

## **Escola e políticas de currículo: uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de supervisores sobre o PIBID**

Mirele Corrêa<sup>1</sup>

Jessiel Odilon Junglos<sup>2</sup>

Gicele Maria Cervi<sup>3</sup>

### **Resumo**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de educação, que impacta a formação de professores e as práticas curriculares de escolas e universidades parceiras. A questão central da pesquisa foi investigar “*como as práticas do PIBID impactam no cotidiano escolar?*”, tendo como objetivo problematizar os impactos do PIBID no currículo cotidiano das escolas, a partir de práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID, levantadas por meio de uma pesquisa documental em Teses e Dissertações. Conforme aspectos analisados: articulação entre teoria-prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade, infere-se que o PIBID, ainda que no enfrentamento de desafios, possibilita um espaço de trocas de experiências e práticas, mostrando-se ativo e assertivo em práticas inovadoras, na constituição de outras subjetividades escolares salvo àquela da lógica neoliberal fundada na meritocracia, na competitividade, na qualidade total, empreendedorismo e outros.

**Palavras-chave:** Cotidiano; Escola; Formação de professores; PIBID.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2012). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2017). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais (FURB) e do Grupo PHALA - Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais, da Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença (UNICAMP).

<sup>2</sup> Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB). Foi professor na Prefeitura Municipal de Blumenau e na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/FURB). Atualmente é Supervisor de Disciplina no Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

<sup>3</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí. Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutorado em Ciências Sociais pela PUC/SP. Atualmente é professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau e professora do mestrado em Educação da mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade.

## SCHOOL AND CURRICULUM POLICIES: A DOCUMENTARY RESEARCH ON DISCURSIVE PRACTICES OF SUPERVISORS ON PIBID

### Abstract

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is a public education policy that impacts the training of teachers and the curricular practices of partner schools and universities. The central question of the research was to investigate “how do PIBID practices impact on school daily life?”, Aiming to problematize the impacts of PIBID on schools' daily curriculum, based on supervisors' discursive practices about PIBID, raised through a documentary research in Theses and Dissertations. According to analyzed aspects: articulation between theory and practice, evaluation of teaching-learning processes and interdisciplinarity, it appears that PIBID, even when facing challenges, allows a space for exchanging experiences and practices, proving to be active and assertive. in innovative practices, in the constitution of other school subjectivities except that of the neoliberal logic founded on meritocracy, competitiveness, total quality, entrepreneurship and others.

**Keywords:** Daily life; School; Teacher training; PIBID.

### INTRODUÇÃO

Parte-se da noção de que a escola moderna é um espaço criado para garantir a ordem, produzindo saberes no seu interior. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), ela institucionalizou-se como espaço de formação, com a imposição da obrigatoriedade escolar monopolizada e decretada pelo Estado logo após as Revoluções desencadeadas pelos projetos Iluministas e, seguiu produzindo os sujeitos modernos tal qual o esperado pela nova sociedade capitalista que se instalava.

[...] a escola é uma tecnologia de época. Embora hoje pareça tão natural e óbvia, é preciso sublinhar que ela nem sempre existiu: foi inventada algum tempo atrás e numa cultura muito bem definida, aliás, com o propósito de responder a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que se desenhou e que se ocupou de colocá-la em marcha (SIBILIA, 2012, p. 198).

Na sociedade de controle, descrita por Deleuze (2013), o espaço escolar ultrapassa os muros, porém, segue disciplinando, recuperando, controlando e produzindo. A escola,

também entendida como uma território de disputas, produz muito, produz o que dela exige a sociedade, mas produz outras coisas que da sociedade escapam. Porque sobre ela transitam currículos, que são sempre interpretados, hibridizados, reinventados, permitindo o livre fluxo de sentidos do que vem a ser escola e o que vem a ser currículo.

O conceito de currículo, que está estritamente ligado às práticas e cotidianos escolares, aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos anos vinte do século passado. Silva (2013) menciona alguns fatores que contribuíram com o aparecimento de um campo profissional especializado na área de currículo nos Estados Unidos, sendo eles:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2013, p. 22).

Para o autor, o currículo é sempre o resultado de uma seleção:

[...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. E ao definir um conhecimento que é considerado mais importante, você está definindo um tipo de pessoa que se considera mais ideal e desejável para a sociedade” (SILVA, 2013, p. 15).

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. O currículo não é algo passivo, estável, imutável, mas indica movimento, fluidez, está sempre em transformação, está sempre produzindo novas identidades e subjetividades. “Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 8).

Diante das mudanças na sociedade contemporânea, os currículos passam a ser repensados, exigindo outras habilidades dos professores e outras formas de ensinar. Para que a educação escolar acompanhe esse movimento uma das necessidades é a de que os professores estejam em permanente processo de formação e de diálogo, revendo suas práticas. A escola do tempo presente, conforme Canário (2006, p. 16), está imersa no contexto da imprevisibilidade, pois ela "passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas”. É nesse contexto de incertezas que a instituição escolar precisa construir nova legitimidade e aposta na formação continuada como uma garantia.

Considerando a escola como um lugar onde se produz corpos e subjetividades, acredita-se que as experiências no cotidiano escolar constroem um currículo que possibilita que estudantes aprendam a selecionar diante de tanta informação disponível; criar, a partir de

ampliação de seu repertório cultural; e posicionar-se, frente diferentes modos de comunicação. Ou seja, práticas que exigem outra organização do cotidiano escolar e do trabalho docente para além dos modos tradicionais de ensino.

Nos últimos dez anos, programas de incentivo à formação de professores, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), têm impactado no cotidiano escolar e contribuído para qualificar as discussões e modificar a organização do trabalho docente. O Programa levou muitos docentes das universidades para as escolas e trouxe muitos professores da educação básica (supervisores) para a universidade. Esse diálogo tem contribuído para aproximar as instituições, e tem provocado mudanças em ambas. Todavia, que mudanças são essas? O que move esta pesquisa se desdobra justamente na questão: *Como o PIBID impacta no cotidiano escolar?*

O presente trabalho tem por objetivo problematizar<sup>4</sup> como o PIBID impacta na construção do currículo no cotidiano das escolas, a partir de um mapeamento das práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID em pesquisas já realizadas e publicadas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2015-2017. Esse período foi delimitado, por ser esse o período de vigência dos Editais 061 e 066 de 2013 do PIBID, amparados na Portaria CAPES nº 96 de 18 de julho de 2013. Começando os trabalhos efetivamente em 2014. Nos anos anteriores (2009 até 2013) os editais tinham outras características. Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se na perspectiva pós-crítica de caráter documental.

## **PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

A fundamentação metodológica escolhida para a realização deste estudo que buscou problematizar o impacto do PIBID no currículo cotidiano nas escolas a partir de práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID, se amparou nas perspectivas de pesquisa pós-crítica<sup>5</sup>, por isso de tipo qualitativa, de caráter bibliográfico e análise documental com documentação indireta, tal como exploradas por Marconi e Lakatos (2018a; 2018b).

---

<sup>4</sup> Para Foucault (2004, p. 242), um de nossos referenciais teóricos, “problematização não quer dizer representação de um objeto que já exista, muito menos a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)”. Nesse sentido, problematizar não envolve encontrar soluções, mas propor uma distância crítica em relação ao objeto, deslocar-se, desprender-se. E na medida em que problematizamos, interroga-se sobre a forma historicamente singular do objeto e sobre a maneira pela qual ele apresentou, numa dada época, um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema.

<sup>2</sup> Segundo Lopes (2013), no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e

Conforme os autores, “a documentação indireta serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)” (MARCONI; LAKATOS, 2018a, p. 33).

Para Marconi e Lakatos (2018a) não é possível que uma pesquisa tenha seu ponto de partida do nada, fazendo-se necessário levantar as fontes e, através delas construir as bases para a discussão sobre a temática. Desse modo, o emprego da perspectiva bibliográfica de pesquisa visou cumprir a finalidade de aproximar os pesquisadores do contexto teórico-conceitual a ser analisado. Cabe ainda destacar, em diálogo com Marconi e Lakatos (2018b), que a pesquisa de tipo bibliográfico não se classifica como uma repetição de algo que já fora dito, mas torna possível uma relação de abordagem do tema por outros caminhos, possibilitando, assim, a construção de novas conclusões.

Desse modo, considerando o objetivo desta investigação, procedeu-se como imperativo o trabalho de revisão bibliográfica tomando como seus referenciais teóricos privilegiados as obras de Foucault (1996) e Silva (2013) e em diálogo com outros referenciais. É o que segue elaborado na próxima seção deste artigo, em que é formulada a contextualização de escola e políticas de currículo.

Cumprindo a característica da atividade científica de aproximar o contexto teórico da perspectiva prática através da análise de uma realidade particular, o estudo então empreendeu a tarefa de análise documental, que segundo Marconi e Lakatos (2018b), é denominada de tal maneira porque os dados analisados estão contidos em documentos como fontes primárias, que podem ou não terem recolhido as informações quando do acontecimento dos fatos ou posterior aos acontecimentos. Dessa forma, “os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações” (MARCONI; LAKATOS, 2018a), resguardando a possibilidade de um ineditismo interpretativo.

É na realização de uma análise documental que esta pesquisa se deteve em dialogar com o PIBID, através de um levantamento das Teses e Dissertações realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A mesma foi escolhida devido sua abrangência nacional, dando, assim, um panorama extenso da produção nacional na área pesquisada. Os documentos selecionados foram dos anos de 2015, 2016 e 2017, que tinham o PIBID como objeto e os supervisores do Programa como sujeitos. Os

---

ideologia são destacadas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas.

critérios para a escolha das produções foram: (i) tenham os descritores PIBID e Supervisores no título e/ou resumo; (ii) que o resumo tenha aproximação com o tema da pesquisa.

Num primeiro momento utilizamos como palavras-chave somente a sigla: PIBID. A não delimitação das palavras-chaves e período foi intencional, a ideia era conhecer de forma ampla o impacto do Programa nas produções acadêmicas da pós-graduação no Brasil. O resultado encontrado é expressivo: 242 dissertações e 91 teses. Estes números podem ser indicadores de uma política em funcionamento e a aproximação das universidades com a escola pública.

Num segundo momento, realizou-se uma delimitação do período 2015-2017, com o objetivo de articular a busca com a intenção da pesquisa de fazer os recorte de editais específicos. As palavras-chaves utilizadas foram: PIBID e supervisores. As mesmas foram combinadas de diferentes formas, tentando amarrar a busca com os objetivos da pesquisa, fornecendo como resultado o total de 38 pesquisas entre teses e dissertações. Após a leitura dos resumos destes trabalhos, foram selecionadas oito estudos que se aproximavam da temática dessa pesquisa, tendo como critério o aparecimento dos supervisores como sujeitos, e a crítica avaliativa dos mesmos ao Programa, como objetivo.

Numa terceira triagem dessas oito propostas, fez-se a opção por não analisar teses, devido sua extensão e o curto tempo para uma análise cautelosa. Depois, optou-se em focar na forma como os dados foram produzidos, fazendo-se a escolha por aquelas no qual traziam narrativas, entrevistas, questionários, falas dos supervisores sobre o PIBID, ou seja, que não estavam pautados somente em análises de documentos. E assim, três dissertações foram selecionadas.

O trabalho de Silva (2015), intitulado “O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades”, objetivou investigar os limites e as potencialidades do PIBID na formação do professor pedagogo. A autora fez um estudo de caso qualitativo, realizado por uma Universidade do Distrito Federal que, em parceria com uma escola pública, desenvolveu atividades com o programa. Para tanto, ela utiliza entrevistas semiestruturadas, grupo focal e aplicação de questionário com supervisores, interpretando os dados a partir da abordagem da análise de conteúdo.

De maneira geral, a autora aponta que a participação das estudantes no PIBID promove o dinamismo das atividades em sala de aula, além de contribuir para uma construção pedagógica mais voltada para as ações em grupo e para as discussões coletivas sobre os processos pedagógicos. Ao se defrontarem com a realidade escolar, com um tempo mais ampliado proporcionado pelo Programa, as estudantes passaram a se posicionar de forma mais

reflexiva diante das questões que permearam a teoria e a prática pedagógica. O estudo revela que o conhecimento da realidade da escola impulsionado pelo PIBID apresenta-se como força articuladora entre teoria e prática no processo de formação inicial dos bolsistas.

No entanto, o estágio supervisionado, enquanto componente curricular responsável por essa articulação, não correspondeu às necessidades do curso e isso agravou e fragilizou o processo de formação do pedagogo. O estudo realizado pela autora apontou limitações e potencialidades de tal política frente ao fortalecimento do curso de Pedagogia, manifestando o fato de que esse Programa ainda não abrangia todos os estudantes do curso. Quanto ao potencial do PIBID, a autora, evidenciou a importância do mesmo no que diz respeito à indissociabilidade entre teoria e prática ligados a universidade-escola.

A dissertação de Oliveira (2017), intitulada “Um estudo com professores supervisores do PIBID sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem” discute os conflitos relacionados às formas de avaliar o trabalho docente. Sua pesquisa buscou evidenciar como o Programa contribuiu na formação docente dos supervisores, permitindo repensar a avaliação do ensino-aprendizagem. A autora investigou três supervisoras, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionário, entrevistas e observações de práticas escolares; e fazendo uso da Análise Textual Discursiva na interpretação dos dados. A pesquisa de Oliveira (2017) evidenciou como a avaliação está inserida no trabalho docente das professoras supervisoras, além de como o PIBID/Biologia tem contribuído em sua formação continuada. Evidenciou-se, também, uma prática, muito próxima a tradicional de duas professoras que mesmo utilizando atividades diversificadas, seus instrumentos avaliativos pouco diferiam dos tradicionais. E outra que se aproxima de um professor intelectual, devido as suas aulas permitirem a reflexão crítica de seus alunos. A autora finaliza, considerando importante discutir a avaliação do ensino e da aprendizagem dentro dos cursos de licenciatura, bem como dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O último trabalho analisado é o de Bianchi (2016), sob o título “Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores”, propõe analisar os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola no âmbito do IFPR/Campus Palmas. Para isso utiliza como ferramenta de produção de dados o grupo-focal com três grupos: coordenadores, bolsistas e supervisores. Para esta pesquisa, focaremos apenas na análise deste último. O autor identificou que o Programa inseriu os seguintes fatores na relação universidade-escola: Valorização do Magistério; Programa Inovador e Diálogo de Saberes. No que se refere à Valorização do Magistério foi um Programa de

formação inicial e continuada, que promoveu aproximação entre teoria e prática, valorizando o papel do professor na escola e motivando à inovação metodológica. Já o Programa Inovador promoveu o papel de co-formação da escola e formação em processo, bem como, permitiu aproximação do conhecimento da realidade escolar. A terceira categoria inseriu o diálogo entre conhecimentos, aproximação entre teoria e prática, permitiu a troca de informações e abre novas perspectivas para a formação docente. O autor observou que o PIBID é uma política curricular que faz sentir as mudanças por meio das ações realizadas pelos subprojetos em parcerias entre universidades-escolas revalorizando, resgatando e re-significando as práticas pedagógicas.

Na próxima seção são apresentados os conceitos que norteiam esta pesquisa, como, a escola, políticas de currículo e PIBID, bem como nas análises, são retomados excertos das pesquisas supracitadas, mantendo um diálogo com nosso referencial teórico.

### **CONTEXTUALIZANDO ESCOLA E POLÍTICAS DE CURRÍCULO (PIBID)**

Pensar historicamente o espaço escolar se faz necessário na medida em que desejamos compreender as injunções de sua função pública. Aqui interessa-nos principalmente a escola de carácter público, fenômeno recente que surgiu com o desdobramento da secularização do ensino, concomitante a Revolução Francesa e a gradual consolidação dos Estados nacionais europeus. A Reforma Protestante, conforme Dussel e Caruso (2003), já havia mostrado uma preocupação com a instrução e alfabetização das massas. Porém, será somente após a Revolução Francesa que a figura do cidadão aparecerá nos discursos e objetivos da escola pública, com o senso de nacionalidade.

A escola moderna, desde sua invenção (aprox. século XVII), tratou de organizar e arquitetar uma série de mecanismos de vigilância, punição e exames, a fim de produzir determinados efeitos nos sujeitos inseridos em seu interior. É a instituição modeladora da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1996). Instituição que tem por objetivos compor certas feições e habilidades aos sujeitos. Conforme Beltrão (2000), nas sociedades predominantemente disciplinares, a educação (escolarizada) será também uma formação política, pois originam-se das relações de poder. As sociedades industriais, que emergem no século XIX e XX necessitam do corpo já agenciado, nas palavras de Foucault (1996) que seja economicamente útil e politicamente dócil.

Varela e Alvarez-Uria (1992) em seu estudo sobre a escolarização ocidental na modernidade afirmam, categoricamente, que a escola é uma máquina. A obrigatoriedade do



ensino, sobre a égide do Estado, produziu – principalmente a partir do século XX – um fenômeno de educação de massas, prioritariamente sob o molde disciplinar, que segue em vigência por meio de estratégias normativas, tais quais: codificação do espaço, marcação do tempo em sinais sonoros, divisão etária das turmas, disciplinas específicas, a organização da sala de aula em filas. Porém, novas demandas, como a meritocracia, a competitividade, a qualidade total, e o empreendedorismo, surgem na alvorada deste século.

Sibilia (2012) em sua cartografia sobre a crise na educação disciplinar nos dá algumas pistas sobre esse fenômeno. Segundo a autora, a escola tornou-se um espaço antiquado e nada atrativo, visto que sua imobilidade entra em choque com a cultura digital que se caracteriza por ser altamente líquida e volátil. Outra característica desta crise é a emergência da ideia de empresa como instituição-modelo a todas as demais, inclusive para escola. Na lógica empresarial, a qualidade segue critérios de custo-benefício e a performance torna-se mais importante que a internalização.

Assim, as políticas de currículo são lançadas, de forma a solucionar rapidamente questões da defasagem educacional – sustentadas por um discurso de crise – de forma a suprir as exigências da sociedade, mas principalmente as exigências do sistema político-econômico vigente. Buscam por meio da instituição de normativas uma padronização do ensino e daquilo que se aprende, com vistas a garantir a produção de subjetividades alinhadas a esse tempo, alinhadas a uma racionalidade político-econômica.

O currículo entendido aqui, como um campo de disputas, a partir das teorias pós-críticas, se remodela, se atualiza a cada nova interpretação do texto político. Os currículos são, como afirma Lopes (2006), híbridos, pois neles integram diversas interpretações e conjunções teóricas conforme o contexto econômico, político, social e cultural em que estão inseridos. Por mais que as macropolíticas se debruçam a traçar linhas homogêneas para determinar as ações no cotidiano escolar, os textos políticos sempre acabam por sofrer recontextualizações, sendo modificados no interior do chão da escola.

Mas, é preciso retroceder um pouco para entendermos o que é currículo, afinal, etimologicamente a palavra currículo, vem do latim *curriculum*, e significa pista de corrida. Podemos dizer, então, que no final desta pista acabamos por nos tornar o que somos, pois, o conhecimento que constitui o currículo é responsável pela constituição das identidades, das subjetividades (SILVA, 2013). O currículo é um território de embates pela seleção do que é ideal, sempre uma operação de poder. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2013, p. 16).

No Brasil, o campo do currículo ganha maior visibilidade a partir dos anos 1990. Uma das maiores contribuições que chegaram aqui, foram os estudos de Thomas Popkewitz, que expandiram os horizontes teórico-metodológicos trazendo aproximações às perspectivas contemporâneas da epistemologia social e do pós-estruturalismo (JAEHN; FERREIRA, 2012). Para a perspectiva pós-estruturalista, o importante é examinar as relações de poder que estão envolvidas na produção de uma verdade, eles também enfatizam a indeterminação e a incerteza em questão do conhecimento. A preocupação não é mais saber se algo é verdadeiro, mas sim saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Saber como esse currículo atua como um dispositivo de controle, de regulação, que produz subjetividades, autodisciplinamento, tornando o indivíduo polícia de si e dos outros. O poder passa a ser invisível e internalizado, com a tecnologias normalizadoras do *self* (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 263), ajudando os currículos a produzir sujeitos específicos.

Para que essas produções aconteçam, são elaborados políticas curriculares, projetos, programas. O PIBID que se caracteriza como uma política educacional voltada à formação de professores foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n.º 6755/2009, no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Em dezembro de 2007, foi lançada a primeira chamada pública do PIBID (BRASIL, 2007). Até fevereiro de 2018 estava regido pela Portaria n.º 96 de 18/07/2013, que conforme Art. 2º, tinha por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Programa também procurava incentivar a formação de professores para a educação básica e elevar a qualidade da escola pública, promover a inovação e a renovação dos processos educacionais, por intermédio de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar.

Tendo em vista o PIBID enquanto uma política pública educacional de formação docente, que tem potência para afetar a dinâmica cotidiana na escola produzindo outros movimentos, outros sujeitos que ali fazem parte do território escolar, nos questionamos: quais são seus impactos no cotidiano das escolas públicas onde atua? O que essa política veio e vem produzindo durante esses anos de atuação?

Na próxima seção são trazidas as pesquisas selecionadas que evidenciam alguns desses impactos, por meio das práticas discursivas dos supervisores sobre o PIBID, por meio dos quais, busca-se dialogar com tais pesquisas.

## AS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O PIBID: O QUE NOS DIZEM OS SUPERVISORES?

A partir da questão que se propôs a investigar, pode-se ressaltar alguns aspectos que foram determinantes nas pesquisas analisadas, tais quais: articulação entre teoria e prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, interdisciplinaridade.

O primeiro trabalho, de Silva (2015), investigou como o PIBID influencia a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia. A autora traz algumas falas de dois supervisores do PIBID – dentre outros participantes – que foram levantadas a partir de um questionário. O estudo foi realizado em uma IES (Instituição de Ensino Superior) e numa escola pública de Ensino Fundamental, ambas situadas no Distrito Federal, e escolhidas por receberem o maior número de bolsas de iniciação à docência nos anos de 2013 e 2014, vinculadas ao curso de Pedagogia da instituição de ensino superior.

O que se evidencia na fala dos supervisores é referente a relação com os estudantes bolsistas e a atuação deles em sala de aula:

*No início algumas bolsistas chegam aqui desanimadas, mas com o passar do tempo elas foram se envolvendo e percebendo o desenvolvimento das crianças. Para tanto, é preciso que a teoria seja colocada em prática e por meio do PIBID isso acontece de modo totalmente diferente e as estudantes relatam que têm mais certeza sobre a escolha da profissão docente (Professora Supervisora 1) (SILVA, 2015, p.102).*

A autora da pesquisa destaca, a partir das estudantes bolsistas investigadas, que todas elas chegam no contexto escolar bastante empolgadas com as propostas e projetos a serem desenvolvidos. Elas entram em contato direto com as supervisoras que buscam dialogar e aproximar o que é visto e aprendido na universidade, o que eles chamam de teoria, com as práticas efetivas e cotidianas da sala de aula. Muitas das estudantes relataram na pesquisa que a bolsa de incentivo é importante, mas não é determinante na escolha da profissão. O relato acima evidencia que por meio do PIBID a experiência e o primeiro contato com a instituição escolar acaba sendo diferente. As supervisoras destacam ainda o aspecto abrangente no acompanhamento dos bolsistas que se diferencia do estágio supervisionado obrigatório. Sobre isto elas destacam:

*[...] a estudante fica preocupada em conseguir nota e não com o aprendizado [...] precisa preencher fichas porque será avaliada (Professora Supervisora 1).*

*[...] o tempo do estágio é muito pouco (...) tanto no estágio como no PIBID tem estudantes que se interessam, mas no estágio não é possível fazer um trabalho de acompanhamento do estagiário mais de perto, como é possível fazer no PIBID (Professora Supervisora 2). (SILVA, 2015, p.114).*

Isto evidencia que a política do PIBID está mais voltada à qualidade do que à quantidade. A relação que se estabelece com o Programa foge à obrigatoriedade, os movimentos com o território escolar acabam se dando de outra maneira, porque não exigem avaliações pesadas que comprometam o desempenho e a classificação do estudante na universidade como faz o estágio supervisionado. Estar no envolvimento com o PIBID é estar num processo de aprendizagem constante, num movimento de trocas do que se discute na universidade e do que se faz na escola, tal qual os dizeres dos supervisores acima. Diferentemente do estágio que carrega a pressão da avaliação, da comprovação do saber, do julgamento, da classificação.

Em uma tabela, Silva (2015) mostra a visão das supervisoras sobre as potencialidades do Programa e destaca de ambas as entrevistadas que o maior potencial dele se encontra no contato com o licenciando com a realidade da escola, na interação entre universidade-escola pública e mais:

*[...] o aprendizado adquirido pelo bolsista do PIBID possibilita o aprendizado e a crítica frente aos processos pedagógicos e isso facilita a atuação em sala de aula (Professora supervisora 1).*

*[...] as estudantes trazem referenciais teóricos que contribuem para reflexões sobre nossa prática (Professora Supervisora 2). (SILVA, 2015, p.126).*

Ou seja, nas falas das supervisoras fica clara a relação entre teoria-prática, aprendizagem no processo de formação, vivências no cotidiano escolar, das dificuldades diárias da profissão docente. Por essa razão, as supervisoras pesquisadas consideram ser de extrema importância a ampliação do Programa para todos os licenciandos do curso de Pedagogia (SILVA, 2015), pois,

*O professor em formação, compreendido como sujeito histórico, produz conhecimento nos cursos de formação na universidade, mas sua profissionalização passa pela vivência da prática docente, por meio de uma experiência irreduzível, imerso na totalidade e dinamicidade do cotidiano da escola (ASSIS, 2015, p. 473).*

Para finalizar este primeiro aspecto investigado, Silva (2015), enxerga o PIBID como um programa em potencial, de relevância qualitativa na formação dos licenciandos, que deveria se estender à todos, de forma a contemplar também, àqueles que apenas cumprem o estágio supervisionado do curso de licenciatura sem ter a chance ou a possibilidade de vivenciar o cotidiano da escola com mais tempo e fruição.

Um segundo aspecto significativo e importante a ressaltar é sobre os impactos e contribuições do Programa no contexto escolar. É o que diz respeito a “avaliação-aprendizagem” encontrado na pesquisa de Oliveira (2017), na qual a autora realiza um estudo

das compreensões sobre avaliação dos processos de ensino-aprendizado dos professores supervisores do PIBID do subprojeto de Biologia. A pesquisa foi realizada com três professoras da rede pública de ensino (todas elas com título de especialização e/ou mestre em Ciências Biológicas) da cidade de Cascavel, no Paraná, tendo como objetivo investigar o entendimento das professoras sobre o processo avaliativo e como este afeta o seu trabalho docente, além de como se operam as contribuições do PIBID para a sua formação. Para tanto, a autora fez uso de questionário, do acompanhamento de um conteúdo ministrado por cada participante e de entrevista semiestruturada.

Fez-se uso somente das ferramentas que tragam excertos das falas dos supervisores, mas se quer destacar que no início de suas análises os autores elencam os instrumentos avaliativos, usados pelas supervisoras no decorrer do processo de observação e acompanhamento das aulas, tais quais: trabalho, tarefa de casa, construção de material lúdico, pesquisa, relatório de aulas práticas, provas, entre outros e afirma que a variedade de instrumentos avaliativos é importante para tornar a aprendizagem mais significativa, para isso é de extrema importância que estejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor.

Oliveira (2017, p. 77) também vai afirmar, e nisso há uma diferença conceitual com este trabalho, em parte, devido ao referencial teórico já mencionado na seção anterior, de que “a avaliação é um instrumento pedagógico e não uma ação de poder/controlar sobre os alunos”. Neste trabalho fundamentou-se na afirmação de Deleuze (2006, p. 237), “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]”.

Toda forma de avaliação, principalmente estas de larga escala que estão sendo feitas na contemporaneidade é uma forma de controle e homogeneização do saber. A avaliação está alinhada com um tipo de conhecimento específico e selecionado que tem a intenção de produzir um jeito de pensar, um sujeito específico condizendo com as exigências desta sociedade. Reitera-se que a escola está cada vez mais modulando-se a lógica do mercado-empresa e a avaliação é uma estratégia para conferir o que ali – no espaço escolar – se vem produzindo.

O objetivo com esta pesquisa não é confrontar teorias, mas fazer este esclarecimento, principalmente porque o aspecto avaliativo dos processos de ensino-aprendizagem, talvez seja, o menos importante das contribuições do PIBID, tendo em vista a potência e o impacto de suas práticas sobre os sujeitos escolares e o que se vem produzindo no percurso, durante o ensino. O interesse com esta política curricular se encontra nesses momentos de

experimentação, de trocas coletivas, momentos de construção criativa de coisas que vêm de fora e entram na escola redimensionando os espaços-tempos escolares. Porém, de qualquer forma, não se pode esquecer que o PIBID é uma macro política e está alinhado a esta escola de caráter empresarial, na qual a avaliação impera como obrigatoriedade. Sendo assim, como o Programa lida com as avaliações? Como ele interfere nesse processo?

Conforme os relatos a seguir, infere-se que o PIBID permite, por meio da troca que se estabelece entre universidade-escola repensar as práticas avaliativas e didáticas constantemente durante o processo de ensino, de maneira a estar sempre buscando adaptações conforme a singularidade de cada turma.

*“[...] o Pibid tem auxiliado pra não acomodar, sempre cutucando pra poder fazer diferente, buscar, fazer melhor e não cair no comodismo, não cair na mesmice. Sempre procurar fazer diferente. Você tem, por exemplo, quatro sétimos anos eu dou o mesmo conteúdo. Só que em cada um é diferente. Começa a aula diferente, a atividade é diferente, e isso é bom. Fazer igual pras quatro turmas, por mais que as vezes dê vontade, a gente não faz” (Supervisor 2) (OLIVEIRA, 2017, p. 79).*

Ele ainda tem contribuído para pensar estratégias diferenciadas de avaliação, trazendo métodos avaliativos menos embrutecidos e mais dinâmicos com o contexto social e cultural dos estudantes nos dias de hoje, de forma que a avaliação não seja um processo tão pesado e hierarquizado, configurando-se numa ferramenta classificatória e exclusiva. Nos relatos abaixo as supervisoras citam exemplos de uma avaliação por módulos, discutida a partir da universidade:

*“[...] Eu gosto muito, assim, das discussões lá, dos textos, porque pra mim é um aprendizado, porque eles estão lá dentro da universidade, os módulos que eles promovem na escola. Porque eu aprendo com eles. As práticas, assim, até no módulo ou, eu deixo aberto, né, eles podem sugerir coisas. Nas minhas aulas, porque eu acho muito interessante. E esse contato eu acho muito bom com a universidade, é fundamental. E gente nova, novas ideias né (risadas)” (Supervisor 2).*

*“[...] Ah, as trocas de experiências, colaboração de vocês na confecção de materiais, trazerem assuntos mais pertinentes, né, e contribuiu muito pra gente” (Supervisor 3). (OLIVEIRA, 2017, p. 79).*

Na contramão do que se veio fazendo durante muitos anos no processo escolar, o PIBID lida com a avaliação de forma não individualizada, mas de forma coletiva. Conforme explica Assis (2016), tanto para os formadores como para os licenciandos, a escola é compreendida como um lócus de formação, um espaço singular de ação-reflexão sobre o fazer docente, na qual o trabalho realizado baseia-se no princípio da colaboração, com grande ênfase à prática investigativa. Logo, busca-se discutir a avaliação dentro de grupos de estudos, reuniões com suporte teórico, com a comunidade escolar e não somente restringi-la à uma

ação do professor. Nos seguintes relatos, evidencia-se o quanto esses momentos de socialização são importantes para as supervisoras:

*“Foram discutidos alguns textos, mas que eu me lembre nunca só avaliação, sempre dentro de um tema que está sendo trabalhado. [...] Sempre assim, nunca sozinha, sempre dentro de uma estratégia, dentro de uma perspectiva de uma linha, nunca em si sozinha. A avaliação sozinha ela é uma caixinha fechadinha [...] ela sempre tem que estar, eu acho, com algum suporte em alguma outra” (Supervisor 2). (OLIVEIRA, 2017, p. 85-86).*

*“[...] se não for uma ação coletiva, a aprendizagem não ocorre e, a avaliação então, não serve pra nada. [...] então depois da avaliação retomo tudo, vejo o que, que eles erraram, porquê que eles erraram e, passo a avaliação à limpo e cobro como trabalho avaliativo depois” (Supervisor 3) (OLIVEIRA, 2017, p. 86).*

O que Oliveira (2017) vai considerar no final de suas análises a respeito das contribuições do Programa, referente a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, é que há uma intensa aproximação das universidades com a escola pública por meio do diálogo, reuniões, novas metodologias de ensino. Entretanto, as abordagens referentes à avaliação do ensino e da aprendizagem que ocorrem no contexto do Subprojeto Biologia pesquisado, não estão claras, gerando interpretações errôneas ou contraditórias. Lopes (2006), vai explicar que esta é uma condição normal em que a interpretação de texto político se faz necessária dentro de uma comunidade híbrida de significações, na qual a tradução consensual desses textos vai depender da condição histórica do contexto de leitura.

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. [...] Na medida em que as políticas curriculares são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada – , é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas (LOPES, 2006, p. 113).

Para Oliveira (2017), há uma defasagem de estudos sobre a avaliação no meio acadêmico, justamente por seu caráter complexo, indefinido e subjetivo, e isso reflete diretamente no contexto escolar. Todavia, as supervisoras pesquisadas esforçam-se para diversificar os instrumentos avaliativos e confessam que o processo seria muito mais dificultoso se não fossem os poucos, mas existentes, momentos de discussão dentro do PIBID. Os processos avaliativos também figuram e requerem investigação, o que para Assis (2016), quando realizada no âmbito da coletividade, consolidam um amadurecimento no que concerne à profissionalização docente.

A possibilidade de atuar em conjunto, com apoio mútuo mostra que é possível estimular uma formação em rede, na qual todos os envolvidos participam, com horizontalidade das relações, diálogo, interdependência, com discernimento acerca de responsabilidades e competências. A autonomia, resultado desse processo, é



igualmente estimulada pelo estudo e intervenção sobre situações específicas e contextualizadas de ensino, própria da complexidade da escola, por meio de uma ação conjunta e teoricamente fundamentada, incentivando que a pesquisa seja compreendida como uma atitude necessária à ação docente (ASSIS, 2016, p. 81).

Como último aspecto a ser discutido, a “interdisciplinaridade”, Bianchi (2016) analisa em sua pesquisa os fatores que o PIBID insere na relação universidade-escola, no âmbito do IFPR-Campus Palmas (Instituto Federal do Paraná), por meio de grupos focais, com: coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Como o autor não identifica a fala de cada personagem, para esta composição apresenta-se aleatoriamente conforme a necessidade da discussão.

Bianchi (2016) destaca que, referente a interdisciplinaridade, os três grupos levantaram o alerta para o amadurecimento, a intensificação e a melhora desse aspecto na formação docente. Apesar dos esforços, ainda há *“muita resistência na escola e nos professores”*, assim como, *“desconhecimento sobre o que é interdisciplinaridade”* (BIANCHI, 2016, p. 77). Mesmo reconhecendo que *“o PIBID está mudando este cenário”*, por meio do *“diálogo e da necessidade de interação com os demais subprojetos”*, os bolsistas admitem que é uma temática pouco explorada e que necessita mais atenção.

Trabalhar os conteúdos de forma integral, transversal, interdisciplinar é uma alternativa para a fragmentação de saber e/ou dos conhecimentos do modelo cartesiano. Se estamos discutindo “inovação”, é importante a superação da lógica tradicional do ensino, pensando em maneiras de conectá-lo com o século que se faz atual e emergente. Assis (2015) reconhece que a intenção de formar grupos interdisciplinares para atuar nas escolas e em ações formativas na universidade não é um projeto facilmente realizável, sendo este um objeto contínuo de investimento e investigação entre os formadores e participantes do PIBID. É preciso, para tanto, estar atento às demandas do cotidiano escolar, conhecer as propostas das demais áreas, localizar pontos de intersecção que possam dar subsídios para ações/intervenções integradas, nas práticas, também, “as tecnologias digitais que são meios de potencializar a apropriação crítica e criativa dos recursos para propor novas dinâmicas e interatividade, visando à democratização dos meios de produção de informação e conhecimento” (ASSIS, 2015, p. 473).

Os bolsistas acreditam que *“o PIBID permitirá a construção de uma nova escola”*, *“contrapondo o sistema”*, por meio de *“novas metodologias de ensino, práticas diferenciadas, valorização docente e discente”*, *“trabalho coletivo”*, *“trocas entre as áreas de conhecimento e constantes debates e aproximações entre as instituições”*. Para os bolsistas



de iniciação, o PIBID apresenta-se essencialmente “*como um Programa conceitualmente interdisciplinar*”, apesar de que, “*na prática a interdisciplinaridade tem sido pouco efetivada*” (BIANCHI, 2016, p. 78).

As causas apresentadas como fatores que interferem nesta fragilidade são entre outros aspectos: “*dificuldades de interação e diálogo entre os professores*”, “*prevalecendo atitudes individualistas e centradas nos conteúdos específicos da disciplinaridade*”; “*pouca colaboração*”, e “*confusão de conceitos de interdisciplinaridade*”; “*estigmatização do conceito de interdisciplinaridade*”, entendido por muitos como “*confuso*” e, na maioria das vezes, como “*enrolação, perda de tempo*”, e “*fragilização dos conhecimentos específicos*” (BIANCHI, 2016, p. 79).

Percebe-se que a resistência em se trabalhar com conteúdos interdisciplinarmente ou de forma coletiva não se encontra nos bolsistas pibidianos, mas nos professores que já fazem parte efetivamente da comunidade escolar. Essa resistência ao novo, ao inovador opera quase que como uma ameaça aos professores com mais anos de carreira, pois estes estão inseridos num projeto de escola moderna que fragmentou o conhecimento, fazendo que cada um seja como especialista.

Inovar para estes professores significa desvencilhar-se das certezas que todas as práticas feitas até então lhe traziam por meio dos resultados. Inovar significa abdicar do controle, do resultado, do comodismo e se aventurar por caminhos incertos, aceitando suspender o controle do conhecimento que a função professor sempre preconizou e se colocando à campo como um amador. Alguém que está disposto a aprender junto, caminhar junto, experimentar. Se dispor à experiência da aprendizagem, mais do que à transmissão do conteúdo, tal qual Jacotot em sua vivência de campo, apresentado por Jacques Rancière, no livro *O Mestre Ignorante* (1987), é um desafio. Uma tarefa que exige cuidado e persistência.

Sibilia (2012) sugere uma negociação às regras do jogo requeridas em cada situação junto aos docentes que resistem. Uma negociação que parta sempre de modo autônomo, construindo assim, a possibilidade de um diálogo que evite recair nos pressupostos do velho esquema cuja eficácia, para este século, desabou. A autora enfatiza que já não se pode mais conceber uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos, jovens, hiperconectados, proativos do século XXI. Esse desencaixe e a “*criação de vínculos que sejam capazes de manter um diálogo e que não se apoiem na antiquada autoridade disciplinar*” (SIBILIA, 2012, p. 121), são os maiores desafios para a escola e as políticas contemporâneas.

Para finalizar, mesmo tendo em vista todos esses desafios que acabam atravessando as políticas públicas, principalmente em torno da educação, que é sempre um campo de disputa e

luta política, e que precisam ser reavaliadas de forma a encontrar meios de qualifica-la, Bianchi (2016) vai ressaltar que todos os participantes de sua pesquisa concordam que ser pibidiano é sinônimo de atividades de integração e construção coletiva, *“promovendo a integração de saberes e oportunidade de adquirir experiências e práticas inovadoras na área da docência”* (BIANCHI, 2016, p. 79).

O desejável seria o Programa ter um alcance integral na política de formação docente inicial, podendo oportunizar o debate e a reflexão sobre as práticas desde o início da licenciatura, a fim de desenvolver uma cultura mais coletivista, pois como afirma Lopes (2006, p. 111), "toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre os sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo". Experimentar essas variações nos modos de ser, agir e pensar, permite, na pluralidade, construir uma cultura de colaboração, de respeito, diálogo, integralismo de forma a combater tudo aquilo que vem dissipar estes valores em prevalência dos valores e da cultura do mercado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisar as práticas pibidianas e o que está sendo feito no contexto escolar, possibilitou analisar as políticas públicas curriculares podendo rever e reavaliar o Programa, contribuindo com indicadores para repensá-lo e qualificá-lo. Verificou-se com o mapeamento documental realizado, que o PIBID ainda possui alguns desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito a sua integração com o a comunidade escolar. No entanto, é um programa que possibilita um espaço de trocas de conhecimentos e experiências entre escolas e universidades, mostrando-se ativo e assertivo, no que concerne ao exercício de práticas inovadoras, alterando o movimento do cotidiano das escolas pesquisadas e influenciando desta forma, na constituição de outras subjetividades escolares salvo aquela neoliberal, fundada na meritocracia, na competitividade, na qualidade total, empreendedorismo e outros.

A escola é entendida como uma invenção da modernidade e está atrelada à uma lógica disciplinar, produzindo os corpos e subjetividades que cada tempo espera e necessita. O currículo encaramos como sendo o resultado de uma seleção, que está relacionada ao tipo de sujeito que se espera. Já o PIBID foi concebido como uma política que potencializa várias

situações e é interpretada e praticada de diferentes maneiras pelos sujeitos envolvidos e que discursos e relações de poder por ela circulam.

Ao se fazer o levantamento das pesquisas na BDTD e, posteriormente, analisar com a base teórica apresentada, buscando evidenciar os impactos do PIBID no cotidiano escolar, são destacados alguns aspectos que ficaram mais visíveis nos trabalhos analisados: articulação entre teoria e prática, avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, e a interdisciplinaridade.

A articulação entre teoria e prática evidencia-se pela aproximação que o PIBID mantém entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Essa aproximação faz com que diferentes saberes e experiências se articulem e resultem em ressignificações no/do cotidiano.

O estágio obrigatório foi um ponto de destaque neste processo. Enquanto no estágio o foco era a nota no final da disciplina, no PIBID o objetivo principal era a aprendizagem, uma vez que não existia uma avaliação baseada em notas. No que concerne à interdisciplinaridade, tal política articula diferentes projetos realizados nas escolas às experiências docentes dos supervisores, com a bagagem dos coordenadores de área e, também dos bolsistas de Iniciação à Docência.

Os discursos das pesquisas analisadas denotam o quão importante é para os participantes do PIBID essa inserção em práticas efetivas de sala de aula, tanto para o conhecimento da dinâmica do cotidiano escolar, quanto para o aprimoramento das práticas a partir dos estudos teóricos realizados no âmbito das instituições de ensino superior. Para os participantes do projeto e para os profissionais das instituições, a troca de experiências viabiliza uma maior qualificação profissional, assegurando uma progressão na qualidade do ensino público.

As práticas discursivas apresentadas nesse estudo dão pistas para pensarmos que talvez, seja o PIBID um desses programas que no simples fato de parar para dialogar no coletivo sobre o que se fez e o que é possível se fazer, tenha construído outras coisas no contexto escolar, outros espaços-tempos, outras relações, outras posturas, outras pessoas, pois segundo Sibilía (2012, p. 10), "as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios". Outras culturas também são possíveis de serem construídas, e o PIBID demonstra essa potência de promover uma cultura mais humana, mais sensível, mais solidária com o outro e com a natureza, na qual compartilham uma existência. Em alguns PIBID, pode-se afirmar que se construiu outra escola dentro da escola mesma.

**REFERÊNCIAS**

ASSIS, A. S. de. PIBID e os desafios da formação docente em rede. *Atos de Pesquisa em Educação*: Blumenau, v. 10, n.2, p. 462-478, mai./ago, 2015.

ASSIS, A. S. de. PIBID no contexto das políticas de formação docente. In.: PENITENTE, L. A. de A.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.) *Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em Disputa*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 120 p., 2016.

BELTRÃO, I. R. Escola e pedagogia. In: PEY, Maria Oly. (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achimé, 2000. p. 123-127.

BIANCHI, R. C. *Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

BRASIL. Edital MEC/CAPES/FNDE de 12 de dezembro de 2007. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)> Acesso em: 16 de nov. de 2017.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006

DUSSEL, I.; CARUSO, Marcelo. *Invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In.: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder e saber*. (Coleção Ditos & Escritos IV). Organização de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Vozes, 1996.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n. 3, p. 256-272, Set./Dez. 2012

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*. maio/ago. n. 26.p. 109-118, 2006.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 39, pp. 7-23, 2013 (Dossiê temático: Configurações da investigação educacional no Brasil). Disponível em: < <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> > Acesso em: 21 set. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2018a.

\_\_\_\_\_. *Técnicas de pesquisa*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. Apresentação. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Portugal: Porto, 2002, p. 6-10.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, M. de L. de A. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2140>> Acessado em 15/ago./2018

OLIVEIRA, L. de et al. *Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, p. 68-96, 1992.