valor de R\$1.500,00; coordenadores de áreas recebem bolsas mensais de R\$ 1,400,00; os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 400,00 e os supervisores recebem bolsa de R\$ 765,00 por mês. O repassa de custeio para as instituições e o

pagamento aos bolsistas é realizado por meio do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC) da CAPES.

Os subprojetos de cada IES também poderão receber recurso de custeio, que se baseia no número de bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto institucional. A base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto institucional, até o limite de R\$ 30.000,00 por subprojeto/ano.

Neste sentido, com exceção das instituições privadas com fins lucrativos, todas as IES públicas e privadas sem fins lucrativos recebem recurso de custeio para realizar as atividades previstas no plano de trabalho previsto pelo subprojeto. As instituições privadas, por sua vez, entram com o valor de custeio como contrapartida para participarem do programa. A base para calcular o valor do custeio é a mesma, independente da natureza jurídica da IES, e as bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

Neste sentido demonstramos o orçamento do PIBID, com relação a bolsas e verbas de custeio executadas entre os anos de 2009 a 2013, em abrangência nacional.

TABELA 3: EVOLUÇÃO DOS RECURSOS EXECUTADOS PELO PIBID

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
<b>Total</b>	<b>746.024.031,51</b>

Fonte: Relatório de Gestão do PIBID 2009/2013

Os dados quantitativos evidenciam um intenso crescimento do PIBID ao longo dos anos. O último relatório<sup>6</sup> foi publicado pela CAPES em 2013, mas por meio de novos editais, sabe-se que o programa vem sofrendo sucessivos cortes, como será mostrado a seguir.

<sup>6</sup> A síntese das contribuições do PIBID está registrada nos relatórios anuais do programa, produzidos pela CAPES.

### 2.3 O PERCURSO DO PIBID DURANTE UMA DÉCADA (2007/2018)

O PIBID na última década lançou oito editais<sup>7</sup> entre 2007 e 2013, e as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012.

Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do PROUNI, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas foram implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi (BRASIL, 2013bc).

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID (2009/2013) o programa demonstrou um aumento no número de bolsas ofertadas, contudo no final do ano de 2015 foi realizada uma audiência pública na Câmara dos Deputados para debater o papel do PIBID. A audiência foi conduzida pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante, que ocupava o cargo em 2015, e contou com a participação de professores e estudantes de diversas regiões do Brasil que eram beneficiados pelo PIBID, bem como da CAPES, ligada ao Ministério da Educação.

A partir do ano de 2015, ou seja, após oito anos da publicação do primeiro edital do PIBID, os meios de comunicação social passaram a divulgar os primeiros indícios de cortes no programa por conta do ajuste fiscal do governo federal. Professores e alunos beneficiados pelo programa engajaram-se em prol de uma mobilização nacional em defesa da manutenção do PIBID.

Contudo em fevereiro de 2016 o presidente da CAPES anunciou, por meio do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, que o PIBID sofreria o corte de mais de 45 mil bolsistas do programa que completassem 24 meses de permanência, não havendo perspectiva de substituição dos bolsistas excluídos (BRASIL, 2016b).

Diante dessa conjuntura, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) redigiu uma nota de repúdio à decisão, visto que esta desconsiderava acordos realizados anteriormente. O FORPIBID atua como:

---

<sup>7</sup> O recorte definido no estudo justifica-se pelo momento em que a pesquisadora estava escrevendo a dissertação, período de transição entre o término do Edital PIBID 61/2013 e publicação dos Editais Capes nº 6/2018 e nº 7/2018.

[...] uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Pela proposta em discussão, seriam membros natos do FORPIBID os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato (FORPIBID, 2016).

Esse fórum foi criado<sup>8</sup> com representação de todos os estados brasileiros e com uma diretoria que seria interlocutora da CAPES. Esse importante canal auxiliou a coordenação nacional a realizar uma consulta pública sobre o PIBID (SILVEIRA, 2017).

O Fórum Nacional do PIBID manifesta-se relatando que as novas definições dão ênfase ao reforço escolar em matemática e português, em detrimento ao aperfeiçoamento da formação docente. Além destes aspectos, muitas instituições de ensino superior não se encaixariam nas novas regras, implicando o encerramento de diversos projetos oferecidos. A reformulação do programa determinaria uma diminuição de 50% a 90% das bolsas, cerca de 90 mil bolsas no país.

Diante do contexto, em junho de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria CAPES nº 84/2016, decidindo manter o programa em funcionamento até fevereiro de 2018, divulgando orientações e recomendações sobre a continuidade dos projetos PIBID, por 18 meses, a partir de agosto de 2018 (BRASIL, 2016a).

Em março de 2018, foi lançado o Edital PIBID nº 7/2018, divulgando a chamada pública para apresentação de propostas de projetos para o PIBID. O novo edital acarretou algumas mudanças para o programa mais especificamente, em relação ao público-alvo que passou a ser definido no edital como “discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2018a).

O PIBID passou a contemplar somente acadêmicos na primeira metade do curso, ou seja, aqueles que não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso, visando a uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Outra alteração aconteceu com relação ao item 5.3 do mesmo edital,

---

<sup>8</sup> O FORPIBID foi criado por iniciativa do professor Hélder Eterno da Silveira, coordenador institucional do PIBID no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, que em 2011 foi convidado a assumir nacionalmente o programa.

que prevê 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, as IES foram incentivadas a incluir participantes até 6 (seis) participantes sem bolsa. A duração máxima das cotas de bolsa concedidas nesse edital é de 18 meses, para o início dos projetos selecionados a partir de 1º de agosto de 2018 (BRASIL, 2018a).

Ainda em março de 2018, foi lançado o Edital CAPES nº 06/2018 para o Programa de Residência Pedagógica (RP), que visa a induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando que esteja na segunda metade do curso numa escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Assim como no PIBID, cada bolsista selecionado será acompanhado por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando, e por um docente de instituição de educação superior (BRASIL, 2018b). O lançamento desses dois editais, acarretam mudanças para as instituições de ensino superior que eram contempladas com projetos PIBID, sendo necessária a reformulações dos projetos de acordo com as especificadas do novo edital.

Percebe-se, então, uma redefinição do programa por meio deste último edital cujos projetos encontram-se em andamento, tanto no que se refere ao público alvo, como na sua abrangência, de modo que há descaracterização dos objetivos inicialmente propostos.

#### 2.4 APRESENTANDO O PIBID DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR

O PIBID, no âmbito do curso de Pedagogia da UNESPAR é desenvolvido em quatro *campi*, totalizando 130 bolsas de iniciação à docência, vinculadas à CAPES/PIBID. O campus de União da Vitória/PR possui atualmente<sup>9</sup> 216 acadêmicos matriculados regularmente. Ofertando atualmente 30 bolsas de estudos para o curso de Pedagogia, o que representam 13,88% da população de estudantes. As demais bolsas

---

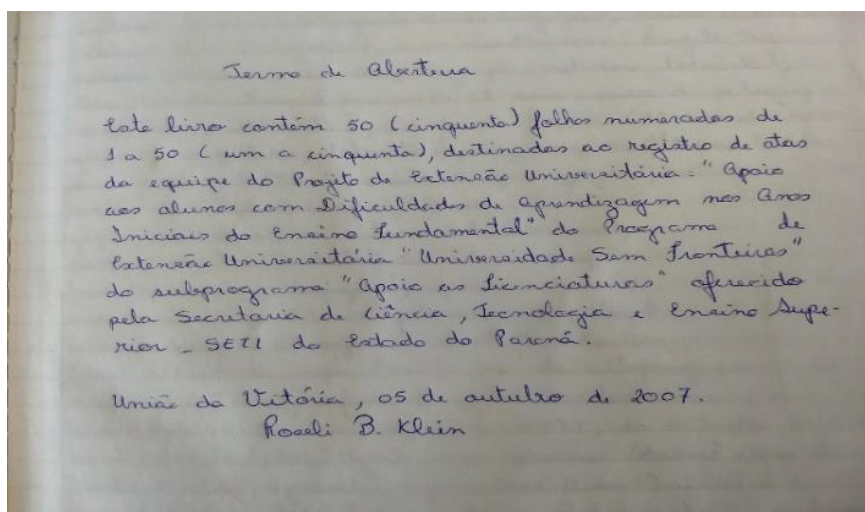
<sup>9</sup> Dados referentes ao ano letivo de 2016, momento em que a pesquisadora desenvolveu o projeto de pesquisa para seleção do mestrado.



estão distribuídas da seguinte maneira: 40 bolsas no campus de Paranaguá, 30 em Paranavaí e 30 em Campo Mourão.

Esclarecemos que a história do projeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR começou no ano de 2007, como um projeto de extensão universitária intitulado “Apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental” e financiado pelo programa Universidade sem Fronteiras”<sup>10</sup> ofertado pela Secretaria de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná, como pode ser observado na figura 1.

FIGURA 1: TERMO DE ABERTURA DO LIVRO ATA



Fonte: Acervo do projeto

De acordo com a Ata nº 01/2007 do referido projeto, datada de 5 de outubro de 2007, foi realizada a primeira reunião a fim de articular as atividades necessárias para a efetivação do projeto aprovado. Participaram da reunião três professoras do colegiado de Pedagogia (uma coordenadora e duas membros) e as bolsistas do projeto. Nessa ata, foi registrado o nome das acadêmicas aprovadas no processo seletivo e o plano de trabalho definido para o projeto (participação em reuniões, seleção de materiais, atuação no processo de triagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, elaboração de portfólios das atividades dos alunos atendidos e elaboração de relatórios).

<sup>10</sup> O Programa Universidade Sem Fronteiras, elaborado e desenvolvido em 2007, pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, é hoje, em investimento financeiro e capital humano, a maior ação de extensão universitária em curso no Brasil. Dados extraídos do site: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>.

Tratava-se das definições iniciais do projeto, e alguns assuntos de ordem prática estavam descritos na pauta, como:

Organização dos documentos necessários para a participação no projeto [...] abertura de conta bancária, local e data de saída para a viagem a Curitiba, para o lançamento do projeto no canal Música – TV Paraná Educativa, no dia 9 de outubro de 2007, necessidade de cadastrar o projeto junto ao CEPEX (comitê de ética em pesquisa) da FAFI [...], visita às escolas para apresentação do projeto, cronograma das reuniões para operacionalização do projeto, material pedagógico necessário para as atividades dos acadêmicos bolsistas, horário de atendimento aos alunos nas escolas, número de alunos atendidos [...] (ATA PROJETO nº 01/2007, p. 1).

Nessa mesma ata, ainda foram registradas as escolas selecionadas para serem parceiras do projeto, conforme descrito na Tabela 4.

TABELA 4: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2007

ESCOLAS PARCEIRAS	MUNICÍPIO	Nº ACADÊMICAS BOLSISTAS
Escola Municipal Dr. Lauro Müller Soares	Cruz Machado/PR	1
Escola Municipal Interventor Manoel Ribas	Distrito de Rio Vermelho/PR	1
Escola Municipal Paulo Ider Herman	Paula Freitas/PR	1
Escola Municipal Dario Bordin	União da Vitória/PR	1
Escola Municipal Olívia Wolff do Amaral	São Mateus do Sul/PR	1

Fonte: Acervo do projeto

O projeto era composto por uma docente coordenadora, duas professoras orientadoras, uma professora recém-formada responsável pelas bolsistas, cinco acadêmicas bolsistas remuneradas e uma acadêmica voluntária. As atividades do projeto iniciaram-se nas escolas parceiras localizadas em União da Vitória/PR e municípios próximos, no dia 9 de outubro de 2007.

Durante o ano de 2007 foram registradas seis atas do projeto, considerando que este iniciou em outubro do referido ano; posteriormente, em 2008, foram escritas 38 atas, em 2009 15 atas, e por fim em 2010, último ano de vigência do projeto, foram registradas 8 atas (24 de novembro consta como a data do último registro).

Através da leitura das atas<sup>11</sup> compreende-se que o projeto financiado pelo programa Universidade Sem Fronteiras funcionou até o final do ano de 2010. Do mesmo modo, encontramos o registro da primeira ata (16 de abril de 2010) do projeto, nesse momento, denominado “Projeto Mão Amiga”, financiado pela CAPES/PIBID. As bolsas de iniciação à docência, oferecidas pelo curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, são ofertadas por meio do subprojeto Mão Amiga desde abril de 2010, e este é parte integrante do Projeto Institucional denominado Ações em Sociedade, Observações na Natureza: PIBID, financiado pela CAPES, e normatizado pelo Edital nº 02/2009 CAPES/DEB.

A proposta do subprojeto Mão Amiga é fruto das experiências docentes da coordenadora, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Assim, parte-se de indagações e reflexões de que na Educação Básica, crianças com dificuldades de aprendizagem, são pessoas muitas vezes condenadas ao fracasso escolar antes mesmo que se esgotem todas as possibilidades didático-pedagógicas na administração e aquisição de aprendizagens significativas por parte desta população estudantil (ANSAI, *et al*, 2012, p. 22-23).

Segundo a autora citada, os objetivos do PIBID de Pedagogia estão atrelados a oferecer, às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais parceiras, atividades pedagógicas diversificadas que minimizem o fracasso escolar, melhorando sua autoestima. E por outro lado, no exercício da docência em licenciaturas no Ensino Superior, constata-se que muitos graduandos podem construir sua práxis educativa a partir de importantes vivências articuladas à realidade da escola, de estudos e pesquisas, fato que, no referido projeto, constitui uma grande oportunidade de formação profissional. Segundo Ansaí, *et al* (2012, p. 22-23):

Neste tocante, o projeto oferece um serviço pedagógico ímpar na região de sua abrangência: o de se construir conhecimentos e saberes a respeito da docência ainda na fase inicial de formação, perspectiva apontada por Nóvoa (2009) como importante na formação de professores, independentemente do nível de ensino.

O Projeto Mão Amiga foi organizado pelas professoras coordenadoras a partir de um plano de trabalho que estabeleceu os procedimentos e ações a serem desenvolvidos,

---

<sup>11</sup> A coordenação do projeto disponibilizou todos os livros atas para a pesquisadora, desde a criação do projeto em 2007, momento em que o projeto era financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, até o último livro ata de 2018, período em que o projeto está em funcionamento, de acordo com o Edital Capes nº 7/2018.

visando construir a identidade e a prática social docente, pautadas no que recomenda, entre outros autores, Pimenta (2000, p. 27), que revela:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...].

Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais, manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica, e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

O projeto atendeu, em sua primeira fase<sup>12</sup> - 2010/2012, três escolas públicas da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR: Escola Municipal Antonieta Montanari, Escola Municipal Duque de Caxias e Escola Municipal Didio Augusto, que foram contempladas conforme os seguintes critérios: a nota do IDEB e a localização em bairros periféricos da cidade. A equipe de trabalho e estudos foi composta por 1 professora bolsista coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia da FAFI/UV, 3 professoras bolsistas supervisoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas parceiras, 20 estagiários bolsistas acadêmicos e aproximadamente 100 alunos atendidos pelo projeto por ano letivo de atuação docente nas escolas parceiras (ANSAL, *et al*, 2012).

Em sua segunda fase, período correspondente a 2012/2014, o projeto Mão Amiga selecionou outras escolas da rede pública para serem parceiras do projeto, conforme descrito na Tabela 5.

TABELA 5: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2012/2014

ESCOLA PARCEIRA	MUNICÍPIO	Nº ACADÊMICAS BOLSISTAS
	União da Vitória/PR	4

<sup>12</sup> Neste período o subprojeto Mão Amiga era ofertado pelo curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR. No ano de 2013 a faculdade passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, credenciada pelo Decreto nº 9.538, publicado no Diário Oficial do Estado em 05/12/2013.

Escola Municipal Padre João Piamarta		
Escola Municipal Fruma Ruthenberg	União da Vitória/PR	4
Escola Municipal José Moura	União da Vitória/PR	8

Fonte: Acervo do projeto

A equipe do projeto era composta por 20 acadêmicas bolsistas, sendo que 16 estavam inseridas diretamente nas escolas de educação básica e 4 bolsistas auxiliavam as duas coordenadoras do projeto nas questões burocráticas. Em 2015 o projeto Mão Amiga, financiado pela CAPES/PIBID, completou cinco anos de atuação no curso de Pedagogia do Campus de União da Vitória/PR, voltado para a formação de competências e habilidades na formação docente inicial de acadêmicos do curso e de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal.

No ano de 2016, em sua terceira edição ininterrupta por meio dos editais da Capes nº 02/2009, nº 11/2012 e nº 061/2013, o subprojeto denominado nesta edição “Investigando e Aprendendo com as Dificuldades de Aprendizagem: uma Mão Amiga fase I”, denominado resumidamente de “Projeto Mão Amiga Capes/PIBID”, possuía duas professoras coordenadoras de área, trinta bolsistas licenciandos e seis professoras supervisoras atuantes em seis escolas municipais dos anos iniciais de União da Vitória/PR, atendendo um total de aproximadamente 243 alunos com dificuldades de aprendizagem, que é o público-alvo do projeto. A tabela 6 demonstra a equipe do projeto.

TABELA 6: RELAÇÃO ESCOLAS PARCEIRAS 2016

ESCOLA PARCEIRA	MUNICÍPIO	Nº ACADEMICAS BOLSISTAS
Escola Municipal Cel. David Carneiro	União da Vitória/PR	5
Escola Municipal Guia Lopes	União da Vitória/PR	5
Escola Municipal Melvin Jones	União da Vitória/PR	5
Escola Municipal Pe. Jacintho Pasin	União da Vitória/PR	5
Escola Municipal Pe. João Piamarta	União da Vitória/PR	5

Escola Municipal José Moura	União da Vitória/PR	5
-----------------------------	---------------------	---

Fonte: Acervo do projeto

Nesse contexto, o Projeto Mão Amiga é pioneiro do PIBID na UNESPAR, pois em 2017 completou sete anos de atuação ininterrupta no curso de Pedagogia do Campus de União da Vitória/PR.

Em março de 2018, foram lançados os seguintes editais: Edital CAPES nº 06/2018, regulamentando o Programa de Residência Pedagógica (RP), e o Edital Pibid nº 7/2018, que institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>13</sup>. De acordo com os novos editais, os programas foram organizados no curso de Pedagogia da Unespar, campus de União da Vitória/PR, da seguinte maneira: o PIBID está estruturado em parceria com três escolas de Educação Básica: Escola Municipal Pe. João Piamarta, Escola Municipal Melvin Jones e Escola Municipal Cel. David Carneiro, contendo uma professora coordenadora, três professoras supervisoras e 24 acadêmicos bolsistas matriculados no primeiro e segundo anos do curso.

Já o programa Residência Pedagógica contempla uma instituição de educação infantil, Centro de Educação Infantil Zuleika Pigatto Barbosa, e duas escolas de Educação Básica: Escola Municipal Guia Lopes e Escola Municipal Professor Serapião, e envolve 1 professora coordenadora, 3 professoras supervisoras e 24 acadêmicos bolsistas matriculados no terceiro e quarto anos do curso.

## 2.5 CARACTERIZANDO O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PIBID

Inicialmente foi realizado um levantamento que buscou evidenciar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos últimos 10 anos no Brasil,

---

<sup>13</sup> As principais características e os objetivos de cada programa foram descritos no item anterior desta pesquisa.

mais especificamente desde a criação do PIBID. Dessa forma, a fim de mapear a utilização do PIBID no campo educacional brasileiro no período de 2007 a 2017, analisaram-se as dissertações e teses nas quais ocorreram a referência ao programa no título, palavras-chaves e resumo nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontradas 99 dissertações e 27 teses no período analisado, conforme tabela abaixo:

TABELA 7: DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2007 A 2017 QUE ABORDAM O PIBID COMO CAMPO DE PESQUISA

	DISSERTAÇÕES		TESES	
	<b>CAPES</b>  <b>BDTD</b>	2012	4	2012
2013		7	2013	1
2014		18	2014	4
2015		31	2015	9
2016		33	2016	10
2017		7	2017	3
<b>TOTAL</b>		<b>99</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Fonte: Dados da autora

As primeiras dissertações sobre o PIBID foram publicadas em 2012, e a primeira tese em 2013. Ao longo dos anos, evidencia-se um aumento das produções acadêmicas, com maior concentração no ano de 2016. As dissertações representam a maioria dos estudos publicados no banco de dados da CAPES E BDTD<sup>14</sup>.

O presente levantamento se efetivou primeiramente de forma quantitativa e, posteriormente, realizou-se uma etapa qualitativa a partir dos títulos, palavras-chave e resumos, observando em cada publicação o ano, curso, sujeitos da pesquisa, referencial teórico e resultados alcançados. Após esta análise, optou-se por se concentrar em 36 trabalhos, sendo 24 dissertações e 12 teses, pois buscou-se enfatizar as produções que empregaram o PIBID de Pedagogia como campo de pesquisa.

TABELA 8: DISSERTAÇÕES E TESES DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

	DISSERTAÇÕES	TESES

<sup>14</sup> Em relação à diminuição dos trabalhos em 2017, levantamos como hipótese que isso pode ter ocorrido pelo fato dos trabalhos defendidos naquele ano ainda não terem sido inseridos nas plataformas pesquisadas até o momento de nossa busca. Novas pesquisas precisam ser feitas a fim de comprovar ou não essa hipótese.

<b>CAPES</b>  <b>BDTD</b>	2012	-	2012	-
	2013	-	2013	1
	2014	5	2014	2
	2015	9	2015	4
	2016	8	2016	3
	2017	2	2017	2
	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

Fonte: Dados da autora

Após a organização sistemática e a leitura das 36 publicações selecionadas a partir do banco de dados da CAPES e BDTD, especificamente sobre a temática PIBID de Pedagogia, destaca-se que os sujeitos analisados nas pesquisas foram acadêmicos bolsistas das licenciaturas, professores supervisores atuantes nas escolas de educação básica, professores coordenadores de área e institucional do programa que atuam nas instituições de ensino superior, ex-bolsistas do PIBID, alunos participantes das escolas parceiras atendidas pelo programa, professores iniciantes e diretores das escolas de educação básica que implantaram o programa.

As produções acadêmicas analisadas foram defendidas em diferentes instituições, com predominância das localizadas na região sudeste, conforme segue:

TABELA 9: INSTITUIÇÕES/NÚMERO DE PUBLICAÇÕES POR REGIÃO

INSTITUIÇÕES/NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	REGIÃO	TOTAL
UFRGS (1) – UNISC (1) – URI (1) - UCS (1) – PUC/RS (1)	SUL	5
UFF (1) – UFRJ (1) - USP (2) – UNESP (1) – UMESP (1) – PUC/SP (1) – PUC/CAMPINAS (1) UNIMEP (1) – UNICAMP (2) – USF (1) – UFOP (1) UFV (3) – UFVJM (1)	SUDESTE	18
UCDB (3) – UFMT (1)	CENTRO-OESTE	4
UECE (6) - UFC (2) – UFRN (1)	NORDESTE	9
<b>TOTAL</b>		<b>36</b>

Fonte: Dados da autora

Em relação aos objetivos das pesquisas, foi possível reunir os trabalhos em dois grandes grupos:

**1. Objetivos relacionados às ações vivenciadas no PIBID:** são trabalhos que buscam avaliar as contribuições dos saberes adquiridos para o desenvolvimento/socialização profissional, aprendizagem da docência, construção da identidade docente, potencialidade prática de escrita, importância do diálogo entre



professores e licenciandos, a socialização profissional no início de carreira docente, como vem se dando a inserção das TICs nas experiências de aprendizagem e docência de professores em formação. Nesse grupo foram localizados trinta e três trabalhos

**2. Objetivos relacionados às ações enquanto política pública de formação de professores:** são trabalhos que analisam o PIBID como uma política pública para o enfrentamento da crise das licenciaturas, buscando compreender o programa como um espaço de formação continuada para os professores supervisores, analisando as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto atividade de iniciação docente. Três trabalhos foram enquadrados neste grupo.

Destaca-se ainda que a maioria dos estudos analisados é de natureza qualitativa, e utilizaram como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, registros escritos e das ações dos sujeitos, audiogravações, encontros coletivos, questionário, estudo documental, elaboração de contos na perspectiva literária, entrevista de cunho narrativo, observações *in loco*, análises escriturais de *blogs*, diários autobiográficos, rodas de conversa e narrativas de história de vida.

Os resultados encontrados nos estudos indicam que o PIBID: vem possibilitando o diálogo entre licenciandos e professores da educação básica; contribui de forma significativa para o processo de formação docente inicial, incentivando a docência e possibilitando a construção da identidade docente; propicia novas aprendizagens para os professores que atuam como supervisores e coordenadores do programa, cujas ações visam à construção e fortalecimento de práticas pedagógicas, desenvolvendo saberes e habilidades. O programa ainda promove a reflexão sobre a formação de professores por meio do contato efetivo com a profissão, há o incentivo para publicação de artigos e livros e para a apresentação de trabalhos científicos, e os bolsistas auxiliam os professores das escolas de educação básica na prática pedagógica por meio do trabalho em equipe. O PIBID possibilita a validação da escolha profissional dos licenciandos, as experiências do PIBID superam a formação em serviço, e o PIBID possibilita a permanência nos cursos de licenciatura.

Gimenes e Pimenta (2013) encontraram resultados semelhantes. Em trabalho intitulado “O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período 2008 a 2012?”, as autoras analisaram os 64

trabalhos publicados nesse evento no período demarcado e concluem que em 81% deles fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID.

Contudo, as pesquisas não são unânimes com relação aos resultados que o programa vem demonstrando. Pimenta e Lima (2017), em trabalho apresentado na 38ª Reunião Anual da ANPEd, ressaltam que o PIBID se instala em forma de atividades e projetos de ensino e pesquisa nos mesmos espaços institucionais por onde transita o estágio curricular supervisionado.

Além das obrigações próprias de seu cotidiano, as escolas públicas têm sido sobrecarregadas com as políticas do ensino fundamental e médio como a de implementação e operacionalização das avaliações institucionais e de seus alunos a serem comparados e classificados conforme os indicadores externos nacionais e internacionais. Nesse contexto, ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta de alunos estagiários e alunos Pibidianos, conforme definidos pelo Programa criado pela Capes (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 2).

As autoras explicam que as escolas de educação básica estão sobrecarregadas, pois têm assumido a tarefa pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos e ainda participam da formação de futuros professores, por meio de projetos e estágio supervisionado. Além deste aspecto, elas ressaltam que o número de bolsas ofertadas pelo PIBID é limitado, representando um processo de exclusão da maioria dos estudantes de licenciaturas brasileiras, tornando-se, dessa forma, um programa elitista, ou seja, com número limitado de bolsas.

Segundo os dados do Relatório de Gestão PIBID (2009/2013) publicado pela CAPES em 2014, havia um total de 90.254 bolsas concedidas. Os dados do último Censo da Educação Superior do Inep/MEC de 2015 informam que dos 8.027.297 jovens universitários, 68,7% optaram pelo bacharelado, enquanto 18,3% fazem licenciatura e 12,6% são tecnólogos. Concluímos, assim, que o PIBID concede bolsas de iniciação à docência a somente 6,14% dos licenciandos do Brasil.

Nessa mesma direção Gimenes (2016, p. 128) aponta que:

[...] outra característica do programa diz respeito ao valor constitutivo do programa, que se baseia na meritocracia, uma vez que o programa tem como base a concorrência através de editais, sendo que apenas um projeto é aprovado por instituição, assim como a seleção de bolsistas. Tal seleção é necessária, pois o PIBID tem um alcance bastante limitado entre os alunos de licenciatura em território nacional [...].

No entanto, André (2017) também apresentou um trabalho na 38ª Reunião Anual da ANPEd, no qual ela apresentou dados sobre egressos de três programas de iniciação

à docência, dentre eles, o PIBID. De um total de 1237 questionários aplicados em todo o país, 67% desses egressos afirmam estar atuando como docentes na Educação Básica, sendo que 60% atuam em instituições públicas, o que mostra um aspecto positivo desses programas e um retorno do investimento do governo federal. Além disso, as respostas dos egressos desses programas contradizem estudos que apontam para dificuldades no início da carreira docente, o que poderia indicar o sucesso desses programas na formação dos novos professores (ANDRÉ, 2017).

Percebe-se, assim, que diversas pesquisas vêm sendo publicadas, enfatizando as potencialidades do PIBID e também suas fragilidades.

Com relação aos aspectos que precisam de maior atenção no PIBID, os estudos analisados no mapeamento aqui demonstrado, apontam que: há falhas e imprevistos na execução dos projetos, troca de coordenadores e supervisores; não há estreita relação entre coordenadores, professores supervisores e escolas parceiras; projetos que não condizem com a realidade vivenciada nas escolas de educação básica; falta de interdisciplinaridade; uso de métodos tradicionais; o reforço da lógica disciplinar e outras características de uma educação conservadora; demora na compra de materiais permanentes e mal-estar em relação ao seu uso; número reduzido de alunos e professores contemplados com as bolsas do programa; o PIBID não realiza um acompanhamento dos egressos do programa; falta de espaço físico nas escolas para realização dos projetos; a comunidade escolar não tem clareza sobre qual é a finalidade dos bolsistas nas escolas; concepção dos bolsistas como auxiliares de turma e não como bolsistas de iniciação à docência; deveria haver um estímulo maior para a participação dos professores da educação básica no programa; produz um efeito provisório de serem reelaborados; desestímulo à docência; os bolsistas desenvolvem atividades que são vedadas no regulamento do PIBID; falta de tempo do professor supervisor para a realização das atividades do programa; professores supervisores não entendem o papel que desempenham de coformadores; pouca aceitação dos professores das escolas de educação básica que não estão envolvidos com as atividades do PIBID; o trabalho das professoras centra-se no fazer, sem muitas oportunidades de refletir sobre a fundamentação teórica que embasa sua prática.

Avaliando as publicações consideradas neste estudo, percebe-se que a maioria dos trabalhos apresenta conclusões otimistas com relação ao PIBID, mas há outros que apresentam fragilidades, as quais precisam ser consideradas para aprimoramento do programa.

Observa-se que o PIBID estimulou a produção acadêmica de dissertações e teses nos programas de Pós-Graduação em Educação na última década, de modo que há um acúmulo de conhecimento sobre o funcionamento desse programa. Ressalta-se, ainda, que o curso de Pedagogia foi um campo de pesquisa que se destacou entre os estudos encontrados no mapeamento dos trabalhos. Esse estudo é significativo, pois pode trazer contribuições para as discussões sobre o processo de formação docente inicial bem como para os próprios projetos que são desenvolvidos nas instituições de ensino superior em parceria com as escolas de educação básica.

Diante dos resultados do presente estudo foi possível identificar que o PIBID, apesar de ter sofrido modificações ao longo de uma década, tem demonstrado ser uma alternativa para promover mudanças na formação inicial de professores, podendo se tornar uma importante ferramenta para a superação da racionalidade técnica ainda vigente nos cursos de licenciaturas no Brasil. Mas, no espaço do contraditório, há trabalhos que apontam fragilidades. Assim, o tom de otimismo deve ser substituído por uma análise mais rigorosa sobre o programa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DEFINIDO NA INVESTIGAÇÃO E AS APROXIMAÇÕES COM A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

É apresentado neste item o percurso metodológico definido na investigação bem como as aproximações com a sociologia de Bourdieu, que tem uma base teórico-metodológica, e que serve para estudar os fenômenos sociais, tentando explicá-los, analisando os homens em sua relação de interdependência (relações sociais).

O interesse pelo tema formação de professores principiou durante a graduação em Pedagogia, realizada no período de 2012 a 2015, na UNESPAR. A pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso (TCC) objetivou analisar as contribuições do subprojeto de Pedagogia da Unespar vinculado à CAPES/PIBID, no processo de formação docente inicial das acadêmicas bolsistas.

Assim, cabe destacar que este estudo inicial analisou o processo de formação docente, porém, sem levar em consideração a apreensão do mundo social. Consideramos segundo Bourdieu (2003, p. 82), “que às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvio diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”. Para o autor as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais o *habitus* é, dialeticamente, o produto.

Nessa perspectiva, falar de professores não é somente descrever esse grupo por um de seus aspectos, é preciso tentar conhecer o princípio gerador de suas práticas. Com a finalidade de entender por que as professoras agem e reagem de determinadas maneiras é preciso olhar para o passado, pois a estrutura composta define as ações, e, de acordo com Bourdieu (2001), os comportamentos são possíveis de serem deduzidos por meio de análises das tendências, mas ao mesmo tempo, não são totalmente previsíveis.

Para o autor o corpo possui princípios de inércia que limitam a liberdade de ação e de improvisação diante das situações. O que não significa que não existam margens de liberdade e de improvisação, por não se tratar de um receptáculo passivo que obedece mecanicamente. Convém ressaltar que as professoras são dotadas de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas. De acordo com Bourdieu (2001), tais

sistemas de esquemas de percepção permitem reagir, como também engendrar estratégias adaptadas e renovadas. Porém, essas estratégias são situadas nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem.

Para elaboração desta análise afastou-me das teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis”. Ou seja, compreendo que as práticas das professoras não são reações mecânicas do meio externo (orientações das políticas públicas, orientações do PIBID, por exemplo). Por outro lado, também não são fruto da criação puramente subjetiva delas (do poder criador das professoras), mas são resultado da relação dialética entre o externo, a cultura da escola, a formação inicial, o desenvolvimento profissional docente, entre outros, entendendo que diversas instâncias socializadoras deixam marcas no *habitus* das professoras.

Compreendo, seguindo os estudos de Bourdieu, que as professoras participam da dialética da sociedade, ou seja, elas simultaneamente exteriorizam seu próprio ser no mundo social e interiorizam este último como realidade objetiva. De acordo com Berger e Luchmann (2004, p. 175) “o processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.”

De acordo com Mussanti (2010, p.1), “os processos de socialização profissional são, portanto, governados por fatores externos que influenciam o entorno laboral gerando regularidades ou certos padrões de comportamento”. A autora tem concebido a socialização como um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional.

Para Bourdieu a prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*.

Este entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepção, de apreciações e de ações* e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2004, p.121).

Assim sendo, propomos analisar as condutas das professoras supervisoras do PIBID, a partir do conhecimento *praxiológico*, que tem como objeto não somente o

sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Na perspectiva sociológica de Bourdieu só podemos, portanto, explicar as condutas das professoras supervisoras do PIBID se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.

Inicialmente realizamos uma análise documental que teve como base os seguintes documentos: os editais publicados pelo MEC/CAPES/FNDE desde a criação do PIBID em 2007, até o Edital PIBID nº 07/2018 que estava vigente até o momento da escrita desta dissertação. Posteriormente tencionamos compreender o subprojeto denominado “Mão Amiga” do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR.

A partir desses documentos interessei-me pela prática desenvolvida pelas professoras da educação básica, que, a partir do programa, retornam às instituições de Ensino Superior, atuando como professoras supervisoras do PIBID. Compete esclarecer que constatou-se, a partir do estado da arte, a inexistência de trabalhos que articularam análises bourdieusianas com as experiências formativas decorrentes do PIBID.

Vale destacar que esse programa é pensado como uma forma de diminuir a distância entre a Educação Superior, especialmente nos cursos de Licenciatura, e a Educação Básica; contudo, não se apresenta como uma nova possibilidade de formação apenas para os licenciandos (bolsistas PIBID). O PIBID, para as supervisoras, pode ser visto como um momento de socialização profissional, “que se inicia durante o processo de formação formal, mas continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo complexo, interativo, negociado e provisório no qual as pessoas são uma força criativa” (MUSSANTI, 2010, p.2). O PIBID estabelece como foco importante de atuação a figura do supervisor, isto é, um professor da Educação Básica que receberá os licenciandos e que participará de todos os momentos formativos do programa em conjunto com os bolsistas e os coordenadores dos projetos. Nessa perspectiva, tal programa atua, ainda que indiretamente, também como um importante momento de formação desse profissional.

Para compor o corpus da pesquisa, selecionamos inicialmente seis professoras da educação básica que atuam como supervisoras do PIBID, do subprojeto denominado “Mão Amiga” do curso de Pedagogia da UNESPAR. Para compreender as práticas desenvolvidas pelas professoras supervisoras do PIBID, coletamos os dados da pesquisa primeiramente por meio das reuniões efetivadas nas escolas de educação básica parceiras do programa e através das reuniões gerais realizadas na universidade.

Neste contexto, realizamos uma investigação qualitativa por meio da inserção no ambiente natural, já que segundo Mazzoti e Gewandszndjer (1999, p. 148) “o planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado”. Para realização do estudo foi despendida uma grande quantidade de tempo nas escolas de educação básica em que atuam as professoras supervisoras do PIBID. Durante um semestre, foram acompanhadas as reuniões semanais do projeto PIDIB de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, sendo que foi realizado um revezamento entre as seis escolas parceiras do projeto. Essa fase exploratória permitiu redefinir as questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação da questão norteadora desse estudo.

Para coletar os dados da pesquisa, elaboramos dois roteiros de análises das observações, um destinado às reuniões das supervisoras com as bolsistas e outro proposto para as reuniões gerais realizadas na universidade com todos os membros do programa. Os roteiros foram pautados nas seguintes questões norteadoras: observamos a data, escola, sujeitos participantes, pauta da reunião, relato descritivo, conflitos, orientações, presença da pesquisa científica e as interações. Foram acompanhadas nove reuniões do programa, sendo sete nas escolas de educação básica e duas na universidade. Os dados foram registrados e revistos na sua totalidade pela investigadora, sendo o entendimento que esta tem neles o instrumento-chave de análise.

Uma vez coletados os dados a serem analisados, iniciou-se o processo de *reflexividade reflexa*. Este processo consistiu em refletir sobre os registros das reuniões do PIBID, pela explicitação e a codificação das informações. Segundo Bourdieu (1997, p. 705) “a verdadeira submissão ao dado supõe um ato de construção baseado no domínio prático da lógica social segundo a qual esse dado é construído”. Assim, só se pode compreender verdadeiramente as ações das supervisoras do PIBID observando em sua prática a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre suas



trajetórias, e a estrutura dos estabelecimentos escolares em que elas atuam e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se manifestam.

Compreendemos que por meio da *reflexividade reflexa* conseguimos superar a visão ingenuamente personalista da singularidade das professoras supervisoras do PIBID, resgatando toda a complexidade singular de suas ações e reações. Contudo, a análise dos dados permite compreender não somente a estrutura conjuntural, mas também as estruturas invisíveis que a organizam; isto é, nesse caso particular, a estrutura do espaço social no qual as professoras supervisoras do PIBID estão inseridas e o espaço escolar no interior do qual elas percorrem trajetórias diferentes, que apesar de pertencerem ao passado, continuam a orientar a sua visão de seu passado e do seu futuro escolar, e também delas mesmas, no que elas têm de mais singular.

Após essa primeira inserção no campo, verificou-se a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada, a fim de melhor compreender a gênese das condutas das professoras supervisoras do PIBID. Posteriormente à execução da *reflexividade reflexa* proposta por Bourdieu emergem as possíveis categorias de análise da pesquisa. Estas categorias foram identificadas em função dos objetivos definidos para a investigação. Assim, as categorias não foram definidas a priori, mas emergiram da reflexão dos roteiros de observação. Desta maneira, foi necessário fazer um exercício aprofundado de análise das reuniões observadas.

As agentes presentes nas reuniões acompanhadas foram as supervisoras, acadêmicas bolsistas, e em alguns momentos a equipe pedagógica e direção escolar. Os principais assuntos abordados nas pautas das reuniões estavam relacionados: com a organização das atividades do PIBID na escola, atendimentos aos alunos do projeto, elaboração de resumos/artigos e banners para eventos científicos, cronograma de postagem de notícias no blog do projeto, preenchimento da ficha de frequência mensal, elaboração de relatórios e repasses da coordenação do projeto aos bolsistas.

Também foi possível notar que, as bolsistas com maior tempo de permanência no projeto, auxiliavam as supervisoras na organização das atividades da equipe. Em uma escola acompanhada, todas as decisões eram registradas em ata.

As escolas parceiras do PIBID, não disponibilizam de um espaço físico destinado somente para a realização das atividades do projeto, desta forma as reuniões foram realizadas na sala dos professores, sala de aula na qual funcionam as atividades de contraturno da escola e laboratório de informática. As supervisoras cobravam as atividades dos bolsistas de forma pacífica sem imposições. Não houve conflitos nos

momentos observados, os grupos entravam em consenso facilmente, e as decisões eram tomadas de forma coletiva. Desta forma, os objetivos das entrevistas foram definidos a partir da análise das reuniões observadas, sobretudo porque o acompanhamento delas permitiu perceber que a pesquisa tinha um papel central na proposta do PIBID em questão e também que o cotidiano de cada escola poderia estar interferindo nos rumos do projeto inicialmente proposto.

A entrevista teve por objetivos: (1) identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras supervisoras do PIBID, que lancem luz à compreensão de suas condutas; (2) investigar fatos/elementos e a interferência da cultura escolar; (3) entender a amplitude da pesquisa científica desenvolvida pelas professoras supervisoras nas atividades do PIBID; e (4) evidenciar o fato de que ensinando as supervisoras também aprendem.

É importante constar que inicialmente pretendia-se realizar a entrevista com as seis professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, contudo reduzi a amostra para três professoras supervisoras, tendo em vista dificuldades de diferentes ordens para contato com as mesmas. A fim de não expor a identidade de cada professora, denominei as supervisoras de: S1, S2 e S3.

A entrevista foi realizada com as participantes S1, S2 e S3. As demais não participaram da entrevista pelos seguintes motivos: A supervisora S4, desde o primeiro contato, demonstrou-se resistente com relação a participar da pesquisa, sendo que por diversas vezes não retornou o contato realizado pela pesquisadora. Apesar da relutância agendou uma reunião, porém no dia previsto ela não compareceu. A renúncia pela participação da supervisora S5 justifica-se pelo motivo de que o projeto estava funcionando havia pouco tempo na escola em que a professora atuava, e esta estava passando por um momento conturbado, com necessidade de ajustamentos e adaptações. E com relação à supervisora S6, ela tinha ingressado recentemente no projeto, pelo fato de que a supervisora anterior solicitara afastamento para realização do doutorado. Apesar de já ser professora da escola parceira do projeto, ela ainda estava em fase de adaptação com relação às atividades que são desenvolvidas pelo PIBID.

As entrevistas com as supervisoras S1 e S2 foram realizadas na sede de cada escola parceira do PIBID, e com a participante S3 nas dependências da universidade, em horários e dias escolhidos pelas professoras. Em média cada entrevista teve a duração de uma hora.

Todas as entrevistas foram transcritas logo após suas realizações, com os devidos cuidados metodológicos que são recomendados ao fazer esse procedimento. Na transcrição, o enfoque encontra-se naquilo que foi ou não falado, pois pode-se perceber o que foi ou não respondido, e no que está imperceptível nas entrelinhas, pois os comportamentos podem auxiliar posteriormente na compreensão dos dados.

A partir da transcrição das entrevistas, organizamos as principais percepções emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pela pesquisadora em sua investigação, com base no olhar sociológico proposto por Pierre Bourdieu.

#### 4 OS SUBCAMPOS DA PESQUISA: AS ESCOLAS PARCEIRAS

Para compor o corpus da pesquisa, selecionamos inicialmente seis professoras da educação básica que atuam como supervisoras do PIBID, no subprojeto denominado “Mão Amiga” do curso de Pedagogia da UNESPAR. Do total de seis escolas/supervisoras parceiras do projeto, optei por acompanhar três professoras/instituições, o que representa 50% do total do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, porcentagem considerada suficiente para configurar uma amostra do projeto.

TABELA 10: EQUIPE PIBID PEDAGOGIA UNESPAR/CRONOGRAMA DAS REUNIÕES SEMANAIS

Escolas parceiras				Acadêmicos	Alunos atendidos	Reuniões
Escola Municipal Coronel David Carneiro				6	15	Quinta-feira/tarde
Escola Municipal Melvin Jones				6	16	Sexta-feira/manhã
Escola Municipal José Moura				5	19	Quarta-feira/manhã
Escola Profissional Piamarta	Padre João			4	17	Segunda-feira/manhã
Escola Municipal Padre Jacintho Pasin				5	18	Quarta-feira/manhã
Escola Municipal Guia Lopes				4	20	Quarta-feira/manhã
TOTAL				30	105	

Fonte: Dados da autora

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em três escolas municipais localizadas em bairros periféricos do município de União da Vitória/PR. De acordo com Lahire (2017), com sua teoria dos campos Bourdieu pretendeu propor um modelo bastante geral para pensarmos nossas sociedades diferenciadas. Bourdieu definiu seu conceito de campo combinando propriedades pertencentes a universos teóricos diferentes, em particular os de Durkheim e de Weber. Os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição de campo, suscetíveis de serem extraídos das diferentes obras do autor sobre a questão, são os seguintes:

Um campo é um “sistema” ou um espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concordância ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições. Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse que o campo exista (LAHIRE, 2017, p.65)

Com base na teoria de campos de Bourdieu, entendemos cada escola parceira do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, como um campo, e as respectivas professoras supervisoras, como as agentes inseridas no campo.

Neste contexto, num primeiro momento entrei em contato com cada supervisora, para saber em qual dia/horário eram realizadas as reuniões semanais do projeto. Posteriormente comecei a acompanhar as reuniões semanais realizadas nas escolas, definidas para compor esta pesquisa. Cada instituição escolar tinha um dia distinto definido para realização das atividades coletivas (planejamentos das atividades do projeto de acordo com as especificidades de cada instituição). Por meio das observações foi constatado que toda a equipe participava das reuniões (acadêmicos bolsistas, professoras supervisoras e em alguns momentos a participação da equipe pedagógica das escolas). Todas as informações coletadas foram anotadas em um relatório por escola em um momento posterior às observações.

A escola municipal onde atua a supervisora S1 está localizada no Bairro Jardim Roseira no município de União da Vitória, interior do estado do Paraná. Com relação à infraestrutura, a escola possui: 3 salas de aulas, 12 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, banheiro, refeitório, despensa, um pátio coberto e outro descoberto. A instituição oferta as seguintes etapas de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma escola pequena, em que funcionam apenas três turmas em cada período, sendo que não há uma sala disponível para o funcionamento do PIBID. Desta forma a supervisora e as acadêmicas bolsistas do projeto realizam as atividades na sala dos professores, no refeitório ou no pátio da escola, de acordo com a disponibilidade de cada dia. O PIBID funciona nessa escola desde 2014, e a S1 foi a única supervisora do projeto.

A segunda instituição escolhida para fazer parte desta pesquisa é a escola municipal onde atua a supervisora S2, localizada no bairro São Braz do mesmo município. A infraestrutura da escola é a seguinte: 10 de 19 salas de aulas são utilizadas, há 27 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, banheiro e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, almoxarifado, um pátio coberto e outro descoberto. É uma escola ampla, com bom espaço físico, contudo divide sua estrutura com uma escola estadual. O PIBID funciona nessa escola desde 2016 e a S2 foi a única supervisora do projeto.

A terceira escola, onde atua a supervisora S3, constitui uma entidade filantrópica, afastada do centro urbano e às margens de uma rodovia, localizada na saída do município de União da Vitória/PR, que atende crianças e jovens em situação de risco. A escola é parceira do PIBID desde o ano de 2010, e durante este tempo duas professoras atuaram como supervisoras do programa. A primeira docente atuou durante 6 anos, e em 2017 solicitou afastamento da escola e do PIBID para cursar o Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado em Educação, e a atual supervisora atua há menos de um ano no programa.

De acordo com o pensamento de Genovese (2013), é possível considerar as escolas de educação básica em que atuam as supervisoras do PIBID como um subcampo do campo escolar, ou seja, um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas. Desta forma, a partir da compreensão do autor, constato que o PIBID de Pedagogia da UNESPAR funciona de uma maneira peculiar em cada instituição de ensino, dependendo das características do campo escolar, do tipo de financiamento, públicas ou privadas, da localização geográfica, e do perfil dos alunos, dentre outros fatores provenientes de outros campos. Apesar das diferenças de cada instituição de ensino, as escolas parceiras do PIBID de Pedagogia interagem entre si, de modo a compartilharem experiências sobre o trabalho desenvolvido com os alunos e acadêmicas bolsistas.

Ainda a partir do pensamento de Genovese (2013), considero que as supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, transitam entre diferentes subcampos, pois o programa faz articulação entre educação básica e ensino superior. O autor destaca que é o campo universitário no qual as Instituições de Ensino Superior e de pesquisa impõem suas vontades sobre as outras instituições, no que se refere à definição dos critérios de reprodução do corpo de professores e pesquisadores. Sendo assim, considero que no interior do subcampo universitário, há outro subcampo acadêmico, o campo científico educacional da Pedagogia. Segundo o autor, existem disputas para legitimar os ideais de cada campo e a supremacia de um subcampo em relação a outros:

O campo científico, por sua vez, é formado por pesquisadores [...] que duelam pelo direito de impor legitimamente um tipo particular de verdade para os outros, sobre o que é, como fazer, sobre o que fazer pesquisa e para quem divulgar os resultados que dela provirem (GENOVESE, 2013, p. 3).

Segundo essa compreensão, considero cada escola parceira do PIBID de Pedagogia da UNESPAR como um espaço regido por leis específicas que se impõem às instituições e aos agentes que lutam por conhecimento e reconhecimento via manutenção ou transformação do mesmo, ou seja, de suas leis, objetos dignos de disputa e valores. Percebemos que no interior de cada instituição de ensino existe um tensionamento pela manutenção ou transformação do subcampo, o que foi possível ser observado em cada escola participante da pesquisa. Cada subcampo possui suas características próprias, o que significa que a parceria com o PIBID gerou a possibilidades de mudanças e a aceitação de novos agentes no campo.

Contudo a adesão ao programa não significa a ausência de confrontos e ajustamento entre a estrutura desse campo e a prática das professoras supervisoras no desenvolvimento das atividades do PIBID. No subcampo onde atua a agente S1 foi identificado um ambiente favorável para o desenvolvimento do PIBID, fato que pode ser explicado por se tratar de uma escola pequena, com poucas agentes, o que diminui a disputa por cargos de prestígio (supervisor, diretor), sendo possível um ajustamento entre a estrutura desse campo e as práticas, pensamentos e representações construídas pela professora supervisora no transcurso das atividades do PIBID.

Com relação ao subcampo onde trabalha a agente S2, obstáculos emergiram no decorrer do desenvolvimento do trabalho do PIBID. Por se tratar de uma escola ampla, várias professoras almejavam ocupar a posição de supervisora do programa, pois além de ser um cargo de prestígio na escola, também envolve capital econômico. Com o passar do tempo, a resistência atenuou-se, mas a escola ainda se apresenta como um subcampo caracterizado por confrontos entre as agentes que ocupam nela a mesma hierarquia.

O subcampo onde atua a agente S3 é a escola parceira há mais tempo do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, sendo que o programa funciona de forma eficaz e a cada término de edital evidencia-se o interesse, tanto por parte da escola como da coordenação do PIBID, no sentido de dar continuidade à parceria. No entanto, quando a pesquisadora adentrou a escola, foi possível verificar uma hierarquia de posições ocupadas no subcampo, sendo que a supervisora do PIBID tem autonomia limitada, pois constantemente toma as decisões mediante aprovação da direção escolar.

É importante destacar que os subcampos foram escolhidos para fazerem parte da pesquisa especificamente em função das agentes que neles estão inseridas. O PIBID de Pedagogia da UNESPAR realiza suas atividades na transição entre vários campos

escolares e o campo universitário. Os obstáculos ocorrem de forma específica na relação dos agentes no interior da estrutura dos campos e não no confronto entre os campos. Nessa perspectiva, Genovese (2013, p. 7) nos ajuda a entender essa circunstância, pois diz respeito à “relação dialética entre a estrutura social estruturada, o campo, e o *habitus* dos agentes envolvidos”. Nesse sentido, é imprescindível que a proposta do PIBID seja desenvolvida levando em consideração que o campo escolar e seus agentes, por meio de seus *habitus*, têm interesses e valores próprios, que condicionam as atividades oriundas do campo que, por sua vez, também são estruturadas, e, portanto, cheias de interesses.

#### 4.1 AS AGENTES DO PIBID E SEUS PERFIS: ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS

##### **Supervisora “S1”**

A supervisora denominada “S1” nasceu em 1975 na cidade Porto União/SC, é divorciada e tem dois filhos. Atualmente mora com o filho mais novo, e continua residindo na mesma cidade de nascimento, pois a filha mais velha está fazendo faculdade em outro município. Possui um irmão, que no momento está cursando mestrado.

Seu pai possui ensino médio e curso técnico em contabilidade, já trabalhou como frentista, depois como auxiliar de escritório e atualmente mesmo aposentado continua trabalhando como caixa de uma loja de materiais de construção. A sua mãe fez faculdade e especialização e se aposentou exercendo a profissão de professora. Sobre a escolaridade de seus avós a supervisora respondeu que os maternos estudaram no máximo até o quinto ano; os avós paternos estudaram, segundo ela, o suficiente somente para aprender a ler e escrever. Relatou que eles não tinham uma profissão definida, trabalhavam com o que tinha vaga no mercado de trabalho.

A supervisora tem sua primeira formação no curso técnico em desenho industrial; posteriormente cursou faculdade de Administração, que foi concluída no ano de 2004; fez uma especialização e começou a trabalhar como professora. Em 2012, formou-se em Pedagogia na UNESPAR, campus de União da Vitória/PR.

Antes de atuar como professora, a entrevistada relatou ter desenvolvido a atividade profissional de desenho de móveis em função da formação em nível técnico na



área. Atua na escola em que está inserida atualmente desde 2014, com dedicação de 40 horas semanais, e no momento não está atuando como professora em outra escola.

Relata que frequenta o grupo de estudos oferecido pela rede municipal, que tem encontros mensais nas escolas ou nas dependências da secretaria de educação. Porém não soube afirmar se é um programa de formação continuada.

*“Agora não sei..., porque na verdade ele conta, porque é grupo de estudo, do município...”*

### **Supervisora “S2”**

A supervisora denominada “S2” nasceu em 1990 na cidade Porto União/SC, é solteira e não tem filhos. Atualmente mora sozinha, tem duas irmãs por parte de pai, com as quais tem pouco contato, mas sabe que as duas concluíram o ensino médio e não cursaram ensino superior.

Seu pai concluiu o ensino fundamental e sempre que consegue assume cargo comissionado por campanha política. A sua mãe tem ensino médio completo, atualmente é vendedora de uma loja e sempre trabalhou no comércio.

Sobre a escolaridade de seus avós a supervisora respondeu que, como ela não tem contato com os paternos não sabe dizer qual a escolaridade deles. Mas por parte de mãe, ela relata que estudaram até a antiga quarta série e são alfabetizados.

A supervisora tem formação em Pedagogia pela UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, concluída no ano de 2011. Fez uma especialização em Psicopedagogia Institucional e começou a trabalhar como professora em 2012.

Atua na escola em que está inserida desde 2013, com dedicação de 20 horas semanais, e também está atuando como professora de educação infantil em outra instituição escolar. Relata que sempre participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura: *“Eu fiz aquele de formação pela escola, que é online, eu fiz sobre o transporte escolar...”*

### **Supervisora “S3”**

A supervisora denominada “S3” nasceu em 1978 na cidade de General Carneiro/PR, é casada e tem uma filha. Tem uma irmã por parte de mãe, que estudou

até o ensino fundamental e atualmente trabalha como gerente em uma empresa de limpeza. A entrevistada mora com a filha e seu companheiro.

Seu pai não é alfabetizado; ele chegou a frequentar a escola, mas como seu avô morava na zona rural, ele precisou ajudar na lavoura. Depois de aposentado como motorista, ele frequentou a educação de jovens e adultos, porém não concluiu o curso. “[...] o que ele sabe um pouquinho foi nos EJA da vida aí, sabe. Ele é alfabetizado, mas ele não é letrado...” A sua mãe cursou até o quarto ano do ensino fundamental, e se aposentou trabalhando em casas de famílias. Sobre a escolaridade de seus avós a supervisora respondeu que lembra que somente o seu avô materno sabia ler e escrever, os paternos não eram alfabetizados.

A supervisora tem formação no curso de nível médio no magistério, “[...] eu era muito novinha, porque eu casei com 16 anos, 17 pra 18 fui mãe, aí eu parei de estudar, voltei a fazer ensino médio, aquele esquema todo, [...] aí fiz aquele antigo magistério a distância...” Posteriormente cursou faculdade de Pedagogia também a distância: “[...] abriu na época nesse meio tempo, [...] faculdade a distância, [...] fiz a formatura, tudo, e acabou não valendo aquela faculdade, [...] eu fiz três anos daquilo e o MEC não reconheceu, tanto que tá até hoje na justiça aquilo rolando, [...] a UEPG ofereceu o término da faculdade pra nós, daí eu tive que fazer o ano faltando, completei a matéria, fiz o meu TCC, [...] e saí diplomada pela UEPG, hoje eu tenho Pedagogia pela UEPG...”

Antes de atuar como professora, a entrevistada relatou que na década de 1990 ela fez um concurso de nível médio para zeladora de escola, entretanto nunca ocupou esse cargo: “[...] mas eu nunca atuei como zeladora, como eu estava fazendo o magistério e como eu tinha um pouquinho de estudo, fui encaminhada para trabalhar na ação social, e aí depois que eu terminei o magistério elas me mandaram para uma creche, [...] era aquela época que as creches era pela ação social [...] era um centro de nutrição...”. A supervisora atuou anos nesse município: “[...] eu saí da creche porque meu pai se envolveu em política [...] foram me tirar da creche, tentaram eu fazer atuar como zeladora, [...] mas no fundo não deu certo [...] aquela jogada política como existe até hoje, aí eu fui trabalhar no hospital, de frentista, como auxiliar de dentista, eles acharam que fizeram o mal pra mim, fizeram muito bem até inclusive [...] e daí por fim acabei encerrando a carreira, em General Carneiro, na agência do trabalhador...”

No ano de 2006 a supervisora fez concurso para professora do município onde mora atualmente, e continua atuando 20 horas na mesma escola desde esse período, e possui a dobra de carga horária em outra escola de ensino fundamental. Relata que está

quase concluindo o curso de formação continuada: *“Eu participo do PEDEM<sup>15</sup>, que equivale ao mestrado municipal que encerra agora no final de junho...”*

#### 4.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS DO PIBID

É possível constatar que as três professoras que atuam como supervisoras do PIBID são oriundas de famílias de classe social baixa, pois seus pais tiveram pouco acesso à escola; inclusive o pai da supervisora S3 não é alfabetizado. A única exceção é a mãe da supervisora S1, que tem curso superior e fez uma especialização, e o pai que tem uma escolarização superior aos demais, pois conseguiu concluir o ensino médio. Seus depoimentos demonstram que suas famílias tiveram uma vida simples. Em função do baixo grau de escolaridade, os pais ocupavam cargos de pouco prestígio social (balconista, motorista, cargos comissionados na política, vendedora, trabalho em casas de famílias e professora). Com relação aos avós maternos e paternos das supervisoras entrevistadas, os das S1 e S2 estudaram somente até os anos iniciais do ensino fundamental; sobre os avós da S3, por parte de mãe ela não sabe relatar o grau de instrução, mas lembra que seus avós sabiam ler, e por parte de pai os avós não eram alfabetizados.

Junior e Bertoncelo (2017) sustentam que se podem definir classes, no sentido lógico do termo, como conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e estão sujeitos a condicionantes sociais semelhantes. É importante salientar que na perspectiva bourdieusiana uma classe pode ser definida a partir de três dimensões de poder: o capital econômico, o capital social e o capital cultural. As supervisoras entrevistadas pertencem a famílias com trajetória ascendente nos níveis de escolarização, mas com pais com pouca instrução, com exceção da S1. Desta forma, encontram-se nas camadas mais baixas da sociedade (baixo acúmulo de capital econômico e cultural).

Com relação aos irmãos das supervisoras, somente o da professora S1 possui ensino superior e no momento está cursando mestrado; os demais concluíram o ensino médio. Já com relação aos companheiros, somente a supervisora S3 mora com o

---

<sup>15</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM) é uma parceria entre a Secretaria de Educação de União da Vitória (SEMED) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que fomenta a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do município de União da Vitória/PR.

esposo/companheiro, que atua como mecânico industrial; a S1 é divorciada e a S2 solteira. As entrevistadas S1 e S2 cursaram Pedagogia em universidade estadual na modalidade presencial, e posteriormente cursaram especialização na área educacional. A S3 cursou Pedagogia na modalidade a distância, e não fez pós-graduação. Atualmente as três entrevistadas são concursadas na rede municipal de ensino com dedicação de 20 horas; as supervisoras S2 e S3 atuam em mais de uma escola e somente a professora S1 trabalha 40 horas na mesma instituição escolar.

Podemos compreender que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores das supervisoras é restrito, pois suas famílias não detêm os meios para dele se apropriarem. Para Bourdieu (2004) os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Segundo o autor, existe o jogo das leis da transição cultural, que faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais.

Notamos que, as supervisoras são provenientes de famílias de classes populares que chegaram ao ensino superior e a pós-graduação. Bourdieu (1998a) explica que, são famílias que se diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global, como por seu tamanho, pois as chances objetivas de chegar ao ensino superior são maiores para indivíduos de camadas superiores. O autor ainda destaca que para os agentes em que a escola pode oferecer chances reais de ascensão, há uma tendência para a adesão aos valores escolares.

Portanto, podemos constatar que as supervisoras investiram mais do que seus pais e avós na educação, contudo em relação ao nível socioeconômico ocorreu uma leve ascensão. A tabela 8 sintetiza os aspectos individuais e trajetória acadêmica/profissional das supervisoras do PIBID.

TABELA 11: ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DAS SUPERVISORAS ENTREVISTADAS

	Supervisora 1	Supervisora 2	Supervisora 3
Idade	43	28	40
Estado Civil	Divorciada	Solteira	Casada
Número de filhos	2	0	1
Profissão pai	Balconista	Cargo comissionado	Motorista
Profissão mãe	Professora	Vendedora	Casas de família
Escolaridade pai	Ensino médio	Ensino fundamental	Não é alfabetizado
Escolaridade mãe	Especialização	Ensino fundamental	Ensino fundamental
Profissão companheiro	-	-	Mecânico Industrial
Escolaridade companheiro	-	-	Ensino médio
Formação	Administração e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Trabalha em quantas escolas	1	2	2

Está participando formação continuada	Sim	Sim	Sim
---------------------------------------	-----	-----	-----

Fonte: Dados da autora

Analisamos, portanto, que as professoras da educação básica que atuam como supervisoras do PIBID são agentes que têm suas trajetórias particulares e trazem consigo conhecimentos de sua experiência, que utilizam ao realizar o seu trabalho.

De acordo com os estudos de Bourdieu, esses conhecimentos são denominados *habitus* primário e *habitus* secundário. O *habitus* primário é aquele que ocorre na família, na infância; são costumes que foram interiorizados. Nesse contexto, o *habitus* primário predispõe as escolhas futuras, apesar de que essas escolhas podem sofrer alterações ao longo do processo de formação do *habitus* docente por outros fatores, os quais estão relacionados ao *habitus* secundário. Esses são estabelecidos por meio das vivências do cotidiano, influenciados pelas relações sociais e culturais. Ou seja, um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, estando em constante reestruturação.

Segundo a teoria do *habitus* proposta por Bourdieu, as estruturas sociais são interiorizadas pelos indivíduos no decorrer de sua socialização sob a forma de disposições para agir, pensar e julgar, orientando suas práticas e escolhas em todas as áreas. Elas levam quase sempre os indivíduos, não só a ajustar suas expectativas subjetivas às possibilidades objetivas, mas também a renunciar de imediato ao que não é para eles. Assim, longe de detectar esquemas de causalidade mecânica, pode-se dizer que a sociologia de Bourdieu baseia-se em uma causalidade estrutural que determina probabilidades, que são desigualmente distribuídas segundo a origem social de cada indivíduo.

Wacquant (2017) esclarece que *habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, sendo utilizada no século XIII, por Tomás de Aquino. Foi um termo usado descritivamente por sociólogos da geração clássica, como Émile Durkheim e Max Weber. A noção ressurgiu na fenomenologia, de forma mais proeminente nos escritos de Edmund Husserl, e generalizada por Maurice Merleau Ponty. O *habitus* também aparece nos estudos de Husserl e Elias.

Mas é no trabalho de Pierre Bourdieu, que estava profundamente envolvido nesses debates filosóficos, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo. O *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização

da interioridade, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, que contribuem para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2017).

Neste mesmo entendimento, a pesquisadora brasileira Setton (2002, p. 61) realiza uma leitura contemporânea que “concebe o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. Segundo a autora, trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.

É relevante destacar, a partir da autora, que é no ambiente social que o indivíduo recebe influências variadas (família, escola, trabalho, mídia), integrando as experiências de socialização com as referências recebidas no espaço social, compreendendo-se que existe uma troca dialógica entre indivíduo e espaço social.

As práticas, então, se desenvolvem:

[...] não pelo precipitado mecânico de ditames estruturais, e nem pelo resultado da perseguição intencional de seus objetivos, é antes o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma *matriz de percepções, apreciações e ações* e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior (WACQUANT, 2017, p. 214).

Assim as escolhas, as ações e reações das supervisoras do PIBID, são expressões do *habitus* de origem, que opera como uma mola que necessita de um gatilho externo dos mundos sociais particulares, ou *campos* no interior dos quais as professoras estão inseridas. A seguir será relatado, o processo para o ingresso das supervisoras no programa PIBID, a fim de identificar os fatos, elementos e a interferência da cultura escolar nas suas práticas docentes.

#### 4.3 O INÍCIO DO PIBID PARA AS SUPERVISORAS

##### **Supervisora “S1”**

Para atuar como supervisora do PIBID, a entrevistada relatou ter participado de um teste, que foi composto por uma prova escrita de conhecimento específico sobre

dificuldades de aprendizagem; na sequência foi realizada a análise do currículo elaborado na Plataforma Freire e por fim uma entrevista.

Segundo a professora, no momento em que começou a atuar como supervisora do PIBID na escola parceira, a princípio a diretora ficou um pouco apreensiva, mas depois conhecendo o projeto, e entendendo especificamente o que as licenciadas do curso de Pedagogia fariam na escola, foi muito tranquilo. O fato de a coordenação do projeto ter feito uma visita à escola e explicado sobre os objetivos do projeto ajudou na aceitação por parte da equipe pedagógica da escola. *“Claro que todo começo, toda mudança, assim gerou um pouco de desconforto em relação a isso, mas depois foi tranquilo”.*

A entrevistada relatou que, desde março de 2014, quando o PIBID começou a funcionar na escola, ela foi a única supervisora do projeto. Quando das reuniões semanais realizadas na escola, às vezes a equipe pedagógica participava. *“A gente acabava chamando para que elas pudessem participar, e dizer pode ou não pode, para dar o aval final”.*

Quando indagamos se ela tinha autonomia para propor mudanças no funcionamento do PIBID no âmbito da escola, a supervisora relatou que sim, o projeto era adaptado conforme a situação. *“Desde que tivesse o consenso das pessoas envolvidas, da coordenação do projeto e da gestão da escola. A gente sempre estava em contato, a gente sempre estava nessa questão de tomada de decisão, tomava todas juntas, às vezes a gente fazia na reunião e pedia a autorização delas e assim que funcionava”.*

A relação da supervisora com a equipe pedagógica da escola era tranquila, e durante o tempo em que o projeto funcionou na escola não houve momentos de divergência. A entrevistada relatou somente uma situação de uma bolsista que foi um pouco mais complicada, e a equipe pedagógica da escola precisou conversar com a supervisora. *“Olha a bolsista não tá agindo de uma certa forma que a gente e as outras bolsistas da escola trabalham, então, nesse sentido assim, foi preciso conversar com a bolsista...”*

As atividades que a supervisora desempenhava na escola com as bolsistas estavam relacionadas sobretudo ao planejamento. É interessante analisar o relato da supervisora, sobre como ela orientava as licenciandas do curso de Pedagogia da UNESPAR: *“[...] muitas bolsistas vinham, sem saber fazer um plano de aula, acho que primeiro de tudo eu sempre pedia pra elas saber o que que é dificuldade de*

*aprendizagem, [...] então quando a gente queria ensinar, fazer um plano de aula, a gente tem um roteiro já prontinho, também pensar sempre nas atividades lúdicas, o que era o nosso carro-chefe [...] o tipo de bolsista que vinha, a qualificação dessa bolsista, você tinha que desenvolver um trabalho mais aprofundado, desde o comecinho, segurar na mão dela, pra ela poder andar com nós, outras já não [...] então você não tinha que ficar tanto assim, então é as atividades que eram a questão de ajudar no planejamento”...*

### **Supervisora “S2”**

Inicialmente perguntamos sobre como a professora foi selecionada para participar do PIBID. Ela relata que lembra que uma supervisora de outra escola desistiu do programa, e logo em seguida a coordenação fez uma visita à escola em que a S3 atua *“e a professora veio até a escola conversar sobre a disponibilidade e conversou comigo se eu tinha interesse de assumir a vaga, e no primeiro momento assim, eu me senti, fiquei lisonjeada, com a proposta, porque assim, eu ouvia falar na minha época de acadêmica, mas também com uma insegurança, porque achei assim que eu não teria capacidade para assumir um projeto [...] não cheguei a fazer o teste, foi uma troca...”*

A relação da supervisora com a equipe pedagógica da escola foi alterada após o ingresso no programa como podemos perceber através do depoimento: *“Mudou bastante, porque eu sempre fui assim, de personalidade mais fechada, mais na minha, mais discreta, nunca gostei de aparecer e tá envolvida assim, e teve que ter um contato bem maior com elas, bem constante, porque às vezes assim, tive que passar recado, [...] então eu acabei tendo um envolvimento maior com elas...”*. A entrevistada relata que, por parte da pedagoga e diretora da escola, houve uma boa aceitação, porém algumas professoras da instituição de forma indireta demonstraram resistência: *“da pedagoga e da diretora, uma aceitação e apoiaram bem, [...] de professoras eu senti resistência das minhas colegas, [...] assim, não chegou pra mim esses comentários explicitamente não me falaram isso, [...] mas sei assim, de algumas perseguições, no decorrer que eu tive que ter um jogo de cintura para contornar, não sei se talvez interesse na vaga ou sem motivo...”*. Durante o período em que o PIBID funcionou na escola a entrevistada foi a única supervisora, não houve necessidade de substituição.

No momento das reuniões semanais realizadas na escola, a S2 tinha privacidade para reunir o grupo sem interferência da equipe pedagógica da escola: *“[...] teve a prof. presente pra ver como era o andamento, mas fora isso não, mas elas também nunca*



*pediram ou eu solicitei que elas tivessem presente, eu não tive problema...” Com relação às tomadas de decisões sobre o funcionamento do PIBID, a S2 relata que havia uma troca de ideias com a gestão da escola: “[...] então assim, sempre que eu tinha uma ideia de alguma coisa, eu primeiro levava pra elas, pra depois a gente organizar, se dava para organizar, às vezes vice-versa, [...] a troca era bem fácil acesso...”*

Quando a supervisora precisava propor alguma mudança no programa, ela relata que tinha autonomia e era respeitada pela equipe pedagógica da escola: *“algo bem tranquilo, assim, elas respeitavam bastante o fato de eu ter a supervisão do projeto...”* Contudo, novamente a entrevistada relata que sentia resistência por parte de algumas professoras da escola; *“o único ponto assim, que eu senti, que às vezes deu assim um certo, um pequeno atrito era assim, às vezes a aceitação de algumas professoras, por exemplo eu queria fazer uma atividade, daí era colocado na reunião e elas barravam, não a supervisão e a direção; [...] tinha um clima sabe, não que talvez, na atividade de contraturno com a criança, mas quando era do evento da escola, aí elas tinham uma resistência, não sei dizer assim qual motivo, mas teve resistência...”*

Com o passar do tempo as professoras da escola que não estavam inseridas diretamente no projeto começaram a compreender os objetivos propostos pelo PIBID: *[...] elas começaram a ver assim, os benefícios do projeto e elas começaram a ser um pouquinho mais maleáveis...”*

As atividades que a supervisora desempenhava na escola estavam relacionadas ao acompanhamento e auxílio dos bolsistas nos momentos de planejamento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos: *“A principal é a conformação ali junto com eles, porque no início eles não tinham ideia assim, nem de muito do planejamento, da estrutura, da seleção das atividades, então várias vezes tinha que dar dica, ajudar elas selecionar atividades lúdicas, às vezes ficava muito tradicional, às vezes só lúdico sem registro, então assim, essa parte eu tive que dar bastante auxílio pra eles [...] então a questão do planejamento, foi assim, um ponto bem forte...”*

Outra questão apontada pela entrevistada foi com relação ao crescimento pessoal, como podemos perceber através do depoimento: *“Uma coisa que eu tinha muita insegurança, por eu ser uma pessoa mais fechada e você se expor por coordenar um grupo, isso foi um ponto pra mim pessoal que desenvolveu bastante, a questão de coordenar reuniões, organizar as pautas, as atas e se posicionar nas reuniões...”*

## Supervisora “S3”

A supervisora relatou que começou a atuar no projeto quando a professora que tinha vínculo com o PIBID solicitou afastamento para cursar doutorado. A seleção foi realizada por meio de um edital, que continha como critério de seleção uma entrevista, conforme o relato da supervisora: *“Na primeira semana saiu o edital lá na escola para substituir a vaga dela, foi eu e uma colega minha que se interessaram na vaga, aí a gente fez a entrevista [...] não teve prova escrita [...] foi bem no início do ano letivo...”*. A professora S3 atuou durante um ano no programa.

Com relação à aceitação da equipe pedagógica da escola quando a supervisora assumiu a vaga no PIBID, a entrevistada relata que a substituição foi um processo tranquilo, pois ela já trabalhava há anos na escola e recebia acadêmicas bolsistas do programa na sua sala de aula: *“[...] elas estavam torcendo até para mim, porque acho que eu levava jeito com as meninas e coisa e tal [...]. Saiu a seleção, daí que eu passei, mais foi bem aceito assim, foi tranquilo...”*. Outro aspecto importante relatado pela S3 é que ela recebeu apoio da supervisora que foi substituída: *“Ela foi me entregar o PIBID assim, ela fez uma pasta com todos os detalhes do PIBID, todos, todos, tudo desde ficha de frequência preenchida, ela me deu, ficha de frequência do orientador, das meninas, como que fazia, modelo de plano de aula ela me deu, modelo, tudo, o que você imaginar da parte burocrática do PIBID, relatório, tudo, ela me deu prontinho, prontinho...”*.

Quando a supervisora realiza as reuniões semanais do PIBID, além das bolsistas, a equipe pedagógica da escola tem o costume de participar das reuniões: *“Sempre participa comigo, porque às vezes quando ela não pode tudo bem, mas sempre que ela pode eu pedia pra ela, [...] porque as meninas sempre acabavam ajudando, [...] então eu sempre gostei de ter a diretora comigo, não por insegurança, mas por ela saber o que dar aquele norte para as meninas, saber para onde mandar, com o plano de aula, daí assim, sabe, então eles sempre estavam...”*.

As atividades que a supervisora desempenhava na escola estavam relacionadas a conduzir as reuniões do projeto, corrigir os planos de aula e relatórios, e apoiar a elaboração de materiais pedagógicos para as atividades do projeto.

#### 4.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO DA CULTURA ESCOLAR

O conceito de cultura elaborado por Bourdieu, como toda sua obra, é o resultado do esforço de integrar as tradições dos “pais fundadores” da Sociologia, Marx, Durkheim e Weber. Desse modo a cultura refere-se aos elementos simbólicos da vida social, ou seja, um conjunto de representações, valores morais e ideais que institui e organiza a sociedade.

Os aspectos simbólicos de uma dada organização social não existem acima dos indivíduos, como “estrutura estruturada”, mas a partir da ação dos próprios indivíduos uns em relação aos outros, sujeitas a mudança, como “estrutura estruturante”.

Vale ressaltar que:

A ação, pois, não se resume à mera execução determinada pela estrutura, mas torna-se fonte da qual brotam as significações do mundo social, os seus possíveis sentidos. Em suma, a cultura é, a partir da ação dos agentes, a elaboração de esquemas de percepção do mundo, uma maneira de descrevê-lo e compreendê-lo (PASSIANI; ARRUDA, 2017, p. 136)

Tratando-se de organização social, enfatizamos que a escola é responsável por transmitir o conhecimento e a cultura (obras, autores, cientistas, teorias) oficial de forma metódica e organizada, sancionados e reconhecidos posteriormente pelos diplomas e certificados escolares. É na escola que atuam agentes concretos, neste caso específico as professoras supervisoras do PIBID, que estão inseridas em uma posição determinada do espaço social e portadoras de um conjunto específico de disposições incorporadas, que agem nas situações sociais.

Segundo Forquin (1992), os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar; neste sentido a cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos didáticos. O autor mencionado propõe uma reflexão sociológica com o intuito de desnaturalizar a percepção natural das coisas, ao demonstrar que os saberes escolares não incidem mais unicamente sobre a distribuição social dos fluxos escolares, sobre os determinantes e efeitos sociais das políticas públicas educacionais, mas diz respeito também à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da “caixa preta” dos estabelecimentos e salas de aulas, à forma

das relações sociais que se travam, ao conteúdo e modo de organização dos saberes que se transmitem.

É preciso considerar que neste mesmo entendimento Bourdieu faz observações críticas às teorias objetivistas e subjetivistas, pois o problema dessas abordagens não seria apenas seu escopo limitado, o fato de elas não atingirem as bases sociais que supostamente condicionariam as experiências práticas, mas sobretudo o fato de contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social, que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na conduta de suas ações e interações (NOGUEIRA, 2017).

As práticas das supervisoras nas escolas de educação básica parceiras do PIBID, então, são entendidas aqui por meio do conhecimento praxiológico, que não se restringe a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, mas busca investigar como essas estruturas se encontram interiorizadas nos agentes, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas, que, por sua vez, estrutura as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento nos permite apreender, então, que as condutas das supervisoras do PIBID são a articulação entre os planos da ação, os das práticas subjetivas e o plano das estruturas.

Nessa perspectiva proposta por Bourdieu, é possível investigar as relações entre o plano subjetivo e objetivo, entre as escolhas, as percepções, as apreciações e a localização sincrônica e diacrônica das professoras na instituição escolar. As agentes não são simples executoras de regras estruturais estabelecidas pelas escolas e/ou pelo projeto do PIBID, mas levam em consideração a dimensão concreta das ações, ou seja, o modo como as supervisoras efetivamente agem em situações concretas, modo esse que, na perspectiva de Bourdieu, é muito diferente da obediência estrita de um conjunto de regras.

Vale ainda ressaltar que o raciocínio de Bourdieu compõe-se de duas partes. Em primeiro lugar, afirma que os agentes agem de acordo com o *habitus* herdado do seu grupo social. Os indivíduos percebem os elementos envolvidos nas situações, estabelecem seus objetivos prioritários e selecionam as estratégias a serem utilizadas em cada ação, sempre de acordo com seu sistema de disposições socialmente estruturado (BOURDIEU, 2004). Em outros termos isso significa que as supervisoras do PIBID não escolhem seus cursos de ação de uma forma conscientemente calculada, considerando racionalmente os custos e benefícios de cada possibilidade alternativa de ação, mas que inversamente tenderiam a seguir os modos de comportamento

característicos de seu grupo de origem. No entanto, e aí se chega à segunda parte do raciocínio, apesar de não terem sido consciente e estrategicamente selecionados, mas sim socialmente configurados, os cursos de ações adotados pelas supervisoras são, objetivamente, os mais adequados.

As ações apresentam um sentido estratégico, uma adequação em relação às condições objetivas que ultrapassam imensamente o sentido conscientemente atribuído pelas professoras às suas próprias ações. Primeiramente, as supervisoras tendem a selecionar objetivos considerados razoáveis, adequados às possibilidades objetivas de realização; em seguida tendem a manipular os meios disponíveis para a ação, recursos materiais e simbólicos, da forma estrategicamente mais pertinente para sujeitos localizados na sua posição social; e em terceiro lugar, agem da forma que mais contribui para a manutenção e legitimação da estrutura de dominação social, basicamente reeditando e reforçando constantemente os processos de distinção e hierarquização social. Essa aparentemente paradoxal racionalidade não consciente ou intencional para a ação das supervisoras é explicada por Bourdieu pelo fato de o *habitus* de cada grupo social ser fruto de um processo histórico de adequação do grupo às possibilidades e necessidades próprias à sua condição objetiva de existência.

Para entendermos as práticas das professoras supervisoras do PIBID, frequentamos as escolas de educação básica porque nos atentamos ao contexto, entendendo que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. Compreendemos que as ações e reações das supervisoras são produzidas pelas circunstâncias nas quais elas são elaboradas.

Deste modo interpretamos os dados da observação de diferentes momentos das práticas das supervisoras na escola e da entrevista concedida por elas a partir da construção de uma leitura dos acontecimentos, das circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte, sem nos afastar do espaço-temporal, investigando o ato, a palavra ou o gesto no seu contexto, sem perder de vista o significado. Nas escolas de educação básica o comportamento das supervisoras do PIBID é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorrem; por este motivo, além de realizar a entrevista deslocamo-nos ao local de estudo.

Ao acompanhar as reuniões do PIBID e realizar as entrevistas foi possível notar que as ações e decisões das professoras supervisoras sofrem interferência de processos

de internalização social no interior do estabelecimento escolar a que cada professora pertence. Pode-se considerar que as práticas desenvolvidas levam em consideração as especificidades das intuições de ensino, pelo fato de serem locais organizados com vistas a transmitir a um público diversificado e por meios sistemáticos um conjunto de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondente a uma programação deliberada.

Segundo Forquin (1992, p. 28), “a escola não é apenas, [...], um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é [...] o local de transmissão de saberes e símbolos”. Com base no autor supramencionado, há uma primeira evidência que se deve sublinhar: as professoras supervisoras do PIBID internalizam a cultura da instituição escolar a que pertencem; isto significa que a memória escolar é transmitida como parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo.

Neste contexto, Gimeno Sacristán (1999, p.71) destaca que “a cultura subjetiva não é nutrida somente pela biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada.” O autor descreve que as ações dos indivíduos geram uma cultura subjetiva, ou seja, uma reprodução de si mesmos ao longo do tempo, adquirindo uma maneira de agir continuamente, que dão a cada pessoa um estilo pessoal; contudo as ações multiplicam-se socialmente no espaço e tempo, criando a cultura intersubjetiva. As práticas desenvolvidas nas escolas, pelas professoras, são práticas ancoradas em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados na cultura e nas estruturas sociais, que também possuem sua história. Neste contexto, inserida em uma determinada escola as professoras supervisoras desempenham suas funções, ao mesmo tempo em que tomam suas decisões reguladas pela cultura escolar.

Por meio das observações e depoimentos foi possível perceber que as supervisoras possuem uma maneira particular de conduzir as atividades do projeto, contudo nos momentos de tomadas de decisões é visível a internalização da cultura da escola. Podemos exemplificar essa situação, através da participação das bolsistas e supervisoras em atividades específicas da escola (programação de dia das mães/pais/criança, em horário excedente e inclusive aos finais de semana) que não são condizentes com a proposta do projeto PIBID de Pedagogia da UNESPAR. Nenhuma entrevistada relatou discordância em relação às determinações impostas pela equipe

pedagógica das escolas, o que demonstra que as supervisoras internalizam a cultura compartilhada na escola.

As supervisoras, por sua vez, ocupam posições objetivamente definidas na estrutura da escola e são responsáveis por criar certas inclinações, disposições, inclusive as culturais. A cultura, assim, passa por um processo social de objetivação, ganhando materialidade e tornando-se o domínio das práticas e bens culturais, que se comportam como suportes dos sentidos. Segundo Passiani e Arruda (2017, p.135) “a ação, pois, não se resume à mera execução determinada pela estrutura, mas torna-se fonte da qual brotam as significações do mundo social, os seus possíveis sentidos”.

Assim, as professoras supervisoras envolvidas por ações compartilhadas no interior das escolas, participam de uma experiência partilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que as caracterizam como um grupo. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 72). “as marcas deixadas em cada um de nós pelas próprias ações e pelo seu caráter social falam-nos das formas mais elementares da geração da cultura sobre a educação como sabedoria armazenada.”

É por meio das práticas das supervisoras do PIBID que as representações dominantes, que correspondem ao conjunto de opiniões comuns, crenças estabelecidas, ideias preconcebidas, definidas como *doxa*, foram objetivadas e se impõem. Foi recorrente, nos depoimentos das entrevistas, a submissão em relação à equipe pedagógica das escolas nos momentos de tomadas de decisões do PIBID, como podemos perceber nos trechos dos depoimentos.

*[...] a gente sempre estava em contato, até elas pediam, [...] nessa questão de tomada de decisão, tomava todas juntas, às vezes a gente fazia na reunião e pedia a autorização delas e assim que funcionava... (S1)*

*[...] eu nunca decidia nada sozinha, porque assim, como é para a escola e na escola a gente tem que levar pra alguém que é o nosso, uma pessoa que é superior à gente, então assim, sempre que eu tinha uma ideia de alguma coisa, eu primeiro levava pra elas, pra depois a gente organizar... (S2)*

*[...] a pedagoga estando junto a gente já tinha mais ou menos aquele norte com as meninas [...] ela falava é bom você pegar e instruir elas a fazer dessa maneira, porque eu conheço o aluno... (S3)*

As disposições impostas, os interesses de poder da escola não são percebidos pelas supervisoras conscientemente, nem transmitidas de maneira explícita e metódica. As supervisoras entendem que suas condutas são influenciadas pela cultura da escola,

mas não de uma maneira impositiva. Entendo, então, que é um processo que ocorre sutilmente, ou seja, está intrínseco ao trabalho pedagógico.

Portanto, as supervisoras passam pelo processo designado de inculcação da cultura da escola, que segundo Bourdieu (2004) mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particulares e particularizados, é sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares.

Convém observar que os esquemas que organizam os pensamentos das supervisoras do PIBID, na instituição escolar em que estão inseridas, esboça o *habitus*, isto é, o *modus operandi* capaz de engendrar os pensamentos. Portanto, é possível observar a expressão desta disposição, geradora de esquemas particulares e suscetíveis de serem aplicados em domínios diferentes do pensamento e da ação. A partir desta perspectiva, as práticas das supervisoras produzem e reproduzem a cultura dominante veiculada pela escola, sob a aparência da neutralidade, mas que estão incorporadas nos indivíduos agindo como um sistema de disposições práticas.

Apesar de os estudos de Bourdieu serem centrados na sociedade francesa, um mundo aparentemente muito distante, suas noções propiciam entendimento para análise de estudos também na sociedade brasileira. Para Bourdieu a noção de cultura se apresenta como uma via de acesso privilegiado para o conhecimento da sociedade, das formas de poder e dominação que a configuram e sustentam. A cultura possui uma linguagem peculiar e é dotada de uma dinâmica, organização e regras próprias definidas por aqueles agentes e agências sociais que compõem um campo específico da sociedade, o *campo cultural*.

Foi possível compreender que há adaptações do que foi proposto no projeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR a partir da interferência de cada escola, como podemos perceber nos trechos dos depoimentos:

*[...] tem como você fazer os seus ajustes, foi o que aconteceu na nossa escola, as acadêmicas que acompanhavam as crianças no processo de dificuldade de aprendizagem, e outra, a gente tirava as crianças da sala de aula ou às vezes as bolsistas acompanhavam na sala de aula, coisas que não estava lá escrito no edital, mas tinha que atender a demanda da escola...(S1)*

*Então a gente tem o projeto, com os objetivos, com as metas, com as instruções, encadernado para trazer na escola, então eu cheguei para conversar com a diretora, com a supervisora com esse documento, e foi a partir dele que a gente*



*seguíu, é, claro que a gente teve que adaptar também, com a realidade da escola, porque aí tem a questão de espaço, porque a escola tem dualidade com o estado, então teve alguns grupos que a gente tinha, depois teve que juntar, nesse sentido...(S2)*

*Na verdade, assim, quem já tinha feito essas adaptações, tudo certinho, já tinha sido a primeira supervisora<sup>16</sup>, eu peguei pronto, anos na escola de funcionamento, só um andamento...(S3)*

Ainda que o PIBID apresente objetivos predefinidos, por meio das relações sociais e das atividades desenvolvidas, as supervisoras participam diretamente da cultura e a incorporam. A cultura escolar está implícita no trabalho desenvolvido pelas professoras, nas suas atitudes, ações e reações e o projeto do PIBID não fica imune a essa cultura.

#### 4.5 A AMPLITUDE DA PESQUISA CIENTÍFICA

Durante as observações das reuniões do PIBID, foi possível compreender que a pesquisa científica está presente constantemente nas ações realizadas pelas supervisoras do programa. A coordenação do subprojeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR incentiva a participação de todos os bolsistas em eventos científicos, a fim de publicizar os estudos desenvolvidos pelo programa, como podemos perceber nos trechos dos depoimentos:

*Ah, a gente sempre foi muito motivada, na verdade a gente foi cobrada, eu acho importante isso, porque se às vezes não é cobrada a gente acaba meio que, se acomodando. Olha, eu não sei quantos que eu participei, que eu participei, que na verdade eu participei de muitos, teve uma época assim que, nossa, todos os eventos que tinham e além do que, a gente tinha uma verba pra isso, então assim que dava eu estava participando... (S1)*

*Total, sempre, constante, elas incentivavam tanto a gente como os acadêmicos, os bolsistas e dentro daqueles eixos, dos objetivos do projeto que a gente tinha que pesquisar, então a gente sempre era incentivado sim, a publicar sempre ... (S2)*

*Eu estou há pouco tempo, eu participei aqui do evento PIBID, a gente fez os artigos com as acadêmicas, mas eu lembro da outra supervisora, ela saía bastante, até a escola era muito bacana, a gente fazia arranjo pra ela poder ir... (S3)*

---

<sup>16</sup> A professora entrevistada afirmou a necessidade de adaptações no PIBID em função das particularidades da escola, **contudo essas mudanças** foram realizadas no início da parceria entre escola e universidade, momento em que atuava outra supervisora.

Através da pesquisa científica, há possibilidades de que as professoras supervisoras aperfeiçoem sua prática pedagógica, reestruturando o *habitus* docente e ampliando o *capital cultural*, oportunizado pelas aprendizagens construídas no âmbito do programa de iniciação à docência. Segundo Nogueira (2017) o conceito de capital cultural foi criado para explicar o fracasso escolar de crianças com baixo capital econômico, sem recorrer à “ideologia do dom”. Assim, em conjunto com Jean-Claude Passeron, Bourdieu escreveu *Les Héritiers* (1964) e *La reproduction* (1970). Nessas obras o conceito passou a explicar que a bagagem cultural familiar exerce forte influência sobre a classificação dos sujeitos na sociedade.

Em 1984 Bourdieu escreveu a obra *Homo academicus* especificando a noção de capital cultural a partir, da análise de docentes da universidade francesa. Esta obra foi traduzida para língua portuguesa em 2011, pelos autores brasileiros Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Os autores destacam que o livro retrata a realidade de alguns cursos superiores da França e os conflitos existentes entre as disciplinas, em suma, uma crítica ao campo acadêmico. Compreendendo que o mundo social abrange múltiplas dimensões, deste modo a posição que um sujeito ocupa na sociedade, não depende somente das condições econômicas. Bourdieu destaca que os indivíduos desfrutam dos bens materiais para estabelecer distinções simbólicas relativas à posse de bens culturais (NOGUEIRA, 2017).

Assim, trata-se de outra dimensão da realidade social, o capital cultural que é capaz de proporcionar lucros simbólicos a seus detentores. De acordo com Bourdieu (1998b, p. 74) a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que “pressupõe um processo de inculcação e assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor - [...], essa incorporação não pode efetuar-se por procuração”. De acordo com o pensamento dos autores, as supervisoras do PIBID têm a possibilidade de expandir o capital cultural; no entanto, apesar de pertencerem à mesma instância socializadora (PIBID), o esforço terá que ser pessoal, ou seja, um trabalho das agentes sobre si mesmas. O capital cultural é um “ter que se torna ser, uma propriedade que se faz corpo e torna-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (NOGUEIRA E CATANI, 1998b, p. 74).

Por meio das reuniões semanais, a equipe do programa de iniciação à docência se reúne nas escolas parceiras ou nas dependências da universidade, momentos em que são realizados estudos, oficinas, pesquisas e orientações voltadas à formação docente, trocas das experiências realizadas em sala de aula e nos estudos

empreendidos. Compreendemos que, nesse momento do processo formativo, as supervisoras têm a oportunidade de apropriar-se dos bens culturais, ou seja, incorporam *capital cultural*, este que é pago com aquilo que as pessoas têm de mais pessoal, seu tempo.

Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca; ele pode ser adquirido no essencial e está marcado pelas suas condições primitivas de aquisição, ou seja, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social (NOGUEIRA E CATANI, 1998b). Isso significa que cada supervisora do PIBID acumula uma quantidade específica de capital cultural, que depende da capacidade de apropriação de cada agente singular, já que fazem parte dele suas disposições biológicas e memórias, entre outros fatores.

Segundo Nogueira e Catani (1998b) o capital cultural é objeto de uma transmissão hereditária, até mesmo invisível, e se constitui um desafio para aqueles que aplicam a distinção entre as propriedades herdadas (*ta patrôa*) e as propriedades adquiridas (*epiktêta*), isto é, acrescentada pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário. Desta forma as supervisoras do PIBID conseguem acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição, já que o capital cultural apresenta um grau de dissimulação mais elevado que o capital econômico, e por este fato está predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido exercendo um efeito de des(conhecimento).

Compreender que as supervisoras do PIBID, por meio da socialização realizada entre os agentes, no âmbito formativo dos licenciandos, têm o compromisso de agir como coformadoras na construção de novas estratégias formativas, constitui uma interessante ferramenta de reestruturação do *habitus* docente e expansão do *capital cultural*.

As supervisoras destacam a participação em eventos científicos como uma experiência positiva que proporciona aprendizagens significativas, pois através do diálogo com outros pesquisadores há oportunidade de conhecer outros programas PIBID de Pedagogia de várias regiões do Brasil. Alguns eventos científicos foram realizados no horário de trabalho das supervisoras; por este motivo em algumas programações as professoras orientavam os acadêmicos na elaboração das pesquisas, contudo não se faziam presentes no momento das apresentações.

Os trabalhos eram elaborados em parceria com as bolsistas, supervisoras de outras escolas e até mesmo com as coordenadoras do programa. As professoras

supervisoras afirmam que esses momentos representam uma oportunidade de construir aprendizagens docentes. Para as supervisoras:

*Eu gostei porque essa troca de ideias, de experiências, a forma de escrever, a gente aprende diferente, porque elas têm uma visão diferente, [...] acho que a gente aprende bastante com essa integração...(S1)*

*É muito interessante, [...] quando você é acadêmica tem um olhar, uma escrita, e depois que você passa um tempo, com a prática você muda, eu acompanhei uma coisa muito interessante, de ver assim, a minha própria evolução, isso foi muito bom pra mim ... (S2)*

*Contribuiu, [...] assim para mim contribuiu um monte porque eu tinha recém-chegado no PIBID, eu conheci o PIBID enquanto projeto, mas assim, quando a gente começou ver números, nossa, então a dimensão...(S3)*

Outro aspecto destacado pelas supervisoras é que, antes de atuarem como supervisoras do PIBID, só tinham a prática de escrever, participar e publicar trabalhos em eventos científicos durante a graduação, pois depois que começaram a atuar na educação básica, a rotina e o acúmulo de trabalho praticamente inviabilizam a participação em eventos, palestras e cursos. Entre as atribuições de um professor supervisor do PIBID, é destacada a participação em seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto. Confrontando esta informação com o programa de Pedagogia da UNESPAR, ficou evidente que as supervisoras estão desempenhando esta função de forma bastante acentuada; contudo, encontram algumas barreiras como a falta de tempo e dificuldade de conciliar atividades das escolas de educação básica com a proposta do PIBID, como podemos perceber nos trechos dos depoimentos.

*É, alguns eventos eu deixei, porque ficava muito, então eu fiz assim, um critério, que eu mesma determinei que pelo um por ano, então eu já adiantava todas as minhas matérias, então eu tinha sempre alguns cursos que a gente faz e ganha algumas horas para não atrapalhar o andamento da escola... (S1)*

*É, a gente sempre fazia a troca na questão da hora-atividade, negociava com elas a questão da troca e funcionava tranquilo [...] só que eu nunca ficava assim, devendo o horário, ia sempre trocando, nunca deixei a escola de lado, pra cumprir atividades do PIBID, porque a escola que garante O PIBID... (S2)*

*A gente fez arranjos, troquei hora-atividade e coisa e tal, teve à noite também é, foi bem tranquilo, inclusive a supervisora da escola, ela é muito bacana, ela vai até pra sala de aula se você precisar, é flexível, a maioria foi no período noturno, nunca tive problema ... (S3)*

O programa tem se demonstrado importante para as supervisoras, pois possibilita a articulação com a pesquisa científica, favorecendo as reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

No desenvolvimento do projeto, as supervisoras elaboraram artigos em parceria com os bolsistas, outras professoras e com a coordenação do projeto, o que possibilita considerar a visão de cada um, a troca de ideias, de experiências, a forma de escrever, a interação entre os membros do PIBID, e proporciona o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, a participação das supervisoras em eventos científicos e a atividade de escrita acadêmica/científica trouxeram benefícios para a atuação das professoras em sala de aula, como podemos observar nos depoimentos.

*Tem coisas que você lê e de repente, tem um caso na escola, o autor conta uma coisa assim, e de repente você vê que é o teu aluno tem aquilo e você pode aplicar aquilo que ele falou, então, nossa isso é, bem interessante assim, interfere e ajuda bastante...(S1)*

*O projeto tem um foco lúdico, a questão do trabalho com a dificuldade de aprendizagem [...], sei da importância dele, mais eu também acho que hoje não pode deixar totalmente do lado o tradicional, e antes do projeto eu puxava mais para o tradicional, com o projeto, hoje eu consigo mesclar com mais facilidade, as duas coisas, que mudaram pelas vivências do PIBID...(S2)*

As entrevistadas relatam que, através das leituras, elas começam a refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida diariamente na escola e conciliá-la com o pensamento dos autores, permitindo unir teoria e prática.

As agentes vinculadas ao PIBID desenvolvem estudos e pesquisas que seguem uma determinada estrutura que procura privilegiar aspectos relacionados à formação docente ou à metodologia utilizada no projeto para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação Básica atendidos pelo PIBID. A tabela 12 demonstra dados sobre os estudos empreendidos pelas supervisoras.

TABELA 12: ESTUDOS EMPREENDIDOS PELAS SUPERVISORAS DO PIBID DE PEDAGOGIA DA UNESPAR

TEMA	AUTORAS	MODALIDADE	EVENTO/ANO
Formação continuada	2 supervisoras	Resumo	XI Encontro Científico Pedagógico & VIII Simpósio de Educação/2014
Atividades lúdicas	1 supervisora	Resumo Expandido	XI Encontro Anual de Produção Científica – XI ENAPROC/2014
Jogos para favorecer as aprendizagens matemáticas	1 supervisora	Resumo	I Seminário e III Encontro PIBID UNESPAR/2015
Recreio dirigido	1 supervisora	Resumo	I Seminário e III Encontro PIBID UNESPAR/2015
Contribuição do projeto para as bolsistas egressas e formandas	1 supervisora 2 bolsistas	Resumo	XII Encontro Científico Pedagógico e IX Simpósio de Educação/2016
Jogos e brincadeiras	1 supervisora 1 coordenadora	Resumo	III Seminário e V Encontro PIBID UNESPAR/2017
A formação continuada das supervisoras	2 supervisoras 1 coordenadora	Resumo	III Seminário e V Encontro PIBID UNESPAR/2017

Jogos e brincadeiras para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem	3 supervisoras	Resumo	XIV Encontro Científico Pedagógico e IX Simpósio de Educação/2018
Contribuições PIBID para formação docente	3 supervisoras 1 coordenadora	Artigo completo	XIV Encontro Científico Pedagógico e IX Simpósio de Educação/2018

Fonte: Acervo das supervisoras

É importante mencionar que a proximidade dos temas de investigação apresentados pelas supervisoras do PIBID é uma exigência da coordenação do projeto PIBID de Pedagogia da UNESPAR. Acadêmicos bolsistas, supervisores e coordenação pesquisam temáticas relativas ao PIBID, intervenções que visam a relacionar teoria e prática com o intuito de dar visibilidade aos estudos empreendidos pelo Projeto Mão Amiga, e de transformar tanto o campo escolar quanto o campo universitário.

No que diz respeito ao capital cultural das professoras supervisoras do PIBID, mesmo que de modo indireto e menos perceptível, este pode estar distribuído de forma desigual entre as agentes, já que, no que diz respeito à aquisição do capital cultural, o pressuposto central da argumentação *bourdieusiana* é que ele ocorre principalmente por meio da família e suas ações socializadoras. De tal modo que a família das agentes transmitiu um conjunto socialmente legítimo de recursos, competências e disposições de forma sutil e diferenciada, pois a família é um dos lugares de excelência de acumulação de capital de seus diferentes tipos. No entanto, como já foi dito anteriormente, as supervisoras são oriundas de famílias com baixa aquisição de capital cultural. Sabe-se, por outro lado, que a aquisição do capital cultural supõe um investimento do próprio sujeito, e este deve se expor às ações de inculcação e assimilação do patrimônio cultural, entregando-se a um trabalho pessoal sobre si mesmo, por estar ligado à sua singularidade biológica. Por isso, acredita-se que esse investimento pessoal teve um peso maior e que foi possibilitado pela participação no PIBID.

#### 4.6 ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE

As supervisoras do PIBID relataram que ensinando as acadêmicas bolsistas que estão em processo de formação docente inicial e através do diálogo da troca de experiências com as supervisoras das outras escolas parceiras há aquisição de aprendizagens significativas. Segundo Marcelo García (1999) esse processo é denominado de “desenvolvimento profissional de professores”, uma abordagem que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Por meio

da resolução de problemas escolares, da capacidade das supervisoras orientarem os acadêmicos, do diálogo com as colegas, o desenvolvimento profissional concretiza-se. De acordo com o autor, a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola.

Deste modo, o PIBID de Pedagogia da UNESPAR, promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do contexto escolar de cada escola parceira do programa, pois o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas está inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular. Marcelo García (1999, p.139) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas fases da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”.

No âmbito do PIBID as professoras de Educação Básica que atuam como supervisoras acompanham um grupo de acadêmicas bolsistas que estão cursando Pedagogia, e estão em momentos diferentes do processo formativo. O grupo não é homogêneo, as alunas estão matriculadas do primeiro ao quarto ano do curso, assim as supervisoras orientam acadêmicas bolsistas que estão ingressando na licenciatura e outras que estão na fase de conclusão da formação docente inicial. Pensando nesse processo, as supervisoras orientam na elaboração de planos de aulas, no planejamento, na produção de materiais lúdicos, e destacam a importância do planejamento coletivo para que haja socialização entre a equipe.

Além disso, as supervisoras destacam que em alguns momentos além do planejamento é preciso dedicar-se à pesquisa científica, outra atividade que possibilita o desenvolvimento de competências e do saber-fazer-profissional, pois as professoras orientam desde a escolha do tema, estruturação do texto, autores que serão utilizados nessa tarefa com as alunas bolsistas. Através dos depoimentos entendemos que desenvolver pesquisas científicas é uma atividade obrigatória e não optativa no PIBID de Pedagogia da UNESPAR; além disso, as professoras reconhecem que sempre aprendem algo novo para a própria prática pedagógica ou para propor novidades para a escola.

De acordo com Marcelo García (1999), tradicionalmente o ensino é uma profissão com uma herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico; trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, predominando a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura

de colaboração. Nesse sentido, a proposta do projeto PIBID de Pedagogia da UNESPAR viabiliza a superação dessa visão, pois há a necessidade de que as supervisoras aprendam novos conhecimentos, estratégias didáticas, o que repercute no desenvolvimento da profissionalidade das professoras. Através do PIBID, as supervisoras aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais e adquirir maior competência na liderança do grupo.

Um aspecto interessante pontuado pelas supervisoras é que, enquanto acadêmicas, elas tinham um olhar, uma forma de escrever, e depois de um tempo em contato com a prática do PIBID, esse procedimento foi modificado. Os trechos dos depoimentos evidenciam as aprendizagens construídas enquanto supervisoras do PIBID:

*[...] quando eu tinha que, de certa maneira orientar, apesar de que as coordenadoras que faziam mais essa parte, eu tinha que dar um apoio para elas, então assim, você lê a pesquisa do outro, lê a escrita do outro, como você melhorar a própria escrita, então assim, eu aprendi muito, auxiliando os bolsistas...(S2)*

*Eu estava sozinha na sala de aula e daí eu me vi tendo que orientar acadêmicas, passar a minha prática de sala de aula [...] eu falava para as acadêmicas e elas ficavam me olhando assim sabe, e eu acho que para mim, contribuiu, me ajudou muito nesse sentido assim, de saber me barrar, saber que são acadêmicas que estão começando, que precisam de ajuda, estão em processo de formação e precisam de bastante ajuda...(S3)*

Nesse sentido, Marcelo García (1999, p. 167) evidencia que quando os professores se implicam na implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem”. Desta forma, o PIBID requer um trabalho diferenciado, em relação ao que é desenvolvido no cotidiano escolar por professores que não estão inseridos no programa, o que conseqüentemente influencia positivamente o desenvolvimento profissional das supervisoras.

De acordo com o pensamento de Vaillant (2003, p.22) consideramos as supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR professoras formadoras, já que “o formador é um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação, possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação”. Deste ponto de vista, as supervisoras são mediadoras entre o conhecimento e as acadêmicas bolsistas, que estão em formação docente inicial. É precisamente esta função de



mediação que provoca dificuldades, nos próprios formadores, havendo a necessidade de buscar novas estratégias para orientarem os futuros docentes ao longo das atividades do PIBID, permitindo o desenvolvimento profissional das supervisoras.

Quando perguntamos para as supervisoras se elas se consideram professoras formadoras, se ponderam que as acadêmicas bolsistas aprendem com elas, as respostas demonstram que elas desempenham a função de ensinar ao mesmo tempo em que também aprendem, como podemos compreender nos trechos dos depoimentos:

*Eu aprendo mais na verdade com elas, do que elas comigo, eu tento orientá-las na medida do possível, às vezes elas chegam aqui, elas não sabem nem fazer um planejamento, então tem que partir do básico, sentar, explicar o que que é um objetivo, tudo, mas outras já sabem até se impõem bastante em relação a isso, mas essa troca de experiências é interessante, a gente aprende na verdade, eu sinto responsabilidade que eu formo bolsistas, eu acho elas aprendem com a gente, mas elas se formam na medida em que elas vão tendo experiência...(S1)*

*Sim, apesar de não ter talvez, assim, uma experiência nisso, não tenho mestrado nem um doutorado pra orientar pesquisa, talvez assim, como um respaldo, mas no projeto eu precisei, fazer isso, porque eles pediam para fazer uma pesquisa, na questão do planejamento, então eu me considero sim, eu acredito que não só eu orientando elas, mas elas olhando para minha prática e percebendo coisas em mim que talvez elas possam levar para elas...(S2)*

*Ah, eu não sei se formadora, eu acho que pode dizer assim, uma pessoa que contribui para formar as acadêmicas, acho que sim, acho que elas aprenderam um monte [...] elas aprenderam comigo [...] eu acho que aprendizagem é uma coisa que fica, que se leva para o resto da tua vida...(S3)*

De acordo com Marcelo García (1999), em formação ou em exercício, os professores devem ser capacitados para um trabalho profissional que não é exclusivamente dar aula, mas também realizar trabalhos em colaboração.

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

O autor defende a ideia de conceber a formação de professores como um processo contínuo; deste modo este princípio nos permite entender que o projeto Mão Amiga CAPES/PIBID está integrando a formação de professores com a realidade

escolar, aproximando universidade e escolas de Educação Básica, configurando-se numa estratégia para o desenvolvimento profissional docente.

Nesta lógica, Day (2001) compreende o processo de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) no decurso de toda carreira, e inclui todos os tipos de aprendizagem. O autor destaca que, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nas quais realizam suas atividades docentes. Desta forma, as supervisoras do PIBID, precisam demonstrar o seu compromisso pela aprendizagem permanente, para que estas possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.

Os professores aprendem naturalmente ao longo de sua carreira, contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional. Os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativamente, e o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor (DAY, 2001). Neste contexto, as experiências como supervisoras do PIBID, representam uma possibilidade de colocar de lado a visão das professoras como simples ouvintes de novas ideias e conceitos que lhes permitem compreender a prática de ensino, encarando como agentes envolvidas nas decisões, através da parceria escola-universidade, promovendo o desenvolvimento profissional.

De acordo com Day (2001) a escassa proporção de aprendizagem realizada no local de trabalho, pois derivam dos objetos do próprio trabalho, que pressupõe aprendizagem, a qual normalmente é conseguida através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. O autor reconhece a necessidade de adquirir algum conhecimento ou destreza adicional, que parecem essenciais para melhorar a qualidade do trabalho. Neste entendimento, o PIBID proporciona uma perspectiva de aprendizagem capaz de promover nas supervisoras o reconhecimento de suas características, suas funções, a cultura organizacional, as demais supervisoras, a coordenação do programa como fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Refletir sobre as parcerias através das quais os professores e formadores das instituições de ensino superior trabalham colaborativamente, é tema de estudo de Day (2001). O autor destaca que estas instituições adequam-se particularmente a uma estratégia de colaboração, dado que ambas se situam no âmbito da criação de conhecimento. Apesar da divisão e separação historicamente geradas entre

“acadêmicos” e “práticos”, que trabalham em culturas diferentes e respondem a exigências diferentes, há cada vez mais parcerias bem-sucedidas ao nível da formação inicial e continuada, particularmente aquelas que se destinam a melhorar as capacidades de criação de conhecimento dos indivíduos e das comunidades profissionais (DAY, 2001).

Entendendo que existem diferentes formas de parceria, e o PIBID representa uma iniciativa brasileira significativa que promove ações colaborativas orientadas para resolução de problemas em conjunto, sendo possível, através desse processo, promover o desenvolvimento profissional de todos agentes envolvidos com o programa.

## 5 CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi compreender por quais meios o PIBID contribui na reestruturação do *habitus* docente e na ampliação do *capital cultural* das professoras supervisoras participantes do programa, por entender que tais elementos fazem parte do PIBID, e estão em constante adaptação aos estímulos do mundo social.

Partindo do pressuposto de uma formação docente que possibilite aprender a partir do próprio contexto de ação em relação com uma sólida formação teórica, superando a fragmentação entre conhecimento teórico e prático, fez-se necessário analisar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, tendo em vista que os professores incorporam ações e reações, inerentes ao *campo*, como resultado dos efeitos da estrutura social na qual estão inseridos. Compreendeu-se, então, que essa complexidade singular das condutas dos professores se insere nos sujeitos sob a forma de *habitus* e permite a alteração do *capital cultural*.

A utilização dos referidos conceitos propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu auxiliaram na superação da visão ingenuamente personalista da singularidade das professoras supervisoras do PIBID, resgatando toda complexidade singular de suas ações e reações.

A partir desta compreensão, pretendeu-se realizar uma investigação qualitativa por meio da inserção no ambiente natural de trabalho das supervisoras do PIBID. Primeiramente foi efetivada uma análise documental dos editais publicados pelo MEC/CAPES/FNDE relacionados ao PIBID, no período referente a 2007/2018; posteriormente aconteceu a inserção da pesquisadora no campo que foi estudado e, por fim, verificou-se a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada a fim de melhor compreender a gênese das condutas das professoras supervisoras do PIBID.

Destaca-se também que a organização e a sistematização desse estudo leva em consideração a aproximação com o referencial teórico e metodológico das Ciências Sociais, sobretudo com a apropriação conceitual de Pierre Bourdieu. Foi empregado um quadro teórico de análise sociológico denominado *reflexividade reflexa* e conhecimento *praxiológico*, que busca a articulação entre o plano da ação e o plano das estruturas.

No que se refere à preocupação com a formação de professores, não é de modo nenhum recente, ela representa um dos elementos fundamentais através dos quais contribui para a melhoria da qualidade da educação (MARCELO GARCÍA, 1999).

Dessa forma, as discussões sobre a formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, apresentam grande relevância na busca por novas orientações para o processo formativo, uma vez que apontam para a necessidade de se repensar esse processo, que é insuficiente em contemplar aos futuros professores uma formação sólida e adequada à realidade escolar.

Buscamos colocar em evidência um fator importante: a abordagem tradicional da formação de professores, que favorece um tipo de aprendizagem passiva por parte dos estudantes, oferecendo uma perspectiva parcial do ensino. Assim, acreditamos que o PIBID possibilita a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, superando o tradicionalismo muito comum nas instituições de formação de professores, defendendo uma abordagem reflexiva da prática na formação dos licenciandos e professores da educação básica.

No que concerne às docentes colaboradoras da dissertação, observam-se alguns aspectos similares como: trajetória acadêmica, ou seja, as três professoras concluíram a formação docente inicial em instituição pública; são de uma trajetória ascendente de escolarização, ou seja, estudaram mais do que seus pais e avós; a classe econômica em que se inserem também é muito semelhante. Entretanto, apesar de fazerem parte da mesma instância socializadora (PIBID), a forma como o programa foi conduzido em cada escola, possibilitou sutis diferenças entre elas, sobretudo no que se refere à interferência da direção em uma das escolas (onde atua a supervisora S3).

Assim, iniciou-se a pesquisa com três professoras de educação básica que atuam como supervisoras do projeto PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR, cada uma com sua maneira singular de conduzir o projeto. Para tanto, foi estabelecido o primeiro objetivo específico da dissertação: compreender a estrutura e o funcionamento do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR. Foi possível constatar que a história do projeto Mão Amiga começou em 2007, enquanto projeto de extensão universitária financiado pelo programa Universidade sem Fronteiras, apoiado pela SETI do estado do Paraná. A partir de abril de 2010, o projeto passou a ser parte integrante do Projeto Institucional denominado Ações em Sociedade, Observações na Natureza: PIBID, financiado pela CAPES e normatizado pelo Edital nº 02/2009 - CAPES/DEB. O projeto tem como proposta ofertar aos acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia e professores bolsistas dos anos iniciais da rede municipal de União da Vitória/PR experiências e estudos reflexivos da prática educativa e de gestão escolar a partir do chão da escola. Ainda que esta pesquisa de mestrado não tenha consistido em

mensurar a dimensão do projeto, entende-se que este desenvolveu-se em distintas escolas ao longo dos seus onze anos de funcionamento (computando o tempo de financiamento pelo programa Universidade Sem Fronteiras e CAPES/PIBID), contemplando vários acadêmicos e professores da educação básica com bolsas de estudo. No momento da escrita da dissertação, o projeto estava em fase de transição, entre o término do Edital nº 61/2013 e início dos Editais nº 6/2018 e nº 7/2018.

Neste contexto, foi estabelecido o segundo objetivo específico da dissertação: identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras supervisoras do PIBID, que lancem luz à compreensão de suas condutas profissionais. Com relação às agentes, foi possível constatar que as três professoras que atuam como supervisoras do PIBID são oriundas de famílias de classe social baixa, e que seus pais tiveram pouco acesso à escola. Seus depoimentos demonstram que suas famílias tiveram uma vida simples, em função do baixo grau de escolaridade; os pais ocupavam cargos de pouco prestígio social (balconista, motorista, cargos comissionados na política, vendedora, trabalho em casas de famílias e professora). Podemos compreender que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores das supervisoras é restrito, pois suas famílias não detêm os meios para dele se apropriarem.

Para Bourdieu os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Notamos que as supervisoras são provenientes de famílias que começaram a trabalhar muito cedo, desta forma provavelmente elas não receberam muito incentivo para estudar, contudo em um determinado momento da vida decidiram e ou notaram a necessidade de cursar o ensino superior. De acordo com Bourdieu (1998a), existem mecanismos de eliminação que agem durante toda a escolarização, determinando chances de acesso desiguais nos graus mais elevados da carreira escolar. É digno de notar que as supervisoras do PIBID superaram um obstáculo e chegaram ao ensino superior e a pós-graduação, já que, a probabilidade para indivíduos provenientes de famílias assalariadas é reduzida em comparação com as demais classes sociais.

Bourdieu afirma que:

a estrutura das oportunidades de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito (BOURDIEU, 1998a, p. 49).

Ou seja, o autor relata que famílias que ascenderam socialmente via escolarização tendem a dar valor para o que vem da escola, suas normas, valores, entre outros fatores, o que poderia explicar a adesão das professoras ao PIBID.

Analisamos, portanto, que as professoras da educação básica que atuam como supervisoras do PIBID são agentes que têm suas trajetórias particulares e trazem consigo conhecimentos de sua experiência, que utilizam ao realizar o seu trabalho. De acordo com os estudos de Bourdieu, esses conhecimentos são denominados *habitus* primário e *habitus* secundário. O *habitus* primário é aquele que ocorre na família, na infância, são costumes que foram interiorizados. Nesse contexto, o *habitus* primário predispõe as escolhas futuras, apesar de que essas escolhas podem sofrer alterações ao longo do processo de formação do *habitus* docente por outros fatores, os quais estão relacionados ao *habitus* secundário. Estes são estabelecidos por meio das vivências do cotidiano, influenciados pelas relações sociais e culturais. Ou seja, um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, estando em constante reestruturação.

Neste sentido, as escolhas, as ações e reações das supervisoras do PIBID são expressões do *habitus* de origem, que opera como uma mola que necessita de um gatilho externo dos mundos sociais particulares, ou *campos* no interior dos quais as professoras estão inseridas. Pode-se dizer, então, que o PIBID enquanto uma instância socializadora possibilitou a reestruturação do *habitus* das supervisoras, contudo a incorporação de novas aprendizagens ocorre de maneira singular, decorrente da trajetória de vida de cada agente e sobretudo está intimamente relacionada à interiorização do *habitus* primário, que foi constituído na infância e com a família.

O terceiro objetivo específico desta dissertação foi definido como: investigar fatos, elementos e a inter-relação da cultura escolar na prática das professoras supervisoras do PIBID. As práticas das supervisoras nas escolas de educação básica parceiras do PIBID foram entendidas aqui por meio do conhecimento praxiológico, que não se restringe a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, mas busca investigar como essas estruturas se encontram interiorizadas nos agentes, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas, que, por sua vez, estrutura as práticas e as representações das práticas.

Foi possível constatar que as ações e decisões das professoras sofrem interferência de processos de internalização social no interior do estabelecimento escolar a que cada professora pertence. Portanto, as supervisoras passam pelo processo designado de inculcação da cultura da escola, que segundo Bourdieu (2004) mostra que

a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. Os esquemas que organizam os pensamentos das supervisoras do PIBID, na instituição escolar em que estão inseridas, esboça o *habitus*, isto é, o *modus operandi* capaz de engendrar os pensamentos.

Portanto, é possível observar a expressão desta disposição, geradora de esquemas particulares e suscetíveis de serem aplicados em domínios diferentes do pensamento e da ação. A partir desta perspectiva as práticas das supervisoras produzem e reproduzem a cultura dominante veiculada pela escola, sob a aparência da neutralidade, mas que estão incorporadas nos indivíduos, agindo como um sistema de disposições práticas.

Além desses achados da pesquisa, foi possível compreender também que a pesquisa científica está presente constantemente nas ações realizadas pelas supervisoras do programa, pois a coordenação do subprojeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR incentiva a participação de todos os bolsistas em eventos científicos, a fim de publicizar os estudos desenvolvidos pelo programa. As agentes vinculadas ao PIBID desenvolvem estudos e pesquisas que seguem uma determinada estrutura que procura privilegiar aspectos relacionados à formação docente ou à metodologia utilizada no projeto para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica atendidos pelo PIBID.

Através da pesquisa científica, há possibilidades de que as professoras supervisoras aperfeiçoem sua prática pedagógica, reestruturando o *habitus* docente e ampliando o *capital cultural* oportunizado pelas aprendizagens construídas no âmbito do programa de iniciação à docência. Ou seja, a pesquisa científica foi uma forma de ampliar o capital cultural das supervisoras e esse trabalho de parceria previsto pelo PIBID Pedagogia da UNESPAR foi um fator importante que colaborou para a resstruturação do *habitus* das professoras supervisoras.

No que diz respeito ao capital cultural das professoras supervisoras do PIBID, mesmo que de modo indireto e menos perceptível, este pode estar distribuído de forma desigual entre as agentes, já que, no que diz respeito à aquisição do capital cultural, o pressuposto central da argumentação *bourdieusiana* é que ele ocorre principalmente por meio da família e suas ações socializadoras. De tal modo que a família das agentes



transmitiu um conjunto socialmente legítimo de recursos, competências e disposições de forma sutil e diferenciada, pois a família é um dos lugares de excelência de acumulação de capital de seus diferentes tipos. Sabe-se, por outro lado, que a aquisição do capital cultural supõe um investimento do próprio sujeito, e este deve se expor às ações de inculcação e assimilação do patrimônio cultural, entregando-se a um trabalho pessoal sobre si mesmo.

Tratando-se dos momentos em que as supervisoras ensinam e também aprendem, concretizou-se o processo de desenvolvimento profissional das professoras supervisoras do PIBID, e de todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, pois o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas está inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (GARCÍA, 1999).

De acordo com o pensamento de Vaillant (2003, p. 22), consideramos as supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR professoras formadoras, já que “o formador é um profissional capacitado e certificado [...]; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação”. Deste ponto de vista, as supervisoras são mediadoras entre o conhecimento e as acadêmicas bolsistas, que estão em formação docente inicial. É precisamente esta função de mediação que provoca dificuldades, nos próprios formadores, havendo a necessidade de buscar novas estratégias para orientar os futuros docentes ao longo das atividades do PIBID, permitindo o desenvolvimento profissional das supervisoras.

Marcelo García (1999) defende a ideia de conceber a formação de professores como um processo contínuo; deste modo este princípio nos permite entender que o projeto Mão Amiga CAPES/PIBID está integrando a formação de professores com a realidade escolar, aproximando universidade e escolas de educação básica, configurando-se numa estratégia para o desenvolvimento profissional das professoras de educação básica que atuam como supervisoras do PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR.

Ao centrar-se na formação docente de forma ampla, alguns obstáculos são apontados durante esse processo. Marcelo García (1999) enfatiza a necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores. O autor aponta para a construção de conhecimento prático, salientando que os docentes, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento prático a partir das suas

experiências e vivências pessoais. Pensando neste contexto, o PIBID de Pedagogia da UNESPAR campus de União da Vitória/PR efetiva-se como uma instância socializadora que possibilita a superação da racionalidade técnica presente nos cursos de formação docente, permitindo a reestruturação de *habitus* e ampliação do *capital cultural* das professoras envolvidas com o programa.

Ou seja, entendo que houve reestruturação do *habitus* porque ao conduzir o programa em suas escolas, as professoras relatam que tiveram que adaptar o projeto de acordo com as demandas de suas instituições e também a partir de suas dificuldades (não ter espaço físico adequado, por exemplo). No entanto, mesmo com essas adaptações, elas relatam que o contato com as bolsistas acadêmicas de Pedagogia, quer para orientá-las na construção do planejamento, quer para conversar sobre a escrita de resumos ou artigos, possibilitou um aprendizado que pode se converter em alterações na dinâmica de organizarem suas próprias aulas. Destaco, por fim, que o projeto Mão Amiga pode contribuir dessa forma, porque colocou as professoras supervisoras efetivamente como parceiras nesse processo de formação das acadêmicas de Pedagogia. Ou seja, as supervisoras não desempenharam apenas funções de fiscalização, controle ou aplicação de atividades pensadas por outras pessoas. Mas, ao contrário, elas foram atuantes e parceiras na elaboração dos planejamentos para desenvolvimento de atividades com crianças com dificuldades de aprendizagem. Além disso, tiveram a possibilidade de divulgar academicamente essas atividades, por meio da participação em pesquisa científica. Outro aspecto a ser destacado é que o projeto se pautou na premissa do trabalho coletivo, sobretudo entre supervisoras e bolsistas e entre as supervisoras. Acredito que o conjunto dessas características foi o maior diferencial do programa aqui analisado e poderia ser utilizado como estratégia para outras situações, como as atividades de estágio supervisionado, por exemplo.

As reflexões acerca das evidências no estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras vinculadas ao PIBID deixam em aberto uma série de questões que podem orientar novas pesquisas. Entendendo que a formação docente independe da etapa em que se encontra, ainda existem muitos desafios que precisam ser superados. O PIBID se configurou como significativo para a superação dessas lacunas, de tal modo que as atividades desenvolvidas pelo programa podem ser pensadas como estratégias para melhoria da formação de professores no Brasil. Assim, novas pesquisas devem ser realizadas a fim de ampliar o conhecimento sobre o processo de reestruturação de

*habitus* de professores, para identificar que outros fatores possibilitam a reestruturação e podem ser previstos em cursos de formação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol.20, n.68, dez,1999, 301-309.

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação a docência. In: 38ª. Reunião Nacional da ANPED, 2017, Anais: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08i\\_textomarlyandre.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf). Acesso em: 25 nov. 2018.

ANJOS. A.M.T. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID**: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica. 2015, 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2385849](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2385849). Acesso em: 25 fev. 2018.

ANSAI, R. B. *et al.* **Formação inicial no curso de Pedagogia**: a práxis educativa no contexto das dificuldades de aprendizagem. União da Vitória, Paraná: FAFIUUV; PIBID-CAPES; PNDL, 2012.

ANSAI, R. B.; CASTILHOS, G. P. S. As contribuições do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID na formação docente inicial das acadêmicas bolsistas do curso de Pedagogia da FAFIUUV. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCÍPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 2014, **Anais**: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. [http://congressoprinc.com.br/artigo?id\\_artigo=165](http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=165)

BERGER, P. L.; LUCHMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES. C.T. **O professor supervisor do PIBID**: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? 2015, 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2638219](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2638219). Acesso em: 12 dez. 2017.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998a, 39-64.

- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis:Vozes,1998b, 73-79.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 39-72.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, 12 de dezembro de 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de dez. 2007a.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº 02/2009, 24 de setembro de 2009. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de set. 2009.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº 18/2010, 13 de abril de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Municipais e Comunitárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de abr. 2010.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº 1/2011, 15 de dezembro de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº11/2012, 19 de março de 2012. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº61/2013, 02 de agosto de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de ago. 2013b.
- \_\_\_\_\_. Edital Pibid nº66/2013, 06 de set de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Pibid Diversidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de set. 2013c.
- \_\_\_\_\_. Edital nº 7/2018, 28 de fevereiro de 2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de mar. 2018a.
- \_\_\_\_\_. Edital nº 6/2018, 28 de fevereiro de 2018. Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de mar. 2018b.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre

a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 04 de abr. 2013d.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ofício circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES. Informativo sobre prorrogação de bolsas do PIBID. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, Brasília, DF, 18 fev. 2016b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de mar. 2018c.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Cria o PIBID. Formação de profissionais do magistério da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº96, de 18 de julho de 2013 - Aprova Regulamento do PIBID. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2013a.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 84, de 14 de junho de 2016. Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 2016a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do PIBID 2009/2013**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014relatoriorio-DEB2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão DEB 2009/2014**. Disponível em[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 16 nov. 2017b.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período: 1992/1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p. 82-100, set./dez, 2001.

CAMPELO, T. S. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica. 2016, 129 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2855159](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2855159). Acesso em: 21 fev. 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FALCAO, G. M. B. **Ser professor supervisor do PIBID**: movimentos na constituição identitária. 2016, 312f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4570757](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4570757). Acesso em: 13 fev. 2018.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 359f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v.5, p.28-49, 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod\\_resource/content/1/T2%20-%20Forquin\\_saberes\\_escolares.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf). Acesso em: 30 nov. 2017.

FORPIBID. **Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID**. Disponível em: <https://ptbr.facebook.com/people/ForPIBID-Brasil/100009618044139>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GARCÍA, **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENOVESE, L. G. R. Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP –10 a 14 de Novembro de 2013.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GIMENES, C.I.; PIMENTA, S. G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012? **Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e Formação**, II. Porto, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INEP. **Censo da Educação Superior**: Brasília: INEP/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 nov. 2017.

JUNIOR. B. S.; BERTONCELO. E. R. Classe Social. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEBARON, F. Campo Econômico. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996, p. 153-165.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2005, p. 171-199.

MARTINS, E. R. A. **Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do Pibid**. 2016. 124f. Tese (Doutorado) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3642875](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3642875). Acesso em: 15 mai. 2018.

MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36. n. 130, p.47-62, jan./mar. 2015.

NOGUEIRA, C. M. M, Agente. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. C. N. **Dois Contos de Escola: Ética, estética e conhecimento**. 2016, 192 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3634512](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3634512). Acesso em: 26 fev. 2018.

PASSIANI, E.; ARRUDA, M. A. N. Campo Cultural. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PEREZ, G. A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO S. J.; PÉREZ G. A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**, Porto Alegre: ArtMed, 2000, 353-379.



PIEROTE, E. M. V. F. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial.** 2016, 221f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 38, 2017. São Luís. **Anais...** Maranhão: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SANTOS, T. C. S. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.** 2014, 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=205678230](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=205678230). Acesso em: 30 fev. 2018.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, p. 60-70.

\_\_\_\_\_. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVEIRA, H.E. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, v.3, n.2, jan/jun, 2017, p. 50-62.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESPAR. **Projeto Apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.** Atas do projeto, 2007.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL Brasil; CPDOC Fundação Getúlio Vargas, 2003.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Trajatória acadêmica e profissional

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Qual o seu estado civil, profissão do marido, e tem filhos?
4. Em que cidade nasceu?
5. Reside com quem?
6. Qual é o grau de escolaridade e profissão do seu pai?
7. Qual é o grau de escolaridade e profissão de sua mãe?
8. Qual é o grau de escolaridade e profissão de seus avós maternos? E paternos?
9. Tem irmãos? Quantos e qual a escolaridade deles?
10. Você desenvolveu alguma atividade profissional, antes de ser professora?
11. Qual é a sua formação e em que ano concluiu a graduação?
12. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
13. Atua como professora em outra escola?
14. Além do PIBID, você está participando de algum curso de aperfeiçoamento ou formação continuada?

#### Interferência da cultura escolar

15. Como você foi selecionada para ser supervisora do PIBID?
16. Como foi a aceitação da equipe pedagógica da escola, quando você começou a atuar como supervisora do programa?
17. O PIBID já teve outras professoras supervisoras? Qual foi o motivo da substituição?
18. Quem participa das reuniões semanais do programa que são realizadas na escola?
19. A gestão da escola participa das tomadas de decisões do PIBID?
20. Você tem autonomia para propor mudanças no funcionamento do projeto no ambiente escolar?
21. Qual é a sua relação enquanto supervisora do PIBID com a equipe pedagógica da escola? Existem momentos de divergências? Quais?

**22.** Quais atividades você desempenha enquanto supervisora do PIBID?

### **Presença da pesquisa científica**

**23.** Há incentivo para participação em eventos científicos? Em média quantos trabalhos você já publicou? Em quais eventos? O que você achou de participar desses eventos, apresentar trabalhos, etc.? Gostou? Teve medo?

**24.** Você precisou se ausentar da escola para participar desses eventos? Como foi a reação da escola a essa ausência (caso a resposta tenha sido positiva)?

**25.** Como foi a elaboração desses trabalhos? Você o fez em conjunto com as bolsistas? Com a coordenadora? Com outras supervisoras? Você gostou de fazer dessa forma?

**26.** Antes de atuar como supervisora do PIBID, você tinha prática de escrever artigos e publicar em eventos científicos?

**27.** O que você acha que aprendeu ao fazer esses artigos e apresentações?

**28.** Você acha que esse aprendizado interferiu de alguma maneira na sua prática em sala de aula? Como?

**29.** Como é a sua relação com a coordenadora do programa? E com as bolsistas?

**30.** Como o projeto do PIBID foi elaborado? A coordenadora definiu sozinha ou em conjunto com as escolas?

**31.** As atividades que as bolsistas desenvolvem são pensadas por quem? Ou seja, quem define o que elas farão?

**32.** Você tem contato com as outras professoras supervisoras do PIBID? Quando, e como é?

**33.** Você se considera uma professora formadora das bolsistas? Você acha que elas aprendem com você? De que maneira?

**34.** E você aprende sendo supervisora do Programa? O que você acha que aprendeu durante a sua participação no PIBID?

### **Dificuldades operacionais**

**35.** Relate sobre as dificuldades que você encontra para a realização das atividades do PIBID. O cotidiano escolar impede que algumas coisas sejam feitas?