



Maria Eduarda da Cunha Silva

**Práticas e interações nos processos de implementação do
PIBID: atores não previstos na formulação da política**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Dra. Naira da Costa Muylaert Lima

Coorientadora: Prof. Dra. Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock

Rio de Janeiro,
abril de 2024



Maria Eduarda Cunha

“Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: atores não previstos na formulação da política”.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Naira da Costa Muylaert Lima
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Juliana Nascimento Cock
Coorientadora
UFES

Profa. Gabriela Spanghero Lotta
FGV

Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria Eduarda da Cunha Silva

Graduou-se em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2021. Atua como professora da Educação Básica e coordenadora de pré-vestibular social na cidade do Rio de Janeiro. Desde 2022, é integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd), vinculado ao PPGE da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Silva, Maria Eduarda da Cunha

Práticas e interações nos processos de implementação do PIBID : atores não previstos na formulação da política / Maria Eduarda da Cunha Silva ; orientadora: Naira da Costa Muylaert Lima ; coorientadora: Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock. – 2024.

146 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. PIBID. 3. Implementação de políticas. 4. Beneficiários de políticas. 5. Práticas e interações em políticas. I. Lima, Naira da Costa Muylaert. II. Cock, Juliana Cristina Araujo do Nascimento. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

*Para minha mãe, Ana Rosa, por ser a
personificação de todo o amor do
mundo.*

Agradecimentos

A Deus e aos meus guias espirituais, que me acompanham, protegem e iluminam meu caminho.

À CNPQ, à CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais não seria possível realizar esta dissertação e, com isso, aprimorar minha formação acadêmica, profissional e humana.

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio, à equipe docente, à secretaria, à coordenação e aos meus colegas, por contribuírem amplamente com o meu aprimoramento enquanto pesquisadora, professora e ser humano. Em especial, agradeço à professora Cynthia pela oportunidade ímpar de aprendizado durante o cumprimento do meu estágio docente na pós-graduação.

À Universidade Federal Fluminense, ao COLUNI-UFF, a todos os participantes do Núcleo de Matemática-Niterói do PIBID-2022 e aos alunos do Colégio, pela aceitação de minha prática e pela contribuição voluntária para minha pesquisa.

À minha orientadora, professora Naira Muylaert, pela confiança, pelo incentivo, pela empatia e pela dedicação afetuosa não só no âmbito desta pesquisa, mas em todo o contexto da Pós-Graduação. Agradeço ainda por ser uma referência de pesquisadora e professora.

À minha coorientadora, professora Juliana Cock, pela disponibilidade e pelas contribuições enriquecedoras no processo desta pesquisa.

Às professoras Alicia Bonamino e Gabriela Lotta por se fazerem presentes na Banca Examinadora não só pela avaliação do trabalho, mas também pelos profundos aprendizados apreendidos da nossa interação. Agradeço também às professoras Karina Carrasqueira e Ana Cristina Prado de Oliveira por se disporem enquanto suplentes nesta Banca.

À minha mãe, Ana Rosa, pelo incansável incentivo e apoio, pelo imenso amor que sentimos uma pela outra, pelo conforto de ser um porto seguro e por ser genuína inspiração para que me torne uma mulher melhor todos os dias.

Ao meu pai, José Luiz, pelo grande amor, pelo carinho singular, pela dedicação particular e pelos incentivos fundamentais em todos os caminhos da minha trajetória.

À minha irmã e madrinha, Ana Carolina, por ser exemplo de determinação e independência enquanto uma mulher estudiosa e comprometida com a Ciência; e por sempre me apoiar e me incentivar a ser minha melhor versão.

À minha família, pelo carinho e pela torcida fundamentais em todas as minhas conquistas.

Ao meu namorado, Gustavo, pelo amor expresso como acolhimento e afago nas dificuldades e como companheirismo e parceria nas alegrias.

À minha amiga Marina Leal, por representar uma trajetória caminhada juntas na vida pessoal, acadêmica e profissional e por ser uma das relações mais verdadeiras de incentivo mútuo que eu conheço.

Ao meu amigo José Maurício, pelo carinhoso acolhimento das minhas incertezas e certezas e pela amizade que é base fundamental na minha recente trajetória.

Ao meu amigo Willer Moravia, por me apoiar e incentivar de maneira genuína, sendo inspiração e exemplo a serem seguidos.

Ao meu grupo de pesquisa LAEd, pelas ricas trocas de saberes e experiências.

Às minhas amigas, em especial Cecília, Gabriela, Isabelle, Joana, Juliana, Julya, Marcella, Maria Julia, Nathalia, Olívia e Vitória, por me apoiarem há tantos anos.

Aos meus colegas professores, por formarmos força e resistência diária em prol da Educação; e aos meus alunos, por serem incentivadores de uma prática docente cuidadosa e atenta.

Ao Pré-Vestibular Social Conceição Evaristo, por ser espaço físico e transcendental de aprendizado e amor.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Silva, Maria Eduarda da Cunha. **Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: atores não previstos na formulação da política.** Rio de Janeiro, 2024. 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das ações da CAPES para o aperfeiçoamento da formação docente no Brasil. Em suas normativas, o Programa define a articulação entre IES e escolas públicas de Educação Básica por meio da inserção do licenciando no cotidiano do seu futuro ambiente de trabalho, prevendo esse agente como o principal beneficiário da política. No entanto, a implementação do Programa depende de determinadas práticas e interações, o que causa consequências que não foram previstas na formulação. Nesse sentido, esta dissertação, sob o modelo *bottom-up* de análise de políticas, investiga se o aluno da escola-campo em que se implementa um PIBID pode também ser considerado um beneficiário da política. Para isso, escolheu-se o Subprojeto de Matemática do PIBID da Universidade Federal Fluminense no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), regulamentado pelo Edital nº23/2022. Com os objetivos de mapear percepções sobre práticas e interações na implementação desse Subprojeto e de depreender se há benefícios ou sanções para alunos da escola, foram realizadas análises documentais, observações e entrevistas. A partir da análise do conteúdo, devido a especificidades do COLUNI-UFF, resultam a interpretação da contribuição dos Bolsistas de Iniciação à Docência em relação aos aprendizados e às vivências escolares dos alunos da escola e ainda a identificação de novos agentes não previstos no Programa. Por fim, conclui-se que os *Pibidianos*, dentro do contexto do COLUNI, compartilham benefícios advindos do Programa com os estudantes da escola.

Palavras-chave

PIBID; implementação de políticas; beneficiários de políticas; práticas e interações em políticas.

Abstract

Silva, Maria Eduarda da Cunha. **Practices and interactions implementation processes of PIBID: actors not foreseen in the formulation of the policy.** Rio de Janeiro, 2024. 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) is one of CAPES's initiatives to enhance teacher education in Brazil. In its guidelines, the Program establishes a link between higher education institutions (IES) and public basic education schools through the integration of teacher candidates into the daily environment of their future workplace, envisioning these candidates as the main beneficiaries of the policy. However, the implementation of the Program depends on specific practices and interactions, leading to consequences not anticipated in its formulation. In this regard, this dissertation, under the bottom-up model of policy analysis, investigates whether the students at the field school where a PIBID is implemented can also be considered beneficiaries of the policy. For this purpose, the Mathematics Subproject of the PIBID at the Federal Fluminense University in the Geraldo Reis University College (COLUNI-UFF), regulated by Public Notice No. 23/2022, was selected. The objectives were to map perceptions of practices and interactions in the implementation of this Subproject and to determine whether there are benefits or sanctions for the students at the school. This involved documentary analyses, observations, and interviews. From the content analysis, due to the specificities of COLUNI-UFF, the interpretation of the contribution of the Teaching Initiation Scholars to the students' learning and school experiences, as well as the identification of new agents not anticipated by the Program, were derived. Ultimately, it is concluded that the Pibidians, within the context of COLUNI, share benefits from the Program with the students of the school.

Keywords

PIBID; policy implementation; policy beneficiaries; practices and interactions in policy.

Sumário

1. Introdução	11
2. O PIBID de Matemática da UFF no COLUNI-UFF: destrinchando o objeto	15
2.1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	15
2.2. PIBID na Universidade Federal Fluminense (PIBID-UFF)	23
2.2.1. UFF e as suas Licenciaturas	23
2.2.2. PIBID na UFF: breve panorama ao longo dos editais	24
2.3. Núcleo de Matemática/Niterói no PIBID UFF 2022-2024	27
2.4. PIBID-Matemática-Niterói no COLUNI-UFF	31
2.4.1. O COLUNI-UFF	31
2.4.2. O PIBID no COLUNI-UFF	35
3. Referencial teórico	37
3.1. O olhar para a implementação de políticas públicas	38
3.1.1 Burocratas de nível de rua	41
3.1.1.1 Discricionariedade e crenças	43
3.1.2 Burocratas de médio escalão	45
3.1.2.1. Agentes implementadores híbridos	47
3.1.3. Os agentes implementadores e o escopo da política pública	49
3.2. Agentes implementadores no PIBID	51
4. Metodologia	55
4.1. Pressuposto e questões de pesquisa	55
4.2. Justificativa para a escolha do objeto	57
4.3. Objetivos de pesquisa	60
4.4. Metodologia, procedimentos e instrumentos de pesquisa	60
5. Achados de pesquisa e análise de dados	67

5.1. “Cultura de bolsistas” no COLUNI	67
5.2. Professores supervisores não previstos	68
5.3. Categorização de práticas, interações e benefícios/sanções	77
5.3.1. Práticas	78
5.3.2. Interações	90
5.3.3. Benefícios/sanções	100
6. Considerações finais	115
7. Referências bibliográficas	122
8. Anexos	130

1. Introdução

A Linha de Pesquisa sobre Desigualdades Sociais, Políticas Públicas e Instituições, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (PPGE/PUC-Rio), tem investigado e estudado a implementação de políticas educacionais com forte embasamento teórico advindo dos campos da Administração Pública e da Ciência Política de forma que pesquisas sobre Educação possam agregar novas reflexões para os três campos do conhecimento. Considerando a ativa participação da pesquisadora no Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd) e a motivação por uma experiência pessoal passada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), este trabalho propõe explorar essa política de formação docente como ponto de partida para a proposta de aprofundamento e inovação sobre temas centrais nas discussões sobre implementação: os impactos que práticas e interações entre sujeitos podem ter nos contextos de implementação de uma política pública.

A política em tela, o PIBID, é desenvolvida pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), instância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma iniciativa no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como escopo a melhoria da formação docente inicial. Nesse cenário, o beneficiário imediato do PIBID é o licenciando que ainda está cursando a primeira metade de sua graduação. Para chegar a ele, a CAPES inaugura editais de processos seletivos de Instituições de Ensino Superior (IES) que tenham interesse em implementar o Programa junto aos seus cursos de Licenciatura.

A ideia fundamental do PIBID é proporcionar ao licenciando uma imersão no cotidiano escolar, atrelando os conhecimentos teóricos apreendidos na Universidade com as práticas pedagógicas a serem realizadas em escolas públicas de Educação Básica. Por isso, além dos licenciandos, alguns professores universitários e professores da rede pública de ensino são também participantes do Programa. A iniciativa é regida por normativas da CAPES (Portarias e editais publicados nacionalmente), as quais orientam as IES para a elaboração de um Projeto Institucional. Esse documento, escrito pelos professores universitários, diz respeito à proposta daquela Universidade para a implementação do PIBID de

acordo com as especificidades de cada uma delas em resposta ao que a CAPES solicita no edital de seleção das Instituições.

Mesmo que tenha sofrido algumas modificações ao longo de sua existência, o PIBID é considerado como um relevante programa educacional de qualificação inicial dos alunos dos cursos das licenciaturas (Andrade, 2016; Bartochak et al, 2021; Cock, 2022; Filho, 2022; Gatti et al, 2014; Souza, 2016). Além disso, é também tema constante de múltiplos trabalhos acadêmicos (Gatti et al, 2014). No geral, o debate sobre a formação docente constitui relevante contribuição no cenário das pesquisas educacionais, apresentando um enorme fluxo de produções acadêmicas sobre os mais diversos aspectos dessa temática (Nóvoa, 2017).

Com relação a esta pesquisa, a contribuição científica pretendida diz respeito ao uso de referenciais teóricos da Ciência Política, especificamente sobre implementação de políticas públicas, para analisar o PIBID. Portanto, o Programa será aqui analisado de uma perspectiva *bottom-up* dando ênfase à noção de que a implementação de uma política é um processo contínuo caracterizado por práticas e interações entre sujeitos no “chão” das burocracias. Dessa forma, é fundamental investigar as discricionariedades que existem em determinado contexto de implementação e como as *crenças* de quem entrega as políticas para o usuário influenciam na entrega de seus benefícios ou sanções (Lipsky, 2010; Lotta, 2015).

Nesse sentido, o PIBID surge como interessante objeto de análise para essa perspectiva teórica, já que apresenta uma complexa rede de práticas e interações nas suas múltiplas implementações. Isso acontece porque, como é uma política de formação inicial, institui que seus beneficiários devem realizar determinadas tarefas para que possam aprimorar suas experiências formadoras enquanto futuro professor. Dessa forma, o *pibidiano*, alcunha utilizada nesta pesquisa para os bolsistas licenciandos do PIBID, age em função de sua própria formação, articulando-se com os demais agentes do Programa (*coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor*) e seus colegas em tarefas que necessariamente envolvem um outro grupo: os alunos da Educação Básica.

Quanto a isso, pesquisas sobre o tema demonstraram que a atuação dos agentes do Programa impacta significativamente a vida dos outros sujeitos que passem a ser englobados pela implementação do Programa: professores das IES,

professores da Educação Básica, alunos e comunidade escolar em geral (Rosa e Mattos, 2013; Gatti et al., 2014; Santos, 2016; Marins, 2019; Araújo et al., 2020; Marins et al., 2021; Santos et al., 2021; Cock, 2022; e Filho, 2022).

Logo, entende-se que o *pibidiano* faz parte da engrenagem do PIBID, já que precisa desenvolver determinadas tarefas. Com isso, pretende-se investigar, nesta dissertação, se suas práticas e suas interações com relação aos alunos da escola-campo promovem o compartilhamento de benefícios (ou sanções) entre esses dois grupos. Por isso, questiona-se quem realmente são, na implementação do Programa, os agentes implementadores e os beneficiários, quais são suas tarefas e com quem interagem; se o *pibidiano* pode ser considerado um agente implementador da política em que ele mesmo é beneficiário; e se o aluno da escola, sujeito não especificado na formulação da CAPES, recebe benefícios/sanções que estejam atrelados à implementação do PIBID.

Para isso, como se parte de uma perspectiva *bottom-up* de análise de implementação de políticas, é fundamental definir em qual contexto específico serão investigadas as questões desta pesquisa. O recorte específico adotado nesta pesquisa centra-se na análise da atuação de *pibidianos* do Núcleo de Matemática do *campus* Niterói da UFF no COLUNI-UFF. Essas escolhas advêm tanto da fundamentação teórica advinda da tese de Juliana Cock (2022), quanto de especificidades de cada recorte que foram entendidas como interessantes para o propósito deste trabalho.

A escolha da Universidade Federal Fluminense (UFF) como lócus de estudo se justifica pelo papel exemplar da instituição no compromisso com a formação docente de qualidade, como demonstrado pelo seu envolvimento continuado e proativo no PIBID. A decisão por investigar o Núcleo de Matemática, em particular, é fundamentada não só na sua representatividade e na trajetória estabelecida no âmbito do PIBID na UFF, mas também na relevância da Matemática na Educação Básica e seu papel em avaliações externas. O interesse pelo COLUNI advém da sua posição única como colégio universitário federal, permitindo uma avaliação dos impactos do PIBID em um contexto de alta qualidade acadêmica e compromisso com práticas pedagógicas avançadas.

Além disso, a escolha pessoal da autora em se distanciar do contexto de sua própria experiência como bolsista do PIBID do curso de Letras na PUC-Rio e focar na UFF e no COLUNI reflete uma estratégia metodológica deliberada. Esse distanciamento permite uma investigação objetiva, minimizando vieses potenciais e facilitando uma análise crítica da implementação e dos efeitos do PIBID em diferentes ambientes educacionais.

Enfim, para investigar esse objeto, traça-se como objetivo central perceber se existe, nesse contexto de implementação, práticas e interações dos *pibidianos* que podem ser traduzidas como benefícios ou como sanções aos alunos da escola. Como objetivos específicos, são postas as ações de mapear as principais práticas dos pibidianos na UFF e no COLUNI-UFF; apontar com quem os pibidianos interagem durante suas práticas, destacando aquelas em que estão em interação com os alunos do COLUNI-UFF; e construir percepções sobre a existência de benefícios/sanções advindos do PIBID especialmente para os alunos do COLUNI-UFF.

Nesse sentido, esta pesquisa apoia-se em observações em campo, em entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e em análises documentais. Os dados obtidos serão triangulados sob uma perspectiva inspirada em Bardin (2016). Também serão definidos quem são, no contexto estudado, burocratas de nível de rua, burocratas de médio escalão ou agentes implementadores híbridos (Mota, 2018). Além disso, será fundamental observar como as particularidades do objeto analisado trazem contribuições para a descoberta de mais um agente que atua junto aos *pibidianos* de Matemática no COLUNI-UFF.

Este texto está organizado em mais 7 (sete) capítulos além deste. Em ordem crescente, aparecem a apresentação detalhada do objeto de estudo; o referencial teórico e a articulação com o objeto; a metodologia explorada e os instrumentos utilizados; a análise dos achados de pesquisa; as referências bibliográficas; e, por fim, em anexo, estão os termos de consentimento e assentimento e os roteiros das entrevistas.

2. O PIBID de Matemática da UFF no COLUNI-UFF: destrinchando o objeto

2.1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das ações da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Esse Programa é destinado a alunos da primeira metade dos cursos de Licenciaturas com a finalidade de inseri-los no cotidiano de escolas públicas brasileiras de Educação Básica. O objetivo principal dessa iniciativa é incentivar a iniciação à docência em nível superior em prol da valorização do magistério e da melhoria da qualidade da Educação pública no país (Brasil, 2013; 2022a; 2022c; Souza, 2016).

A ideia fundamental do PIBID é levar os licenciandos a articularem prática e teoria, vivenciando tanto o cotidiano escolar quanto o acadêmico. Nas escolas, esses estudantes são expostos a saberes práticos inerentes ao fazer docente ao mesmo tempo em que, nas universidades, estudam conhecimentos específicos de seus cursos. Logo, não só seus professores universitários são seus formadores como também os docentes da Educação Básica passam a também ser protagonistas da formação de seus futuros colegas (Souza, 2016).

O Programa foi instituído em 2007 a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, porém só foi implementado de fato em 2009 por meio do Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Desde então, outros sete editais foram lançados e implementados (2010, 2011, 2012, 2013, 2018, 2020 e 2022)¹. Por meio deles, a

¹ Para compreender o espaçamento entre os editais de 2013 e 2018, é fundamental lembrar da instabilidade política vivida no país à época com o processo de golpe contra a então presidente Dilma Rousseff em 2016 e o governo Temer nos anos seguintes. Nesse cenário, o MEC foi ocupado por cinco diferentes ministros em apenas três anos e o PIBID foi alvo de questionamentos e disputas. Foi proposta uma nova Portaria (nº 46/2016) para substituir a Portaria nº 096/2013, vigente naquele momento, o que felizmente foi impedido pela mobilização do ForPibid, das IES, dos bolsistas, das escolas-campo e da população em geral. Essa mudança poderia ter descaracterizado o Programa, porém, apesar do corte das bolsas, a luta pela manutenção de seu desenho inicial fortaleceu essa política que seguiu resistindo, mesmo reduzida financeiramente, à turbulenta gestão da Educação entre 2018 e 2022 (Cock, 2022, p. 126-128).

CAPES seleciona as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, as quais devem apresentar seus *projetos institucionais* para a implementação do Programa.

O mais recente edital é o de nº 23/2022, regulamentado pela Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, que teve o início de suas atividades no período entre setembro e novembro de 2022, sendo sua vigência de, no máximo, 18 meses conforme própria definição. Essas duas normativas são as referências de formulação da política a serem exploradas neste trabalho, portanto é fundamental conhecer suas definições.

No desenho do Programa, diferentes agentes interagem, contribuindo uns com os outros em suas atividades. No total, segundo essas duas últimas normativas apresentadas pela CAPES, são quatro agentes envolvidos no PIBID, aos quais são concedidas bolsas como incentivo à participação no Programa. Esses agentes são os *bolsistas de iniciação à docência*, o *coordenador institucional*, o *coordenador de área* e o *professor supervisor*.

Para compreender a definição de cada um deles, em primeiro lugar, é importante entender que a CAPES seleciona, por meio de seus editais, as Instituições de Ensino Superior (IES) que implementarão o PIBID. Desde 2013 a partir do Edital nº 061/2013, são elegíveis IES públicas, privadas (com ou sem fins lucrativos) ou comunitárias. Nessas universidades, os cursos de licenciatura podem ser tanto presenciais quanto à distância com, pelo menos, 24 licenciandos matriculados.

O agente que representa a IES perante a CAPES é o *coordenador institucional*. Dentre suas responsabilidades, está a organização e a submissão do *projeto institucional* de sua universidade para concorrer à seleção do PIBID, documento fundamental para a implementação dessa política. Cada IES deve apresentar uma única proposta de projeto que tenha caráter institucional e que abranja, no mínimo, “os objetivos e resultados a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades” (Brasil, 2022c, p. 2). Além disso, é nesse projeto em que é posta a quantidade de bolsas pretendida por aquela Universidade.

Em resumo, os *projetos institucionais* apresentam à União – representada pela CAPES – o que guiará o Programa naquela IES. Há as definições para a Universidade enquanto um todo e também para cada *subprojeto*. Dentro do escopo do PIBID, *subprojetos* são recortes dos *projetos institucionais* organizados por 1 (um) ou mais *núcleos*, os quais correspondem às áreas de iniciação à docência². Um *subprojeto* pode ser formado por 1 (um) *núcleo*, por mais de 1 (um) *núcleo* da mesma área de iniciação à docência ou podem ainda ser *interdisciplinares* quando articulam e integram entre si *núcleos* de três ou duas áreas de iniciação à docência.

Cada *núcleo* é composto pelos outros três agentes apresentados na formulação do PIBID: *coordenador de área*, *professor supervisor* e *bolsista de iniciação à docência*.

O *coordenador de área* é o professor universitário responsável diretamente por seu *núcleo* dentro do *subprojeto*. Ele deve atuar como docente de IES em curso de licenciatura há, pelo menos, três anos, possuir título como mestre ou doutor e ter experiência na formação de professores ou na Educação Básica. Também é requisito que ele seja aprovado pelo colegiado de seu curso de atuação. De acordo com a Portaria, suas principais responsabilidades são

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. (Brasil, 2022c p. 2)

O *professor supervisor* é o professor da escola básica “responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (Brasil, 2022c p. 2). É fundamental salientar que as escolas em que serão desenvolvidas as atividades do Programa, nomeadas de *escolas-campo*, devem pertencer à rede pública brasileira de ensino, sendo elas municipais, estaduais ou federais. Os docentes selecionados devem cumprir requisitos como formação em licenciatura na área do *núcleo* em que atua, experiência mínima de dois anos na

² No Edital em estudo, os subprojetos podem ser compostos pelas seguintes áreas: Arte, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Computação, Educação Especial, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Libras, Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola e Licenciatura Intercultural Indígena.. (Brasil, 2022b, p. 1)

Educação Básica e atuação em sala de aula de sua *escola-campo* durante toda a vigência do Programa.

O *bolsista de iniciação à docência* é o aluno da licenciatura de seu *subprojeto*. Para entrar no PIBID, esse estudante só pode ter cursado, no máximo, 60% da carga horária de seu curso³ e deve ter disponibilidade de, no mínimo, 30 horas mensais de dedicação às atividades do Programa. É ele justamente o ponto de maior articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica na proposta formulada pela DEB para o PIBID.

Sob o desenho do Programa, entende-se que o *coordenador institucional* é o responsável pelas gestões administrativa e didático-pedagógica do *projeto institucional* de sua IES. O cargo é único para toda a Universidade e esse agente deve não só elaborar esse projeto como também acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos *subprojetos*, além de coordenar os processos de seleção de *coordenadores de área*, *supervisores* e *bolsistas de iniciação à docência*.

Em cada *núcleo de subprojeto*, quem responde ao *coordenador institucional* é o *coordenador de área*. Esse agente elabora o *projeto institucional* de sua área de iniciação à docência e participa da seleção de *supervisores* e *bolsistas de iniciação à docência*. No cotidiano dos núcleos, são esses professores da IES que, junto aos professores das *escolas-campo*, orientam os licenciandos em suas atividades enquanto *pibidianos*.

Os *professores supervisores*, que podem, dentro de um mesmo núcleo serem de diferentes *escolas-campo*, são os responsáveis diretos pela vivência dos licenciandos propriamente nos colégios. Nas documentações do Programa, constam ainda duas atribuições desses docentes dentro de seus contextos de trabalho: “informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto” e “compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa” (Brasil, 2022c, p. 11).

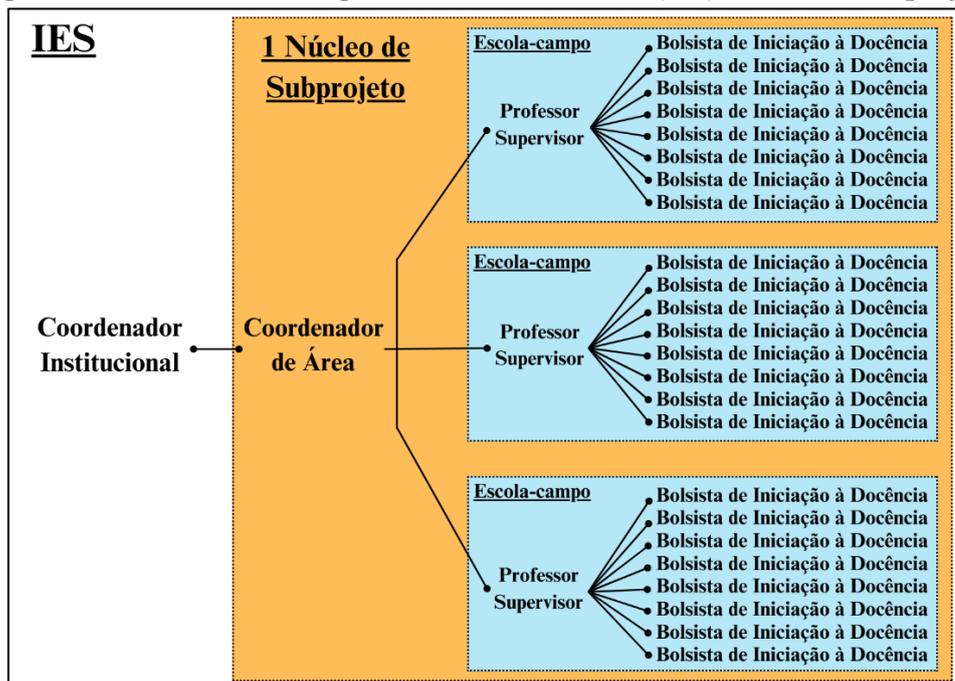
Aos *bolsistas de iniciação à docência*, é atribuída como sua responsabilidade, em síntese, a participação nas tarefas orientadas por seu coordenador e por seu supervisor, mantendo o bom desempenho acadêmico no curso de graduação. A

³ Definição posta até a Portaria aqui estudada (Portaria nº 83/2022).

Portaria coloca que o tempo de dedicação ao PIBID por parte dos licenciandos deve ser de, no mínimo, 30 horas mensais, porém deixa a definição dessa carga horária a ser posta em edital. Eles também devem, como os demais agentes, participar de diferentes eventos acadêmicos sobre formação de professores.

Para ilustrar o desenho do Programa, sob a perspectiva das normativas, elaborou-se a sequência de figuras a seguir (**Figura 1**, **Figura 2** e **Figura 3**).

Figura 1 - Ilustração da organização focada em 1 (um) núcleo de subprojeto



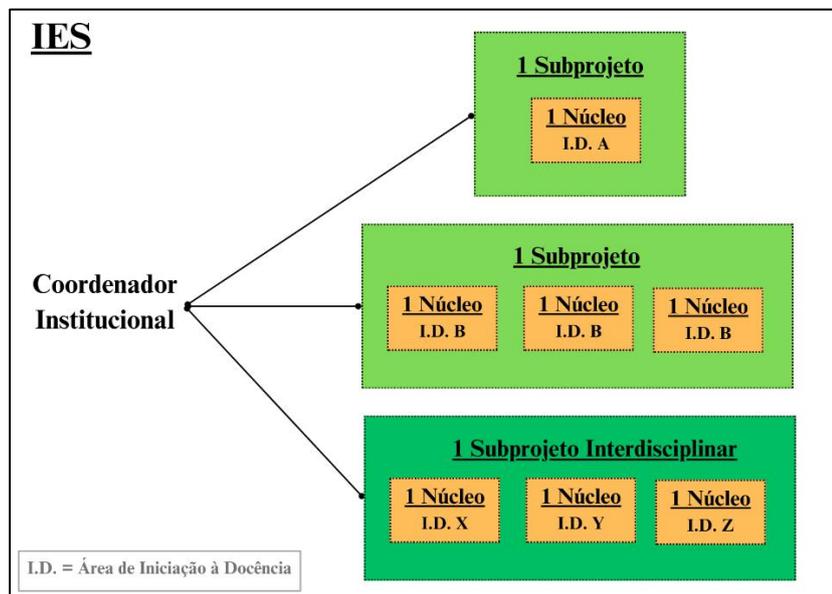
Fonte: Elaboração própria com base na Portaria CAPES nº83/2022 e no Edital CAPES nº23/2022.

A quantidade de atores ilustrada acima, corresponde ao número máximo de cotas de bolsas que é posto pelo Edital nº 23/2022: 1 (uma) cota de bolsa de *coordenador institucional* por IES e, por *núcleo de subprojeto*, 1 (uma) cota de bolsa de *coordenador de área*, 3 (três) cotas de bolsa de *supervisor* e 24 cotas de bolsa de *iniciação à docência*. Para além disso, pode haver a participação sem bolsa de, no máximo, 2 (dois) *coordenadores de área* e 6 (seis) *discentes de iniciação à docência*. Caso o *núcleo do subprojeto* receba os licenciandos sem bolsa, um *supervisor* só pode acompanhar, no máximo, 10 discentes.

Como os *subprojetos* podem apresentar diferentes formações de acordo com o(s) *núcleo(s)* que o(s) constitua(m), a **Figura 2** busca exemplificar algumas das possibilidades de estrutura de *subprojeto*: um com apenas 1 (um) *núcleo* de área de iniciação à docência; outro com mais de 1 (um) *núcleo* de uma mesma área de

iniciação à docência; e um terceiro com 3 (três) núcleos de diferentes áreas de iniciação à docência, sendo assim um *subprojeto interdisciplinar*.

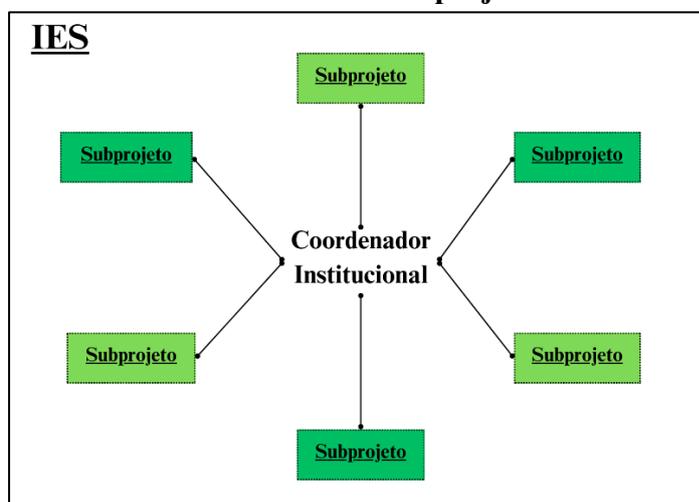
Figura 2 - Ilustração de exemplos de *subprojetos* com diferentes formações de acordo com seus *núcleos*



Fonte: Elaboração própria com base na Portaria CAPES nº83/2022 e no Edital CAPES nº23/2022.

A **Figura 1** ilustra um exemplo de relação do *coordenador institucional* com apenas 1 (um) *subprojeto*, enquanto, na **Figura 2**, é possível observar a relação simultânea desse agente com 3 (três) *subprojetos*. Na totalidade do Programa em uma IES, pode haver ainda mais *subprojetos* e, ainda assim, todos eles estarão vinculados a um mesmo *coordenador institucional* como pode ser visto na figura abaixo (**Figura 3**).

Figura 3 - Representação da relação simultânea entre Coordenador Institucional e diferentes Subprojetos no PIBID



Fonte: Elaboração própria com base na Portaria CAPES nº83/2022 e no Edital CAPES nº23/2022.

É fundamental salientar que, como posto em seu nome, o Programa Institucional de **Bolsas** de Iniciação à Docência (PIBID) opera com a distribuição de bolsas da CAPES para aqueles que atuam como *coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência*. Dessa forma, realizar as tarefas acima descritas⁴ faz parte das atribuições postas como contraponto em relação ao benefício financeiro recebido por cada sujeito.

Ao representarem a quantidade de participantes possíveis para cada *projeto institucional*, as bolsas são basilares na condução do Programa. Para cada edital, a CAPES define um aporte de recursos orçamentários a ser investido e, dentro disso, aprova diferentes cotas de bolsas para as IES, inclusive podendo divergir das solicitações feitas anteriormente pelas instituições. A partir disso, cabe à Universidade a distribuição das bolsas entre os *subprojetos*.

Nesse cenário, as bolsas são entendidas como incentivo à adesão ao Programa. O estudo de Carvalho et al. (2021), por exemplo, ilustra a importância do PIBID na formação de licenciandos, destacando que as bolsas oferecidas vão além do suporte meramente financeiro. Tal financiamento não apenas promoveu a permanência dos estudantes nos cursos, mas também enriqueceu sua formação, já que possibilitou que investissem em seus materiais didáticos das disciplinas da graduação e que participassem de experiências práticas, como, por exemplo, em aulas de campo durante o curso (Carvalho et al, 2021, p. 202).

Logo, os beneficiários do Programa reconheceram a bolsa como um investimento crucial em sua capacitação profissional, não apenas como um apoio exclusivamente econômico. Neste trabalho, como veremos mais adiante, algumas falas do *professor supervisor* entrevistado vão ao encontro dessa ideia, já que ele entende que, com o apoio da bolsa, o *pibidiano* pode mergulhar nos propósitos do Programa, garantindo uma melhor formação desses licenciandos por meio da participação em eventos acadêmicos por exemplo.

Ademais, sobre o tema do financiamento, De Souza (2018) destaca, em sua dissertação, as bolsas como diferenciais do PIBID, servindo de incentivo tanto para

⁴ Essas tarefas são as que apresentam maior relevância dentro do escopo deste trabalho e não representam a totalidade das responsabilidades de cada participante.

os estudantes quanto para os *supervisores*. Cock (2022) descreve-as como instrumentos de incentivo à adesão das IES e dos demais participantes ao Programa. Souza (2016), ao tratar sobre a ampliação das bolsas e dos cursos de licenciaturas no PIBID-UFF em 2011 (tópico a ser descrito na próxima subseção), comenta que, para os licenciandos do interior do estado do Rio de Janeiro, as bolsas podem ser “um fator diferencial na questão socioeconômica” (Souza, 2016, p. 165).

Essas observações ressaltam o papel fundamental das bolsas na atratividade e eficácia do Programa. Nesse sentido, cabe pontuar que, em 2023, os valores das bolsas foram reajustados com aumento de 75% para os licenciandos e de cerca de 40% para os docentes da IES e das escolas⁵. O *bolsista de iniciação à docência*, que antes recebia R\$400, passou a receber R\$700; o valor para o *supervisor* passou de R\$765 para R\$1.100; o *coordenador de área* teve sua bolsa aumentada de R\$1.400 para R\$2.000; e, em relação ao *coordenador institucional*, o incentivo foi de R\$1.500 para R\$2.100.

Como veremos mais adiante, a bolsa também vai se apresentar como um elemento importante nesta pesquisa. Na entrevista realizada com o *coordenador de área* do núcleo investigado, esse agente declarou entender que o reajuste do valor das bolsas pode vir a influenciar a uma maior procura pelo PIBID nos próximos editais. Essa fala reitera a noção de que esse incentivo financeiro é “chamariz” para a participação dos agentes no Programa, assim como já pontuaram os estudos de Souza (2016), De Souza (2018), Carvalho et al. (2021) e Cock (2022).

Sob o Edital nº23/2022, 250 Instituições de Ensino Superior foram selecionadas para o PIBID em todo Brasil. De acordo com a CAPES, em setembro de 2022, no total foram concedidas 29.952 cotas de bolsas. A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi uma das selecionadas.⁶ Como esta dissertação tem como objeto de estudo um dos subprojetos dessa universidade, é necessário melhor conhecer o PIBID-UFF, como será feito na próxima subseção.

⁵ O reajuste foi publicado na Portaria nº 33, de 16 de fevereiro de 2023.

⁶ Os dados apresentados foram obtidos por meio do Informe nº2/2022/DEB do Edital CAPES nº23/2022.

2.2. PIBID na Universidade Federal Fluminense (PIBID-UFF)

2.2.1. UFF e as suas Licenciaturas

A Universidade Federal Fluminense (UFF)⁷ é uma das IES públicas do estado do Rio de Janeiro. Sua sede é localizada no município de Niterói, onde possui três *campi* e muitas outras unidades espalhadas pelos bairros niteroienses. A Instituição também está presente em outros oito municípios do interior fluminense, além de oferecer cursos na modalidade EaD (Educação a Distância).

Com relação aos cursos de Licenciatura, a UFF oferta, de acordo com o Censo do Ensino Superior, 33 cursos de graduação dessa titulação, sendo 31 na modalidade presencial e 2 (dois) em EaD. Esses cursos estão presentes em cinco dos seus oito *campi*: Niterói, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda⁸. A distribuição desses cursos pode ser observada no quadro abaixo (**Quadro 1**).

Quadro 1 - Distribuição dos cursos de Licenciatura da UFF por Campus

Cursos de Licenciatura da UFF por Campus			
CAMPUS	CURSO	CAMPUS	CURSO
Niterói	Ciências Biológicas	Angra dos Reis	Geografia
	Ciências Sociais		Pedagogia
	Cinema e Audiovisual	Campos dos Goytacazes	Ciências Sociais
	Educação Física		Geografia
	Filosofia		História
	Física	Santo Antônio de Pádua	Ciências Naturais
	Geografia		Computação
	História		Física
	Letras - Alemão		Interdisciplinar em Educação do Campo
	Letras - Espanhol		Matemática
	Letras - Francês		Pedagogia
	Letras - Grego		Química
	Letras - Inglês		
	Letras - Italiano		
	Letras - Latim		
	Letras - Português		
	Matemática		
	Pedagogia		
	Química		
	Niterói (Ead)	Letras	
Matemática			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados publicados no endereço eletrônico da UFF⁹.

⁷ Quando foi criada, em 1960, a UFF era Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). Passou a ser UFF em 1965.

⁸ Os dados apresentados foram obtidos por meio do Portal de Transparência da UFF e do site da Universidade acessados em fevereiro de 2024.

⁹ Disponível em: <<https://www.uff.br/cursos/graduacao/localidade>>. Acesso em 17 fev. 2024.

Na UFF, todos esses cursos são atendidos pelo Colegiado Geral das Licenciaturas, órgão com funções consultiva e deliberativa em relação às Licenciaturas e seus respectivos programas e projetos institucionais de formação docente. As deliberações desse órgão, no âmbito da política institucional de formação de professores da Universidade, são implementadas por meio da coordenação da Divisão de Prática Docente (DPD). É nesse cenário, portanto, que se concretizam as ações em torno do PIBID na Universidade Federal Fluminense (Cock, 2022, p. 185).

2.2.2. PIBID na UFF: breve panorama ao longo dos editais

Desde o Edital CAPES nº 02/2009, a UFF participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Sob representação de um coordenador institucional, submete um Projeto Institucional à seleção da CAPES de acordo com os editais publicados, é aprovada e implementa o seu PIBID. As áreas de conhecimento dos cursos de Licenciatura são organizadas em subprojetos de diferentes características consoante às normativas definidas pela DEB. Formam-se, então, os núcleos com seus respectivos *coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência*, levando o Programa à prática na articulação IES-escola.

Adaptando-se às mudanças dos editais e alterando os Projetos em prol da atualização de suas propostas, a Universidade apresenta um histórico de participação constante no Programa. Para se conhecer um pouco dessa trajetória e ilustrar com certos dados o caminho percorrido pelo PIBID da UFF até o edital estudado neste trabalho, propõe-se a seguir uma síntese da relação entre Projetos Institucionais apresentados pela IES aos Editais em cada caso e a quantidade de subprojetos contemplados ao longo do tempo.

Para escrever sobre o histórico do PIBID até 2020 apresentado a seguir, utilizou-se como referências: Cock, 2022; De Souza, 2018; Lopes e Braun, 2019; Marins, R. P., 2019; Souza, 2016. Com relação ao Edital nº 23/2022 e aos dados específicos sobre a UFF, a autora consultou o Projeto Institucional apresentado pela Universidade para a seleção nesse edital e fez uma análise cruzada entre documentos sobre resultados e segunda chamada publicados pela CAPES em seu

site e Editais de convocação da UFF para o PIBID 2022-2024 publicados no portal da DPD.

A partir de De Souza (2018) e Cock (2022), é possível afirmar que o primeiro Projeto Institucional, o PIBID UFF de 2009, teve início em maio de 2010 e contemplou 7 (sete) cursos. Com vigência prevista até abril de 2012, teve seu fim prorrogado por três vezes: até o final de julho de 2013, de dezembro de 2013 e, por fim, janeiro de 2014. Nesse período, sob o Edital nº 11/2012, o mesmo Projeto foi alterado e passou a contemplar mais 9 (nove) cursos, resultando em 16 subprojetos atrelados ao PIBID UFF que ficou em vigor de maio de 2010 a janeiro de 2014.

No entanto, ainda em 2011, enquanto estava em prática o PIBID UFF de 2009, a CAPES lançou um novo edital (Cock, 2022). Na ocasião, visando expandir o Programa, a Universidade submeteu, então, um novo Projeto Institucional ao Edital nº 01/2011, que foi aprovado com 12 subprojetos. Logo, a Universidade passou a ter, ao mesmo tempo, dois Projetos Institucionais do PIBID, o que se findou em dezembro de 2013, limite (também prorrogado na época) para o PIBID UFF 2011. Esse edital também foi expandido enquanto estava sendo implementado e cresceu tanto dentro dos núcleos já existentes quanto em 3 (três) novos subprojetos.

Depois de finalizados esses dois projetos, foi entre 2014 e 2016, no âmbito do Edital nº 61/2013, que o terceiro Projeto Institucional do PIBID UFF foi implementado. Sob sua vigência, foram organizados 25 subprojetos, sendo um deles o primeiro subprojeto interdisciplinar da Universidade conforme novidade trazida pelo Edital de 2013. Esse subprojeto era formado por cursos de Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História e Química, todos do campus Niterói.

Mais para frente, em 2018, a CAPES lançou o Edital nº 07/2018, atendendo às mudanças das normativas, a UFF apresentou novo Projeto Institucional (Cock, 2022). Com a aprovação na seleção, foram organizados 3 (três) grandes subprojetos multidisciplinares, divididos em 14 núcleos (oito com, pelo menos, duas áreas de conhecimento e seis com apenas uma área), e 1 (um) subprojeto que englobou a Licenciatura em Educação do Campo e a Pedagogia. O PIBID UFF de 2018 atendeu a diferentes cursos das Licenciaturas, porém organizados em uma menor quantidade de subprojetos maiores.

Em 2020, de acordo com Cock (2022), com as atividades acadêmicas e escolares em modalidade remota devido à pandemia de Covid-19, o novo Projeto Institucional do PIBID UFF, no âmbito do Edital nº 02/2020, só foi ser implementado em outubro. Nele, foram contemplados: 1 (um) subprojeto interdisciplinar com 2 (dois) núcleos, tendo 2 (duas) áreas de conhecimento cada; e 4 (quatro) subprojetos com apenas 1 (um) núcleo com 1 (uma) área de conhecimento.

Finalmente, em 2022, é a vez da Portaria e do Edital que servem de objeto de estudo desta dissertação. Em abril daquele ano, a CAPES lança a Portaria nº 83/2022 e o Edital nº 23/2022, normativas as quais regem o novo Projeto Institucional 2022-2024 submetido pela UFF. Na ocasião, a Universidade pleiteou 696 bolsas, visando formar 9 (nove) subprojetos, sendo 3 (três) deles interdisciplinares.

No resultado da seleção em setembro de 2022, no entanto, apenas 168 bolsas foram concedidas pela CAPES para o PIBID UFF 2022-2024, o que levou a Universidade a formar 12 núcleos organizados em 7 (sete) subprojetos, sendo 2 (dois) deles interdisciplinares. Em março de 2023, houve uma segunda chamada para o Edital em questão e a CAPES concedeu à UFF as 528 cotas que faltavam para completar o número total solicitado no Projeto Institucional da IES. Com isso, novos processos de seleção foram realizados internamente pela Universidade e os resultados formaram 17 novos núcleos organizados em 8 (oito) subprojetos, sendo 3 (três) deles interdisciplinares.

Diante de tamanha complexidade, uma diversidade de dados poderia ser cruzada e analisada, porém, para os fins deste trabalho, nessa imensidão de detalhes, o curso em específico a ser observado é o de Matemática do *campus* Niterói. Para a análise da implementação do PIBID exercido por esse núcleo, sob vigência do Edital nº 23/2022, é necessário conhecer um pouco mais de sua relevância no histórico do PIBID na UFF e aprofundar em suas especificidades diante das normativas em questão.

2.3. Núcleo de Matemática/Niterói no PIBID UFF 2022-2024

A apresentação dos dados a seguir, mais do que uma mera explicitação de números, busca ser uma forma de evidenciar a constância da participação dos cursos de Matemática da UFF em seu PIBID ao longo dos anos. A intenção aqui é explicitar a magnitude da frequência desses cursos mesmo que em diferentes modalidades (*subprojetos* e *núcleos*) e com diferente quantidade de bolsas com o decorrer do tempo. Em todos os editais e *projetos institucionais* citados na seção anterior, aparece o PIBID-UFF-Matemática.

As referências de pesquisa sobre os dados apresentados a seguir até o Edital de 2020, são Cock, 2022; De Souza, 2018; Lopes e Braun, 2019; Marins, R. P., 2019; e Souza, 2016. A partir dos dados sobre o Edital nº 23/2022, a pesquisa realizou a mesma análise descrita na subseção anterior.

Na UFF, o curso de Licenciatura em Matemática participa do PIBID desde seu primeiro Projeto Institucional. Em 2010, sob o Edital nº 02/2009, dentre os 7 (sete) primeiros cursos do PIBID UFF 2009, estavam 2 (dois) de Matemática: o de Niterói e o de Santo Antônio de Pádua. Na ocasião, para escolher por esses cursos como pioneiros, a *coordenação institucional* baseou-se no contexto fluminense de formação e atuação docente, a fim de incentivar a formação em nível superior frente a uma realidade em que a formação docente era majoritariamente de nível médio em Curso Normal (Cock, 2022).

Então, cada curso de Matemática citado formou 1 (um) *subprojeto* específico e cada um contemplou 20 bolsas de *iniciação à docência* e 1 (uma) de *coordenação de área*. Com relação às cotas para *professor supervisor*, houve diferença, já que, em Niterói, foram 3 (três), enquanto, em Pádua, foram 2 (duas). Na ampliação desse primeiro Projeto, com o Edital nº 11/2012, novos *subprojetos* foram formados e ocorreu um reajuste do quantitativo de bolsas de iniciação à docência dos dois *subprojetos* de Matemática: em Niterói, passaram a ser 18 cotas e, em Pádua, foram 12.

No PIBID-UFF 2011 que se implementou paralelamente ao PIBID-UFF 2009, sob o Edital nº 01/2011, o curso de Matemática de Niterói foi novamente contemplado. Dessa vez, foram 5 (cinco) bolsas de *iniciação à docência*, 1 (uma) para *coordenador de área* e 1 (uma) para *professor supervisor*. Esse edital ainda foi

expandido durante sua vigência, o que levou a um aumento significativo de bolsas para o *subprojeto* de Matemática-Niterói – somaram-se 13 bolsas de *iniciação à docência* e 3 (três) de *professor supervisor* – e a formação de um *subprojeto* Matemática-Pádua com 12 bolsistas de *iniciação à docência*, 1 (um) *coordenador de área* e 1 (um) *professor supervisor*.

Sob o Edital nº 61/2013, o curso de Matemática-Niterói formou um subprojeto com 45 bolsistas de *iniciação à docência*, 3 (três) *coordenadores de área* e 8 (oito) *professores supervisores*. Esse foi o PIBID 2013-2015; depois dele, as instabilidades em torno do Programa já citadas anteriormente culminaram em um período sem a convocação de editais pela CAPES.

Em 2018, o PIBID UFF, com o Edital nº 07/2018, organizou-se em *subprojetos* multidisciplinares e os cursos de Matemática foram alocados em *núcleos* do *subprojeto* de Informática, Ciências, Física, Matemática, Química e Biologia. Um dos *núcleos* era formado pelos cursos de Matemática de Niterói (presencial) e de São Francisco de Itabapoana (EaD). O segundo *núcleo* em que a Matemática apareceu contava com os cursos de Ciências, Física, Informática e Matemática-Santo Antônio de Pádua. Ambos os *núcleos* contaram com 23 bolsas de *iniciação à docência*, 1 (uma) de *coordenador de área* e 3 (três) de *professores supervisores*.

No Projeto Institucional da UFF para o Edital nº 02/2020, o curso de Matemática passou a existir dentro de um *subprojeto interdisciplinar* junto ao curso de Física. Nesse mesmo *subprojeto*, existiram dois *núcleos*: Matemática e Física de Niterói; e Matemática e Física de Santo Antônio de Pádua. Cada um deles contava com 24 bolsas de *iniciação à docência*, 1 (uma) de *coordenação de área* e 3 (três) de *professor supervisor*.

Enfim, no edital em vigência e em estudo nesta dissertação, o Edital nº 23/2022, o curso de Matemática segue a tradição de participar do PIBID UFF. No Projeto Institucional apresentado pela UFF à CAPES, a proposta foi de ter o curso de Matemática-Niterói alinhado aos cursos de Física-Santo Antônio de Pádua e de Química-Volta Redonda em um *subprojeto interdisciplinar* com 72 bolsas de *iniciação à docência*, 3 (três) de *coordenadores de área* e 9 (nove) de *supervisores*, todos organizados em 3 (três) *núcleos*.

Foi realizada uma seleção interna dos *coordenadores de área*. De acordo com os documentos da DPD, no caso do *núcleo* de Matemática-Niterói – parte do *subprojeto interdisciplinar* com Física e Química – houve apenas 1 (um) candidato, o qual foi aprovado com uma das três maiores notas do processo seletivo. Esse agente, cumprindo sua responsabilidade definida em Portaria e Edital, elaborou, junto aos *coordenadores de área* dos outros dois *núcleos* que compunham seu *subprojeto interdisciplinar*, o *projeto institucional* para o “PIBID-UFF-Física-Matemática-Química” de 2022-2024.

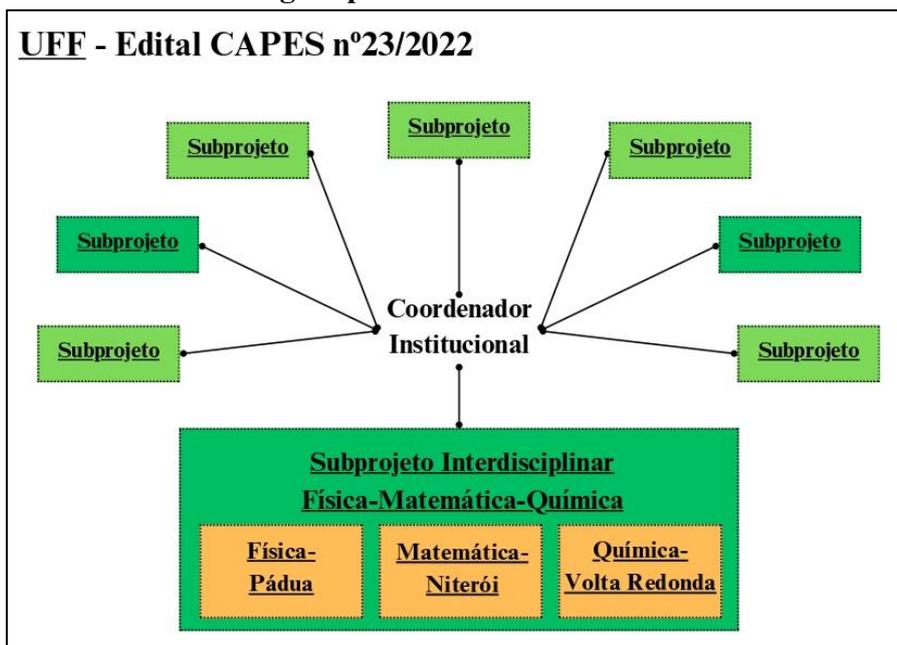
Como visto na subseção anterior, a quantidade de cotas cedidas à UFF pela CAPES foi menor do que a pleiteada. Por isso, alguns *subprojetos* e *núcleos* previstos no Projeto Institucional não puderam ser contemplados nos primeiros editais de seleção da Universidade. Esse não foi o caso do *subprojeto interdisciplinar* em que está o *núcleo* de Matemática-Niterói, já que, mesmo recebendo menos bolsas do que solicitou, ainda sim fez parte do grupo que garantiu convocações desde o início do PIBID-UFF 2022-2024.

Para o *núcleo* de Matemática-Niterói, o Edital interno nº 06/2022 do PIBID-UFF previu 24 bolsistas de *iniciação à docência* e outros 6 (seis) discentes participantes sem bolsa. O processo seletivo resultou na convocação dos 24 bolsistas e nenhum sem bolsa. Em relação à seleção dos bolsistas *professores supervisores*, o Edital interno nº 05/2022 previu 3 (três) vagas que foram preenchidas por docentes de diferentes escolas de Niterói.

Em 2023, por meio do Edital Interno PIBID nº 01/2023, provavelmente para substituir vagas de licenciandos que saíram do Programa, a Universidade convocou e aprovou 3 (três) novos bolsistas para o *núcleo* Matemática-Niterói, além de formar um cadastro reserva com outros 7 (sete) licenciandos. Com o Aditivo ao Edital Capes nº 23/2022 e a concessão de novas bolsas ao PIBID-UFF, outros editais internos foram lançados em 2023, porém o *núcleo* Matemática-Niterói já não foi mais alterado.

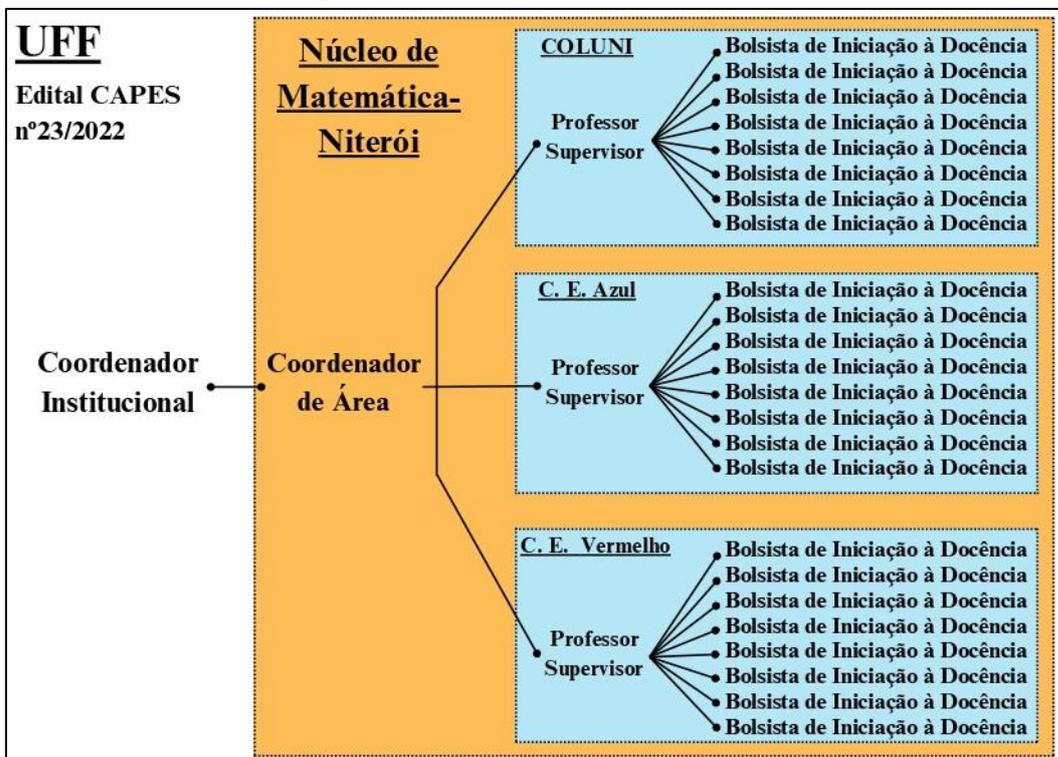
Para melhor ilustrar o desenho do Núcleo de Matemática-Niterói do PIBID-UFF regido pelo Edital Capes nº23/2022, a **Figura 1** e **Figura 2**, apresentadas anteriormente foram adaptadas de acordo com as informações veiculadas pela Universidade em seu site. O resultado está nas **Figuras 4 e 5**, a seguir.

Figura 4 – Ilustração do Subprojeto Física-Matemática-Química do PIBID-UFF regido pelo Edital CAPES nº23/2022



Fonte: Elaboração própria com base no documento do Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022.

Figura 5 – Ilustração do Núcleo de Matemática-Niterói do PIBID-UFF regido pelo Edital CAPES nº23/2022



Fonte: Elaboração própria com base no documento do Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022 e no resultado do Edital PIBID-UFF 05/2022.

Portanto, esse *núcleo* atua, desde o final de 2022, sob a coordenação de um professor da Universidade, a atividade de 24 *pibidianos* e a supervisão de três professores da rede pública da Educação Básica em Niterói. As três escolas-campo são diferentes entre si, sendo duas delas estaduais¹⁰ enquanto a terceira é o Colégio Universitário Geraldo Reis, o COLUNI-UFF. É ele o recorte final do objeto de estudo a qual esta pesquisa se debruça e, por isso, serão apresentadas suas características na próxima subseção.

2.4. PIBID-Matemática-Niterói no COLUNI-UFF

O nível mais específico em relação ao objeto de estudo desta dissertação é a implementação do PIBID da UFF do Núcleo de Matemática-Niterói, do Edital nº 23/2022, no COLUNI-UFF. Por isso, faz-se necessário uma contextualização acerca desse colégio e de suas especificidades.

2.4.1. O COLUNI-UFF

Esta subseção tem como objetivo apresentar o COLUNI-UFF – lócus desta investigação de pesquisa. Para tanto, foram utilizadas as seguintes fontes: o material publicado pelo núcleo de Memória e Informação da UFF sobre o COLUNI; o trabalho de Souza e Mellis (2018); o Editorial da Revista do V Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF (2023); e o site oficial do COLUNI-UFF.

O Colégio Universitário Geraldo Reis, abreviado como COLUNI-UFF, é uma unidade acadêmica de Educação Básica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal Fluminense (UFF). De caráter público, gratuito, laico e inclusivo, o colégio oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio sob regime de tempo integral de acordo com o que foi veiculado no mais recente edital de convocação de novos alunos, o Edital do Sorteio Público nº 001/2023.

¹⁰ Na figura 5, optou-se por colocar nomes fictícios nas demais escolas-campo do Programa, pois elas não participaram desta pesquisa.

O COLUNI-UFF não é a primeira iniciativa da UFF em prol da formação de crianças e adolescentes. Ele é, na verdade, “herdeiro institucional de outras experiências da Universidade Federal Fluminense na formação educacional de adolescentes ao longo da sua história.” (Souza e Mellis, 2018, p. 4). Para entender o Colégio hoje, faz-se um breve histórico dessas outras experiências.

Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as universidades brasileiras foram autorizadas a fundarem colégios universitários, destinados a alunos do terceiro ciclo do colegial. Diante desse contexto, em 1964, a UFF¹¹ criou seu primeiro Colégio Universitário cujas atividades eram realizadas na sede da Reitoria e em algumas salas da Faculdade de Economia.

Em 1969, o Colégio Universitário foi vinculado à Faculdade de Educação¹² e, na década seguinte, aumentou a oferta do ensino para todos os anos do secundário, além de adotar um viés profissionalizante. No entanto, por volta de 1975, o colégio encerrou suas atividades.

Foi a partir dos anos 2000 que se iniciou e se desenvolveu um debate sobre a criação de um Colégio de Aplicação para a UFF entre professores de alguns cursos de licenciatura (Matemática, Física, Química, Letras, entre outros). Enfim, em 2006, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) fechou parceria com a Universidade: o CIEP 60 Geraldo Reis, próximo ao campus do Gragoatá, foi cedido pela Secretaria para passar a ser o Colégio Universitário Geraldo Reis.

Assim, em 2007, a gestão do espaço do ex-CIEP e agora COLUNI passou a ser em definitivo da UFF, efetivando-se como uma unidade administrativa vinculada à Prograd. Grande parte dos docentes e dos servidores técnico-administrativos também foram cedidos pela Seeduc-RJ à Universidade e os alunos do antigo CIEP, predominantemente moradores “das comunidades empobrecidas

¹¹ Na época, ainda era a UFERJ.

¹² Sob o Estatuto e o Regimento Geral da UFF de 1969, os colégios de aplicação, agrícola e universitário foram vinculados à Faculdade de Educação e, conseqüentemente, ao Centro de Estudos Sociais e Aplicados. Além do Colégio Universitário, havia o Colégio Agrícola Nilo Peçanha (Pinheral/RJ), incorporado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) em 2008, e o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (Bom Jesus de Itabapoana/RJ), incorporado ao Instituto Federal Fluminense (IFF) também em 2008.

nas cercanias da Universidade Federal Fluminense” (Souza e Mellis, 2018, p. 5), tinham vaga garantida no novo COLUNI.

Essas crianças e esses adolescentes, agora discentes de um Colégio Universitário, viriam, então, a “experimentar o conjunto amplo de transformações pelo qual a instituição passaria” (Souza e Mellis, 2018, p. 5). Transformações essas que são consequência de um projeto de Colégio que, desde o início, se preocupa com a formação docente inicial e continuada e busca oportunizar o desenvolvimento de pesquisas e projetos por meio dos quais Educação Básica e Ensino Superior favorecem um ao outro. O COLUNI, desde sua fundação, valoriza a Educação, a Pesquisa e a Extensão Universitária, compreendendo a escola como um lugar privilegiado para integrar e produzir conhecimentos.

Desde 2007 até hoje, novos alunos entram no colégio por meio de sorteios públicos. Atualmente, o prédio do antigo CIEP corresponde ao prédio-sede, onde estão os Ensinos Fundamental e Médio (EF e EM) e a Secretaria Escolar, enquanto o prédio-anexo, da Educação Infantil, localiza-se dentro do campus Gragoatá. Não é grande a distância entre os dois prédios.

No prédio-sede, a estrutura conta com auditório, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de matemática, quadra poliesportiva, sala de estudos e muitos outros espaços que propiciam ao aluno uma experiência rica durante seu processo de ensino-aprendizagem. Há também o apoio de profissionais das áreas de Psicologia, Nutrição, Serviço Social e Enfermagem. Os alunos contam ainda com 4 (quatro) refeições por dia no Colégio e com o serviço de transporte gratuito por meio do Ônibus Universitário (BusUni).

Figura 6 – Fachada do prédio-sede do COLUNI-UFF



Fonte: Página do Colégio Universitário Geraldo Reis no Facebook¹³.

O COLUNI é marcado pela frequência da realização de projetos de diferentes formatos e pela recepção constante de estagiários e bolsistas. No site da instituição, são citados: Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, Bolsa Licenciatura, Estágio Interno Não Obrigatório, Estágio Externo, PIBIQUINHO, PROFE, Monitoria Júnior e PIBID. Alguns desses envolvem diretamente os alunos do colégio, como a Monitoria Júnior, quando determinado estudante atua, sob a supervisão de um professor da escola, como monitor para seus colegas; e o PIBIQUINHO, que é o Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior, uma iniciativa inédita da UFF em prol do incentivo à pesquisa científica dentre jovens da Educação Básica.

Dentre os outros projetos citados, o PROFE (Programa de Fortalecimento da Educação Básica), é direcionado a discentes da pós-graduação da UFF; o Bolsa Licenciatura, do Programa Licenciaturas da UFF (PROLICEN), articula licenciandos da UFF e docentes da escola para atuação no Colégio; e os estágios contemplam alunos internos e externos da UFF. Sobre o PIBID, programa da CAPES, também mencionado no site, por ser foco nesta pesquisa, será descrito a seguir.

¹³ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/cugr.coluniuff/photos/a.101429261353490/147627666733649/?type=3>>. Acesso em fev. 2024.

2.4.2. O PIBID no COLUNI-UFF

De acordo com dados de Cock (2022), o COLUNI aparece relacionado ao PIBID-UFF pela primeira vez em 2012 e, em seguida, em 2013. Nos termos do Edital CAPES/DEB nº 11/2012, 2 (dois) professores do COLUNI foram selecionados como supervisores, compondo o Subprojeto Matemática-Niterói. Com isso, a incorporação do Colégio representou a inauguração da rede federal como uma das redes atendidas pelo Programa da Universidade.

Sob o Edital nº 61/2013, entre 2014 e 2017, o COLUNI novamente apareceu como escola-campo do PIBID-Matemática-Niterói, tendo 1 (um) professor supervisor atuante (Cock, 2022; Souza, 2016). No mesmo edital, houve também 3 (três) supervisores do COLUNI vinculados ao Subprojeto de Pedagogia de Niterói. No âmbito do PIBID-UFF 2018, foram 4 (quatro) professores supervisores do Colégio em atuação até janeiro de 2020, porém nenhum no Subprojeto de Matemática. Esses docentes estavam vinculados ao Núcleo de Biologia, Física e Química (Niterói) e ao de História (Niterói). Com o Projeto Institucional seguinte, em 2020, o Núcleo de Matemática e Física do campus Niterói, constituinte do Subprojeto Interdisciplinar entre essas duas áreas, recebeu 1 (um) supervisor do COLUNI, que atuou como bolsista até meados de 2022, sendo o único do Colégio vinculado ao PIBID-UFF nesse momento (Cock, 2022).

Com base na análise dos resultados dos editais internos do PIBID-UFF foi verificado que COLUNI permanece como campo de atuação dos bolsistas do Programa segundo o edital mais recente, o de nº 23/2022. O primeiro processo seletivo de professores supervisores resultou na seleção de apenas 1 (um) docente do Colégio, sendo este vinculado ao Núcleo de Matemática-Niterói e o mesmo professor do Programa anterior. Mais à frente, com o aditivo ao Edital de 2022, foram selecionados 9 (nove) novos professores do COLUNI como supervisores dos seguintes núcleos: Pedagogia (1); História (3); Geografia (1); Educação Física (1); Artes (1); e Letras (2).

Diante de todos esses dados, a relação entre o PIBID-UFF e o COLUNI pode ser entendida como longínqua e constante: desde 2012, o Colégio recebe bolsistas do Programa de diferentes Subprojetos. Com relação ao Núcleo de

Matemática-Niterói, professores do COLUNI atuaram como supervisores de 2012 a 2017 e de 2020 a 2024, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Quantitativo de Professores Supervisores do COLUNI-UFF no PIBID-UFF-Matemática-Niterói no decorrer dos Editais e Projetos Institucionais

Edital nº	Projeto Institucional	Vigência	Supervisores do COLUNI-UFF no PIBID-Matemática
11/2012	PIBID-UFF 2009 (expandido)	2012-2013	2
61/2013	PIBID-UFF 2014	2014-2017	1
02/2020	PIBID-UFF 2020	2020-2022	1
23/2022	PIBID-UFF 2022	2022-2024	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados apresentados por Cock (2022) e publicados nos resultados dos Editais Internos do PIBID-UFF.

Com isso, a escolha por esse recorte específico torna-se relevante, visto que a atuação de *professores supervisores* de Matemática do COLUNI vem se concretizando ao longo dos últimos anos. Inclusive, de acordo com dados dos editais publicados pela DPD/UFF, o PIBID-UFF 2022 e o PIBID-UFF 2020 contemplaram o mesmo docente dessa disciplina, sendo possível depreender que há o interesse desse profissional em se candidatar ao processo seletivo e, conseqüentemente, atuar junto ao Programa.

A seguir, no próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico que fundamentará a análise da implementação do subprojeto de Matemática do PIBID UFF-COLUNI.

3. Referencial teórico

A produção acadêmica acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é consideravelmente extensa. O Programa é objeto de estudo de diferentes teses, dissertações, artigos, trabalhos em eventos e demais gêneros científicos, com múltiplos referenciais teóricos. Nóvoa (2017, p.1109) aponta que, nos últimos 50 anos, o debate sobre formação docente ganhou grande relevância na produção científica, sendo, inclusive, “impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente” sobre o tema. A formação inicial e continuada de docentes é, portanto, um dos temas de maior destaque no campo acadêmico educacional. Diante dessa diversidade, esta dissertação singulariza-se justamente no que tange à perspectiva teórica pela qual é estudado o PIBID.

No presente trabalho, são exploradas concepções advindas dos campos da Ciência Política e da Administração Pública, pautando-se fundamentalmente em conceitos desenvolvidos por estudos sobre a implementação de políticas públicas. Sob uma análise *bottom-up* (Lotta, 2015), o PIBID é aqui estudado a partir de sua prática no “chão” da escola e da Universidade, onde ocorrem as interações entre os sujeitos envolvidos em sua implementação. Nesse contexto, as práticas e as relações decorrentes da vivência nesse Programa expandem as possibilidades de efeitos para além do que poderia ser previsto detalhadamente em sua formulação.

Por ser uma iniciativa da CAPES com relação à iniciação docente, o beneficiário primeiro do Programa é o licenciando, já que é justamente o professor em formação inicial. No entanto, diante de um complexo encadeamento de diferentes atores previstos e não previstos na formulação, pode-se compreender que o PIBID em prática propicia a multiplicação de suas consequências para além de quem é tido como o cliente principal dessa política pública. Sobre isso, já existem na bibliografia trabalhos que trazem o entendimento de que esse Programa também afeta os professores previstos nos editais (*coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor*) e a escola-campo em si, além de demais professores e alunos da Educação Básica não mencionados como atores diretos nas normativas acerca do PIBID (Rosa e Mattos, 2013; Araújo et al., 2020; Marins et al., 2021; Santos et al., 2021).

Nesse sentido, nesta pesquisa, compreende-se que os agentes implementadores (*coordenadores de área e professores supervisores*) não são apenas implementadores, mas também beneficiários. Isso se dá não só porque recebem as bolsas (incentivos do PIBID), como também porque o Programa contribui para a formação profissional desses agentes implementadores, conforme apontado pela Literatura já apresentada. A partir disso, este trabalho busca compreender a percepção desses agentes sobre a implementação da política e sobre os benefícios compartilhados entre todos os envolvidos – tópico que será melhor apresentado e discutido no capítulo que apresenta os objetivos da pesquisa.

Antes disso, é fundamental conhecer as noções sobre agentes implementadores de políticas públicas – com foco nos burocratas de nível de rua (BNR) e os burocratas de médio escalão (BME) – e as relações estabelecidas com seus beneficiários. Isso porque são justamente as referências teóricas – advindas do campo da Ciência Política que discutem implementação de políticas públicas – utilizadas neste trabalho que o agregam certo grau de originalidade em relação aos demais.

3.1. O olhar para a implementação de políticas públicas

É comum que estudos sobre políticas públicas sejam iniciados pela apresentação da noção de *ciclo das políticas públicas*. Nesse contexto, é posto para o leitor que uma política pública cumpre as seguintes etapas: agenda, formulação, implementação e avaliação. Para não se distanciar desse costume, mas também não estender aqui um conteúdo já bastante explorado na literatura, propõe-se a seguir a mais literal síntese possível sobre o assunto.

A fase da *agenda* compreende a definição das prioridades que receberão a atenção governamental. Depois disso, as políticas passam a ser realmente planejadas na fase da *formulação*, quando são definidos seus modelos e objetivos. A terceira fase, a da *implementação*, é aquela em que é realizado o que, até então, estava no plano das ideias. E, finalmente, a fase da *avaliação* corresponde à análise e à verificação acerca dos resultados da política implementada. (Lotta, 2015; 2019)

Neste trabalho, o foco da análise reside na etapa da *implementação* de uma política pública, direcionando o olhar para a realização concreta e prática do

Programa em tela. Em primeiro lugar, é importante saber que essa fase é estudada a partir de uma premissa: existem diferenças entre a política formulada e a política implementada. Isso significa que os mais diversos autores concordam que, entre as normativas propostas pelo alto escalão e a concretização delas pelo mais baixo nível hierárquico de burocracia, ocorrem transformações diante do que estava prescrito. Nos estudos sobre implementação, dois grupos de estudiosos diferenciam-se de acordo com as perspectivas que guiam seus entendimentos sobre as transformações pelas quais passam uma política: a perspectiva *top-down* ou a perspectiva *bottom-up*.

A primeira perspectiva, chamada de *top-down* (“cima-baixo” em uma tradução livre), problematiza as diferenças encontradas entre a formulação e a implementação de uma política como *falhas*, tendo em vista que entende que a implementação deva ser “um processo racional e planejado, enfatizando o comando, o controle e a uniformidade” (Ferreira e Medeiros, 2016). Sob esse ponto de vista prescritivo, os agentes que implementam uma política devem obedecer fielmente a hierarquia à qual respondem para atingir os objetivos dos formuladores. Ou seja, entende-se que há uma separação entre a política e a administração e que a fase de implementação é entendida como uma “ligação na cadeia causal para obter os resultados desejados” (Lotta, 2015, p. 37).

Os planos previstos nos documentos normativos da política devem ser implementados rigorosamente como foram concebidos, e qualquer ação que provoca um resultado diferente do que foi previsto na fase de formulação da política, é encarada como um erro ou um desvio. Assim, se o que for encontrado no “chão” da política fugir daquilo que foi definido na fase da formulação, por agentes do alto escalão, houve um ou mais *erros* durante o processo “formulação-implementação”. Para “consertar esses erros”, revê-se os objetivos e metas definidas na etapa da formulação.

A segunda perspectiva nega a noção de *falha* ou *erro* para justificar as mudanças observadas na execução de uma política. A análise que parte desse ponto de vista é feita de baixo para cima, do micro ao macro, do real ao ideal, nomeando-se, assim, como *bottom-up*. Dessa forma, as divergências entre formulação e resultados são entendidas como consequência de processos complexos, dinâmicos

e contínuos decorrentes da relação entre quem é responsável por entregar determinada política (o agente implementador) e quem aguarda determinado serviço público (o beneficiário).

Sob essa visão, os agentes implementadores não são meros executores de políticas (burocratas que simplesmente recebem ordens e as aplicam de maneira neutra), mas sim “produtores de políticas” (Lipsky, 2019) ou “fazedores de política” (Lotta, 2019), pois, durante os processos de implementação, precisam tomar uma série de decisões que não estão previstas na fase de formulação. Essas decisões são tomadas a partir das crenças e dos valores de cada burocrata que atua em contextos específicos, com características próprias. Logo, sua atuação é entendida a partir das práticas e das interações que esse agente implementador estabelece com seus pares, com os beneficiários e com outros agentes, na realização do trabalho, ou seja, na implementação da política.

Nesse sentido, essas práticas e interações são fundamentadas nos regramentos, nas normativas e nas leis que formulam a política, mas, também, nas crenças e valores individuais dos burocratas que implementam a política (Lotta, 2015), o que faz com que cada um tenha atuações diferenciadas na realização do seu trabalho, ou, dito de outra forma, na entrega do serviço público à sociedade.

Embora existam regras e normas previstas na formulação da política que conformam a atuação dos burocratas, eles mobilizam suas próprias crenças e valores que conferem a eles certa autonomia para tomar decisões nos processos de implementação. Esta autonomia regulada pelas normas da política é denominada pela literatura como “exercício da discricionariedade”, e é nesse sentido que os agentes implementadores são entendidos não apenas como executores de políticas, mas também como fazedores de políticas. (Muylaert, 2021, p.6)

A implementação depende, portanto, de adaptações para as microesferas em que acontecem, o que depende da interpretação, das crenças, dos valores, das escolhas e das atitudes por parte do agente implementador, e é, nesse sentido, que uma mesma política pode acabar produzindo resultados diferentes. Assim, diferentemente da abordagem *top-down*, a abordagem *bottom-up*, compreende que os resultados de sucesso ou de fracasso de uma determinada política não se associam às metas e aos objetivos propostos na fase da formulação, mas sim aos processos de implementação.

Para este trabalho, é justamente sob a perspectiva *bottom-up* de análise que se estuda uma das implementações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Logo, o foco da análise serão os dois tipos de agentes implementadores: os *burocratas de nível de rua* e os *burocratas de médio escalão* e, também, os *beneficiários da política*.

3.1.1 Burocratas de nível de rua

O foco central de uma análise *bottom-up* é esmiuçar a complexidade do quê e de como está sendo levado ao cidadão o serviço público. Nesse contexto, quem é responsável por essa entrega se torna o verdadeiro mediador entre o Estado e a sociedade. No caso de uma política pública, esse “personagem” é o funcionário público que se relaciona diretamente com a população e, por isso, é entendido como o representante do Estado para quem está esperando algo dele. Logo, o beneficiário consegue realmente o que almeja por meio do funcionário que está mais próximo de seu alcance. Esse trabalhador é nomeado, pelo cientista político Michael Lipsky, de *street-level bureaucracy* ou, em português, *burocrata de nível de rua (BNR)*.

Em sua obra basilar para o entendimento sobre esse agente implementador, o autor apresenta a denominação e justifica a escolha por unir dois termos que possam aparentemente representar ideias paradoxais entre si. Ao definir a alcunha de *burocracia de nível de rua* para os lugares onde o cidadão passa a ter contato direto com o Estado, Lipsky (2010) explica que “*Burocracia* implica um conjunto de regras e estruturas de autoridade”, o que causa uma ideia de algo fechado e prescrito em si, enquanto “*nível de rua* implica uma distância do centro onde presumivelmente a autoridade reside”, o que poderia inocentemente acarretar uma falta de lógica com relação à primeira. No entanto, a formação desse termo torna-se perfeita quando se está dentro da perspectiva *bottom-up*, porque é a rotina do BNR, a qual demanda, muitas vezes, improvisação e maleabilidade, que define a “política como ela é” (Lotta, 2019). Existem as regras e as pré-determinações para a implementação que preveem determinados resultados, porém esse prenúncio se dissipa na vida real, gerando novas respostas de entrega do serviço público.

Para exemplificar as *burocracias* e os *burocratas de nível de rua*, Lipsky (2010) cita as escolas e os professores; as delegacias e os policiais; as agências de

serviços sociais e os assistentes sociais. Nesses lugares, o cidadão busca um determinado serviço público e encontra a sua entrega moldada pela *atuação discricionária* do funcionário público.

Por exemplo, um aluno vai à escola em busca do direito à Educação que lhe foi garantido pela Constituição de 1988 e recebe esse serviço de acordo com o que o professor escolhe consciente e inconscientemente lhe conceder. Embora existam documentos curriculares que indiquem os saberes que as crianças e jovens devem aprender em cada ano escolar, e que os testes das avaliações em larga escala mensurem os saberes que as crianças consolidaram nos seus respectivos processos de aprendizagem, são as decisões discricionárias da equipe de gestão e do professor dentro da sala de aula, que definem quais são os conhecimentos que realmente serão trabalhados. Dito de outra forma, os professores podem, por meio da sua atuação discricionária, não seguir, seguir parcialmente ou seguir totalmente o currículo prescrito (Sacristán, 2000) nos documentos normativos da escola e/ou rede de ensino. Por outro lado, as avaliações em larga escala vão mensurar um recorte dos saberes que os estudantes aprenderam, ou seja, o currículo real – aquilo que foi efetivamente trabalhado na sala de aula e aprendido pelos estudantes.

Logo, se esse burocrata (no exemplo, o professor) trabalha em constante interação com o cidadão (no exemplo, o aluno), surgem dessa relação práticas, escolhas, interesses e motivações diversas, tendo em vista que é no cotidiano que esses trabalhadores são realmente levados a tomar decisões sobre a política que entrega. Dessa forma, sai de cena uma ideia de burocracia relacionada à objetividade e à imparcialidade e entra a noção de que, nesse âmbito burocrático, a *subjetividade* do indivíduo é intrínseca ao processo. Por isso, é fundamental compreender que as ações desses servidores públicos podem afetar e muito a entrega de benefícios ou sanções para a população, acrescentando ou reduzindo oportunidades às vidas das pessoas.

Assim, a *discricionariedade* e as *crenças* dos trabalhadores de nível de rua são conceitos estruturantes para a perspectiva *bottom-up*. A seguir, apresenta-se a complexidade em torno da combinação entre esses conceitos.

3.1.1.1 Discricionariedade e crenças

A política pública, quando estudada a partir da perspectiva que eclode da rotina dos BNR, entende esses servidores como *policymakers* (Lotta, 2019), o que revela, pela própria escolha lexical, que esses sujeitos estão intrinsecamente ligados à realização política por meio de seu poder de tomada de decisões. Nesse sentido, como fruto da vivência diária em contextos locais específicos e de frente para a particularidade de cada cidadão, os BNR passam a agir conforme sua *discricionariedade*, que é “a margem de liberdade para tomada de decisão” (Lotta, 2019, p. 23) que esses agentes possuem.

A partir da *discricionariedade*, então, ocorre ou não a entrega dos serviços aos usuários da política mesmo que isso não tenha sido antes formulado pelas elites políticas. Diante disso, fica evidente que uma mesma política poderá ter diferentes resultados concretos para diferentes cidadãos mesmo que isso ocorra em pequenos níveis. Isso não constitui, no entanto, um erro ou um problema do processo, porque faz parte da relação entre sujeitos estar sob efeito de *juízos* e *crenças* pessoais e sociais. Nesse sentido, a discricionariedade não pode ser pensada como algo a ser combatido por se apresentar quase como natural ao contexto. Ao contrário, além de apresentar caráter orgânico decorrente de relações humanas, ela se torna necessária ao se compreender que a política foi formulada muito longe das necessidades reais de cada local e pessoa. Dessa forma, existem situações específicas para as quais são necessárias respostas específicas, o que não dá para ser previsto integralmente em regras preestabelecidas, ressaltando a importância da discricionariedade dos implementadores (Lipsky, 2010).

Não é possível determinar todas as possibilidades ao se colocar uma política em prática e, por isso, os BNR enfrentam situações “muito complicadas que não podem ser reduzidas a formatos programáticos” (Lipsky, 2010) e outras que frequentemente “requerem respostas para as dimensões humanas das situações” (Lipsky, 2010). Portanto, a observação e o julgamento desses trabalhadores são fundamentais para a política e não podem ser integralmente prescritas em páginas legislativas. É justamente esse trabalho paradoxal de aplicação de regras e flexibilização delas mesmas que caracteriza a legitimidade do serviço público para quem o utiliza e para quem o aplica. O cidadão espera receber uma política que, ao mesmo tempo que garanta seu direito, o atenda como indivíduo particular.

Logo, aceitar que as *crenças* e os *valores* pessoais dos BNR influenciam em suas escolhas torna-se essencial para analisar a implementação de uma política. A *discricionariedade*, mesmo se representada em pequenas decisões cotidianas, é responsável pela variabilidade na entrega das políticas públicas, o que pode concretizar diferenças na natureza, na quantidade e na qualidade dos benefícios e das sanções entregues aos usuários. Todo trabalhador de linha de frente, tal qual todo ser humano, constrói, ao longo de sua vida, uma bagagem de experiências pessoais e sociais que moldam aquilo no que acreditam.

O trabalho dos *burocratas de nível de rua* acaba sendo, então, foco de controvérsia. Por mais que exerçam um trabalho burocrático, as suas decisões estão delimitadas não somente pelas regras da política, mas também por suas *crenças* e *expectativas* em torno dos seus clientes e da própria política pública. Seu trabalho é entregar pessoalmente uma política ao cidadão, o que gera um caráter urgente e pessoal a essa concessão que passa a depender de escolhas imediatas. Nessa relação de instantaneidade, as predeterminações da formulação tornam-se guias de atuação, mas chegam, ao final da linha, em formatos imprevisíveis, inclusive porque os BNR podem, por exemplo, nem nunca terem lido ou tido acesso direto ao que foi prescrito nos documentos normativos.

No que tange à formulação, além do exemplo acima sobre o não conhecimento sobre as definições, há ainda uma questão relacionada a se ter determinações claras ou vagas. Se fizer sentido para uma determinada política, os seus documentos normativos podem ser propositalmente ambíguos e lacunares, não explicitando elementos da política e deixando margens para que adaptações sejam feitas pelos BNR durante a entrega de um serviço público (Lotta et al., 2021). Nesse sentido, normativas vagas ou ambíguas geram resultados ainda mais dependentes da *discricionariedade* da linha de frente.

Por fim, é fundamental destacar que não é somente em situações com regras vagas que as escolhas dos BNR são marcadas por suas discricionariedades. Lipsky (2010) destaca que, quando as regras são também muito fechadas em si, os agentes implementadores podem, de acordo com aquilo que acreditam acerca de uma determinada política, atuar a partir de improvisações e de adaptações ou, até mesmo, resistir a atuar. No fundo, entende-se que é a subjetividade do BRN que,

mesmo se for em uma pequena escala, age sobre os processos de implementação de políticas públicas.

3.1.2 Burocratas de médio escalão

Quando se olha a implementação de uma política pública de baixo para cima (perspectiva *bottom-up*), torna-se fundamental ir além da dicotomia entre alto escalão e nível de rua. Se a implementação de políticas é influenciada pelas relações existentes na ponta de todo o processo, quem ocupa o espaço entre o topo e a base é também mediador da entrega de um serviço público. Por isso, é necessário conhecer o burocrata que faz o elo entre esses dois extremos: o *burocrata de médio escalão* (BME). Esses burocratas são “atores que desempenham função de gestão e direção intermediária (como gerentes, diretores, coordenadores ou supervisores) em burocracias públicas e privadas” (Lotta et al., 2015).

De maneira resumida, os BME podem ser entendidos como os responsáveis por conectar a *burocracia de alto escalão* (BAE) à *burocracia de nível de rua* (BNR), o que os caracteriza, fundamentalmente, como um agente de ligação entre dois extremos. Esses agentes de nível intermediário não são essencialmente formuladores de políticas, até porque suas atuações são restritas às políticas e aos programas em que atuam e aos contextos locais de implementação, o que os diferencia dos agentes do alto escalão que têm seus trabalhos vinculados à previsão de normativas e diretrizes. E também não são sempre implementadores que estão, como os BNR, em contato direto com o público-alvo.

Diferentemente da burocracia de alto escalão, a burocracia de médio escalão geralmente não determina as diretrizes gerais do seu setor de atuação, não definindo em última instância, por exemplo, os serviços que serão ofertados no órgão público sob sua direção; por sua vez, esta não se encontra na ponta desse processo, trabalhando diretamente nos serviços que gerencia, tal como o faz médicos, enfermeiros, professores etc. (Oliveira e Abrucio, 2018, p. 212)

Os BME ocupam a posição de intermediadores “entre as necessidades do público que atende com as prioridades estabelecidas pelo alto escalão” (Oliveira e Abrucio, 2018, p. 212), ou seja, são os responsáveis pelo diálogo entre quem elaborou uma política e quem irá efetivamente implementá-la. Em uma perspectiva *weberiana*, a ideia é que os BME recebam as orientações dos formuladores sobre

determinada política e as passem aos implementadores e, considerando que, nesse processo, a hierarquia entre os cargos irá prevalecer e o comportamento será de obediência às regras, os resultados de uma política, mesmo que passando por “mais algumas mãos”, serão entregues ao cidadão tais quais foram previstos.

No entanto, os BME ocupam cargos de caráter marcadamente relacional por serem “um elo fundamental entre as regras e sua aplicação prática, entre o mundo da política e o implementador que se relaciona com o usuário, entre as múltiplas agências e seus entendimentos para construção de consensos em torno das políticas públicas” (Lotta et al., 2015, p. 42). Nessa interação, ganham, então, relevância ao serem os responsáveis por transmitir as informações tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima, o que não é feito isento de *crenças e discricionariedade*.

Ao serem a única burocracia a lidar com alto e baixo escalões, o *burocrata de médio escalão* garante autonomia com relação aos extremos com quem dialoga, não só definindo como se dará a relação entre os dois, como também escolhendo centralizar ou não informações. Nesse sentido, assemelham-se aos demais burocratas (BAE e BNR) quanto ao paradoxo de exercerem funções burocráticas e, ao mesmo tempo, serem agentes naturalmente guiados também por subjetividades.

Eles entregam a política a quem entrega a política ao usuário, ou seja, não atuam simplesmente repetindo diretrizes da formulação aos BNR. Ao contrário disso, têm poder de decisão sobre como irão transmiti-las de acordo com o que acreditam ser adequado aos seus contextos de trabalho. Essa autonomia dos BME é legitimada por suas competências técnica e política e por seu reconhecimento frente aos demais grupos.

Para Floyd e Wooldridge (1992), a BME participa não apenas do “fazer”, mas também do “pensar” as estratégias de atuação da organização e/ou desenho da política pública. Assim, quando divergem do alto escalão, priorizam alternativas que individualmente consideram as mais apropriadas e/ou importantes, ao passo que, quando estão alinhados, atuando de maneira integradora, são capazes de sintetizar todas as diretrizes da política, transformando-as em ação institucional. No que diz respeito à sua relação com a burocracia de nível de rua, permitem adaptações locais justamente quando discordam da posição defendida pela política; ou implementam estratégias determinadas por ela no que diz respeito à atuação desejada da burocracia implementadora. (Lotta et al., 2015, p. 36)

Além disso, alguns *burocratas de médio escalão* podem encontrar diretamente com o público-alvo da política ou do programa que lideram. Esse contato é mediado por julgamentos baseados nas *crenças* pessoais e sociais do burocrata, o que pode ter efeitos sobre o seu poder de decisão. Os diretores escolares (Muylaert, 2019; Oliveira e Abrucio, 2018), por exemplo, interagem cotidianamente com os alunos nos diversos espaços das escolas, além de terem contato também com os responsáveis dos estudantes em reuniões e eventos escolares. Nessa interação, constroem suas ideias de acordo com seus julgamentos pessoais e podem moldar diferentes decisões para diferentes alunos: para um aluno que julga não ser merecedor, por exemplo, pode restringir o acesso a determinados programas de reforço escolar, enquanto pode facilitar o mesmo acesso a uma criança que entende que irá melhor aproveitar a oportunidade. Um exemplo disso são os achados de Oliveira (2017): em sua dissertação, a pesquisadora mostra que as ações discricionárias dos agentes escolares (professores e diretores, por exemplo), enquanto implementadores de uma política de correção de fluxo em uma escola municipal do Rio de Janeiro, leva-os a diferenciar alunos em “merecedores” e “não merecedores” e, por isso, entregar benefícios e sanções diferentes aos estudantes.

Logo, é evidente que os *burocratas de médio escalão* influenciam a entrega do serviço público ao beneficiário. Ao liderarem os implementadores, lidarem com recursos públicos destinados a sua política de atuação e posicionarem-se frente às decisões das formulações, os BME demonstram agir conforme sua *discricionariedade*, o que também gera diferentes resultados para uma mesma política pública.

3.1.2.1. Agentes implementadores híbridos

Como visto na subseção anterior, o diretor escolar é um burocrata que instiga estudos sobre si devido à multiplicidade e à complexidade de suas tarefas. A depender da perspectiva pela qual são analisados, o trabalho desses gestores, junto aos coordenadores de escolas, pode suscitar contribuições teóricas valiosas acerca das burocracias de implementação de políticas. Apesar de não fazerem parte do

objeto de estudo desta pesquisa, determinadas noções sobre eles são aqui destacadas para, mais à frente, serem ressignificadas no âmbito do PIBID.

Em primeiro lugar, cabe destacar que, em grande parte do seu cotidiano, diretores e coordenadores escolares atuam em contato tanto com os agentes implementadores do serviço público da Educação quanto com os próprios beneficiários das políticas educacionais. Nesse sentido, eles demonstram ter atribuições próprias da *burocracia de médio escalão* e também da *burocracia de nível de rua*.

Com relação a isso, Oliveira e Abrucio (2018), ao analisarem a atuação dos diretores escolares, concordam que a atuação desse burocrata o aproxima do conceito de BNR, porém atestam que, no conjunto, as tarefas de um diretor escolar são mais próximas de um *burocrata de médio escalão*. Os autores reconhecem que “suas qualificações, seu poder e seu desempenho [...] são essenciais nos resultados das políticas públicas e na interligação com o restante do sistema administrativo” (Oliveira e Abrucio, 2018, p. 222) e, com isso, classificam esses atores como pertencentes à média burocracia.

No entanto, Mota (2018), ao analisar o contexto de implementação do Prêmio Escola Nota 10 no âmbito do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), vai além dessa classificação, atribuindo aos diretores escolares e aos seus colegas coordenadores o título de *agentes implementadores híbridos*. Diante da complexidade estudada pela autora, restringir esses trabalhadores a burocratas de médio escalão não lhe pareceu “justo” (Mota, 2018, p. 115).

Em sua tese, Mota (2018) demonstra que o diretor e o coordenador são agentes *multifuncionais* e que seus trabalhos vão além das “fronteiras de atuação do BME” (p. 115). Esses atores não só coordenam os seus BNR (os professores) como também entram em contato diretamente com usuários da política (os alunos e seus responsáveis). No escopo de suas funções, eles fazem a mediação entre o alto escalão e o nível de rua e também encontram com os beneficiários nos seus cotidianos.

A equipe gestora não é apenas responsável por gerir a parte administrativa e pedagógica da escola. Ela também desempenha funções que colocam seus componentes em contato direto com os usuários da política: alunos e pais. Os gestores participam das

reuniões pedagógicas e das reuniões com pais. Também fazem intervenções diretas junto aos alunos. Além disso, praticam ações que extrapolam os muros da escola, quando fazem visitas às casas dos alunos ou levam algum estudante ao hospital, entre outras ações não muito infrequentes. (Mota, 2018, p. 115)

Nesse sentido, ao mesmo tempo que traduzem a política para os implementadores, eles também são, diante de suas demandas, implementadores. Esse caráter de simultaneidade em seu lugar enquanto burocratas está atrelado à complexidade de seus trabalhos e, então, ao invés de serem restritos a uma ou outra definição, passam a ser entendidos, por Mota (2018), como agentes que atuam sob um hibridismo conceitual.

Essa contribuição da autora revela-se primordial para a ratificação de que olhar para a implementação de políticas do ponto de vista que parte de baixo para cima (*bottom-up*) pode revelar inúmeras questões que não puderam ser previstas na formulação. Assim, o que vai definir em qual conceito um burocrata melhor se encaixa (ou se é necessário ir além disso) é a situação específica em que se encontra no momento da análise. Por isso, conhecer o escopo de uma política pública é fundamental para conhecer e explorar as possibilidades em torno de seus implementadores.

3.1.3. Os agentes implementadores e o escopo da política pública

Conforme apresentado, as funções desempenhadas tanto pelos *burocratas de nível de rua* quanto pelos de *médio escalão* são fundamentais para compreender as políticas públicas, especialmente quando o foco está na sua implementação. Isso destaca que qualquer discussão sobre o escopo dos serviços estatais deve necessariamente levar em conta o papel crucial desses profissionais. Afinal, são eles que materializam essas políticas através da interação direta com a população.

Ao debater o foco, a extensão e a essência dos serviços públicos, estamos implicitamente avaliando o papel desses burocratas. Eles são, na prática, quem define a maneira como os serviços são entregues aos cidadãos, funcionando como mediadores para a concessão de benefícios ou para a aplicação de sanções conforme as políticas implementadas. Especificamente em relação à Educação pública, tema central deste estudo, pode-se pensar, por exemplo, que as metodologias adotadas por um professor em sala de aula ou as diretrizes passadas por um diretor escolar

têm um impacto direto na definição e na efetividade do ensino, moldando a qualidade e a eficácia do serviço educacional.

Muylaert (2019) argumenta que existe um consenso sobre o serviço educacional primar pela aprendizagem dos alunos no Ensino Básico, ainda que estes não sejam sempre o foco direto das políticas. É amplamente reconhecido que a Educação visa à aprendizagem como sua principal entrega à comunidade. Este objetivo guia a grande maioria das políticas e ações, que, mesmo não sendo diretamente voltadas ao estudante, buscam criar um ambiente propício à sua formação.

É consenso, não apenas por parte dos especialistas do campo, como também do corpo técnico da burocracia estatal educacional, bem como pela sociedade civil, que o serviço que a Educação presta à sociedade é a aprendizagem. Esta é a finalidade primeira da oferta educacional: garantir a aprendizagem aos estudantes. Todas as políticas e ações tomadas, mesmo não se dirigindo especificamente ao estudante, visam garantir as condições adequadas para que a aprendizagem aconteça. (Muylaert, 2019, p. 91)

Dessa forma, entende-se que políticas educacionais podem beneficiar os alunos mesmo quando não são eles os beneficiários diretos. Embora o foco principal possa não ser exclusivamente a aprendizagem dos estudantes, a disponibilização de uma série de recursos essenciais é vital para assegurar o seu acesso e permanência na escola com um padrão elevado de ensino. Exemplos claros disso são as políticas voltadas para o transporte escolar, a alimentação, a manutenção de uma infraestrutura adequada e as iniciativas de formação docente. Essas medidas, embora não direcionadas primariamente ao aprendizado direto, são necessárias para um ambiente educacional adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a implementação de políticas públicas varia significativamente de acordo com o escopo específico de cada uma e os agentes implementadores envolvidos. Considerando, por exemplo, uma política direcionada ao transporte de alunos de escolas públicas, os BNR serão os motoristas de ônibus escolares e suas decisões discricionárias no dia a dia podem impactar positiva ou negativamente o deslocamento do estudante à escola. Essas escolhas irão gerar efeitos diretos e indiretos para o foco principal do serviço da Educação pública: a aprendizagem dos discentes. Dessa forma, reconhecer a diversidade de funções e a importância de cada agente no processo de implementação é crucial para entender como as políticas

públicas são efetivamente materializadas e como seus objetivos são alcançados na prática.

No contexto educacional, isso significa que, desde o professor em sala de aula até o administrador escolar e os planejadores de políticas no nível governamental, cada um desempenha um papel único, contribuindo para a realização dos objetivos educacionais a partir de suas posições específicas dentro do sistema. Assim, ao considerar o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais, é fundamental levar em conta não apenas os objetivos declarados dessas políticas, mas também quem são os agentes implementadores e como suas ações influenciam o alcance desses objetivos, evidenciando a complexidade e a interdependência no funcionamento efetivo do serviço público.

3.2. Agentes implementadores no PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Logo, é uma política educacional que tem como escopo a formação inicial de professores e, para isso, investe em licenciandos (*bolsistas de iniciação à docência*), em docentes universitários (*coordenador institucional e coordenadores de área*) e em professores da Educação Básica (*professores supervisores*).

Os objetivos do PIBID, delineados em sua última portaria reguladora, destacam a intenção de não apenas incentivar a formação de docentes de nível superior para a Educação Básica, mas também de valorizar o magistério, integrar a Educação Superior com a Educação Básica e promover uma imersão prática e inovadora dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas. Tais objetivos sublinham a importância de criar uma ponte entre a teoria e a prática na formação docente, envolvendo ativamente docentes das Universidades e professores da Educação Básica como coformadores dos iniciantes na docência.

Neste contexto, os *bolsistas de iniciação à docência* emergem como os principais beneficiários do Programa, sendo o foco de sua nomenclatura (Programa Institucional de Bolsas de **Iniciação à Docência**) e estrutura. As políticas e diretrizes do PIBID são desenhadas para favorecer o desenvolvimento desses futuros educadores. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) desempenha um papel crucial na formulação dessas diretrizes, agindo como a *burocracia de alto escalão* dessa política, enquanto os *coordenadores institucionais*, *coordenadores de área* e *professores supervisores* atuam como *agentes implementadores*, traduzindo as definições em ações concretas que moldam a experiência formativa dos licenciandos.

Dentro desse panorama, o *coordenador institucional* desempenha um papel fundamental como um *burocrata de médio escalão*. Sua posição envolve a coordenação e a gestão administrativa do Programa dentro da Instituição de Ensino Superior. Como intermediário entre a alta administração da CAPES e os *coordenadores de área*, o *coordenador institucional* é responsável por garantir a implementação eficaz das políticas e diretrizes do Programa; é ele quem redige o *projeto institucional* da IES para a CAPES, trazendo as definições amplas do PIBID para a realidade de sua universidade. Além disso, ele lida com questões burocráticas, como a seleção e o acompanhamento dos *coordenadores de área*, a alocação de recursos e a comunicação com os órgãos superiores da universidade e da CAPES. Sua posição de *médio escalão* o coloca em uma posição estratégica para facilitar a integração entre a CAPES e os agentes implementadores do PIBID vinculados à IES: os *coordenadores de área*.

Por sua vez, o *coordenador de área* também é um *burocrata de médio escalão* dentro do Programa. Essa classificação se dá por conta de sua tarefa ao elaborar o *projeto institucional* no que tange ao plano de trabalho de seu *subprojeto/núcleo*, sendo este o momento de traduzir as definições do *coordenador institucional* em definições para o trabalho específico de seus subordinados no Programa: os *professores supervisores* e os *bolsistas de iniciação à docência*. Depois disso, ele faz coordenação das atividades práticas dos bolsistas junto aos *professores supervisores* e é responsável pela garantia da qualidade da experiência de aprendizado, intermediando, assim, as expectativas do *coordenador institucional* e a realização prática das tarefas no núcleo em que atua. Ele também atua como um elo crucial entre a IES e as escolas básicas quando orienta os *professores supervisores*, que são *agentes implementadores* da política vinculados mais diretamente às escolas. Sua posição de *médio escalão* reflete sua responsabilidade na implementação e na gestão operacional do Programa em nível local.

No entanto, o trabalho desenvolvido pelo *coordenador de área* também o coloca como um *burocrata de nível de rua* devido ao seu contato imediato com os beneficiários diretos do PIBID: os *bolsistas de iniciação à docência*. Enquanto supervisiona e orienta as atividades dos estudantes, o *coordenador de área* está intimamente envolvido no dia a dia desses licenciandos, lidando diretamente com o que será feito por eles na execução do Programa em suas atividades tanto na IES quanto nas escolas. A entrega do benefício do PIBID ao *pibidiano* depende da presença e da interação direta do *coordenador de área*, sendo ele, então, o burocrata que está na linha de frente da implementação do Programa para o estudante por parte da IES.

No âmbito desta pesquisa, analisando as atribuições do *coordenador de área* do PIBID previsto nos documentos normativos da política, especificamente a Portaria nº83/2022 e o Edital nº23/2022, pode-se constatar que se trata de um *agente implementador híbrido* (Mota, 2018), já que possui funções próprias de um *burocrata de médio escalão* e, também, funções próprias de um *burocrata de nível de rua*. Esse assunto será aprofundado no capítulo correspondente à análise específica deste trabalho.

No que lhes concerne, os *professores supervisores* podem ser vistos como *burocratas de nível de rua* no contexto do Programa de Iniciação à Docência. Eles estão diretamente envolvidos na orientação e no acompanhamento dos bolsistas durante sua atuação nas escolas-campo. Na universidade, recebem as diretrizes de seus *coordenadores de área* sobre como atuar em relação ao beneficiário. Como membros do corpo docente dos colégios, os *professores supervisores* desempenham um papel ativo na implementação e na execução das atividades práticas do Programa. Eles fornecem orientação pedagógica e suporte aos bolsistas, contribuindo para o desenvolvimento profissional desses futuros professores. Sua proximidade com os bolsistas e sua atuação no contexto escolar os colocam na linha de frente da implementação do Programa, tornando-os *burocratas de nível de rua* essenciais para o sucesso do mesmo.

Agora, em relação aos *bolsistas de iniciação à docência*, é necessário destacar que esses atores ocupam uma posição singular no PIBID, desempenhando um papel duplo que constitui a essência desta investigação. Eles são reconhecidos

como beneficiários diretos do Programa, recebendo formação e suporte financeiro para desenvolverem suas competências pedagógicas e profissionais, o que busca prepará-los para a inserção no ambiente educacional como futuros docentes. Contudo, pressupõe-se, neste trabalho, que os *bolsistas de iniciação à docência* transcendem a condição de meros beneficiários, assumindo também o papel de *agentes implementadores* do Programa. Essa caracterização deriva da sua atuação direta nas escolas-campo, onde aplicam os conhecimentos adquiridos no PIBID, interagindo diretamente com os alunos da Educação Básica. Essa interação não apenas cumpre um requisito para a manutenção de sua bolsa, mas também pode exercer um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos com quem trabalham, estendendo os benefícios do Programa para além dos limites de sua estrutura inicial.

Nesse contexto, os bolsistas atuam na linha de frente da implementação da política, mediando a relação entre os objetivos do Programa e a realidade das salas de aula da escola básica. Essa intersecção entre a teoria e a prática, mediada pela ação dos bolsistas, revela uma dimensão expandida do impacto do PIBID, sugerindo que os benefícios do Programa se estendem para a comunidade escolar de maneira mais ampla, incluindo o professor supervisor e os próprios alunos da escola, e para os docentes da Universidade. Assim, o pressuposto de que os bolsistas são agentes implementadores reflete uma compreensão mais profunda do papel que esses indivíduos desempenham no “ecossistema” educacional, visto que, sob a orientação dos *coordenadores de área* e dos *professores supervisores*, transformam diretrizes teóricas em práticas pedagógicas que podem impactar não só a si mesmos como beneficiários diretos do PIBID, mas também os outros grupos que estão envolvidos no Programa mesmo que não previstos na formulação pela CAPES.

4. Metodologia

4.1. Pressuposto e questões de pesquisa

Com base no referencial teórico abordado anteriormente, surgiram indagações sobre o PIBID e sua implementação, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos licenciandos. Isso acontece porque o Programa é uma iniciativa política que, para atender o seu beneficiário imediato, depende que ele mesmo realize um conjunto de tarefas que se concretizam em constante interação não só com os agentes que burocraticamente estão na linha de frente de seu atendimento, mas também com outros sujeitos que não são postos como atores do Programa em sua formulação.

Nesse sentido, a participação do licenciando não se limita às interações burocráticas com agentes chave do Programa, mas se estende aos alunos das escolas-campo, que, embora não sejam explicitamente mencionados como atores principais na estrutura do PIBID, desempenham um papel crucial na prática. A interação com esses estudantes é vital para materializar os propósitos do Programa, que visam a integração entre teoria e prática na formação do licenciando. Sem a imersão escolar, o aprendizado prático defendido pelo Programa não é alcançável.

Com isso, é possível afirmar que o PIBID, como é uma iniciativa da CAPES em prol da formação inicial dos licenciandos que estão na primeira metade de sua graduação, tem como escopo central a aprendizagem desses graduandos. No entanto, pode-se compreender que, com isso, a aprendizagem dos alunos da Educação Básica também é colocada em jogo, já que essa política contempla *professores* em formação como seus beneficiários imediatos e que futuramente irão atuar como BNR do serviço educacional. Sobre isso, a Portaria CAPES nº 83/2022, diretriz principal do atual PIBID, menciona, de forma sucinta, que se busca, com o Programa, a elevação da qualidade da Educação Básica pública brasileira. E, assim, reforça-se a noção posta por Muylaert (2019) de que a maioria das políticas educacionais têm como escopo final a aprendizagem dos alunos da Educação Básica mesmo que sejam políticas que imediatamente não sejam formuladas com foco nesses estudantes.

Além disso, o interesse pelo PIBID se dá pelo fato de que a bolsa, característica fundamental do Programa, é um mecanismo de incentivo, o qual cria

uma relação de compromisso e de responsabilidade para quem as recebe, cobrando desses sujeitos que exerçam determinadas funções com atribuição de atividades diversas. Assim, no desenho dessa política, quando *coordenadores de área* e *professores supervisores* recebem uma taxa mensal para implementarem o Programa, eles assumem determinadas tarefas estipuladas pelas normativas da CAPES e pelo *projeto institucional* da IES. Como, em suas práticas na interação direta com o *bolsista de iniciação à docência*, entregam a ele como serviço público a aprendizagem relacionada à sua formação acadêmica e profissional, tornam-se os agentes implementadores dessa política.

No entanto, os próprios *bolsistas de iniciação à docência* precisam também cumprir com determinadas atribuições e muitas delas acontecem no “chão” das escolas, o que os leva a atuarem em contato direto com os estudantes da rede pública de ensino, assumindo um papel ativo no desenrolar do Programa. A ideia, então, é de que o *bolsista de iniciação à docência* não só recebe o serviço vindo dos BNR aos quais está vinculado (*coordenador de área* e *professor supervisor* da escola-campo), como também precisa atuar na realização de tarefas para alcançar o seu próprio benefício (o seu aprendizado) e garantir o recebimento da bolsa. Nesse sentido, esta pesquisa pressupõe que a interação direta do *pibidiano* com o aluno da escola gera, na prática, uma entrega não prevista de benefícios (aprendizagens) ou sanções (não aprendizagens ou aprendizagens truncadas) aos estudantes da Educação Básica.

Com isso, questiona-se:

- Na implementação do PIBID, quem realmente são os agentes implementadores e os beneficiários? O que eles fazem? Com quem interagem?
- O *pibidiano* é um agente implementador da política em que ele mesmo é beneficiário?
- O aluno da escola, sujeito não especificado na formulação, recebe benefícios/sanções advindos do PIBID? Se sim, quais são?

4.2. Justificativa para a escolha do objeto

Conforme visto anteriormente, quando se observa a implementação de políticas públicas da atuação do burocrata de nível de rua, entende-se que uma mesma política poderá apresentar diferentes e imprevistos resultados de acordo com as especificidades de cada contexto de aplicação prática. Diante disso, os efeitos decorrentes da concretização do PIBID variam de acordo com as peculiaridades de cada uma de suas partes mínimas: os *núcleos de iniciação à docência* que formam cada *subprojeto* de cada IES, sendo que, dentro desses núcleos, é possível ainda haver diferentes enquadramentos caso haja a subdivisão de equipes por escola-campo de atuação dos *pibidianos*.

Logo, para esta Dissertação de Mestrado, foi necessário estabelecer como objeto de estudo o recorte já apresentado: a análise da implementação do Núcleo de Matemática do campus Niterói da UFF que, junto com os Núcleos de Física do campus de Santo Antônio de Pádua e de Química de Volta Redonda, forma o Subprojeto Interdisciplinar de Física-Matemática-Química instituído pelo Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022 correspondente ao Edital nº 23/2022 da CAPES. Dentro desse já específico delineamento, ainda se fez a escolha de se observar e acompanhar o grupo de *pibidianos* que atuam no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF).

A escolha do PIBID da UFF como foco desta pesquisa foi significativamente influenciada pela Tese de Doutorado de Juliana Cock (2022). Estabelecendo uma interface teórico-metodológica entre Política Educacional e Políticas Públicas, este trabalho investigou os diversos arranjos de implementação do PIBID da UFF ao longo dos anos, com especial atenção à dimensão territorial nos subprojetos de Matemática, Física, Pedagogia e História. O estudo abrangeu os editais de 2007 a 2020 e, em síntese, destacou as inovações da atuação dos gestores e o papel da Universidade enquanto condutores da implementação do Programa. A partir disso, a Tese fez despertar o interesse para, nesta pesquisa, se olhar a implementação dessa política, tanto na IES (UFF) quanto na escola-campo (COLUNI), a partir do referencial teórico que se acredita ser o melhor para conhecer determinados aspectos da prática real da atuação da linha de frente do PIBID na UFF.

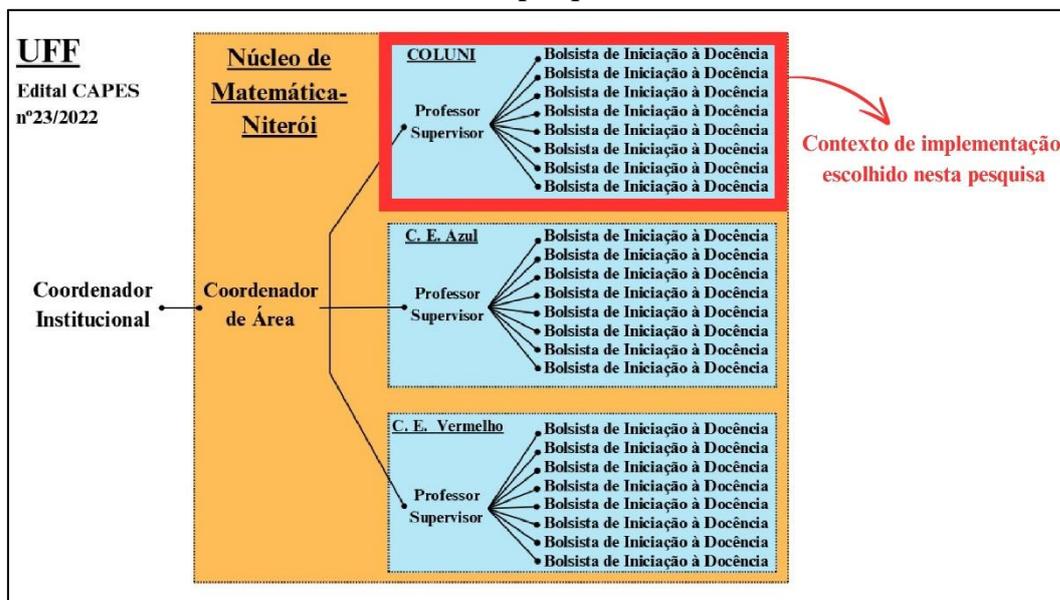
Ademais, a seleção da UFF como local de pesquisa ancora-se no reconhecimento de seu constante compromisso com a qualidade da formação docente. Isso pode ser depreendido do fato dessa Universidade manter, com fomento próprio, um programa institucional de iniciação à docência, o Programa Licenciaturas (PROLICEN), e ainda participar frequentemente de demais programas de formação docente, como a Residência Pedagógica e o PIBID. Com relação ao PIBID, a UFF tem se destacado por sua participação ativa desde o Edital nº 02/2009, evidenciando um comprometimento profundo e longínquo com essa iniciativa da CAPES.

Por sua vez, focar na Matemática, enquanto área de iniciação à docência escolhida dentro do PIBID-UFF, partiu da decisão de se escolher um dos quatro subprojetos investigados por Cock (2022). Dentre as opções, destacou-se o de Matemática por ser contemplado desde o início do Programa na UFF, evidenciando uma prioridade dada pela Universidade a essa área e uma trajetória extensa e consolidada de implementações. No PIBID 2022-2024, é um dos cursos com maior número de bolsas do Programa, compondo um *núcleo* que apresenta o número máximo possível de participantes bolsistas¹⁴. Além disso, esse direcionamento também se alinha com a ênfase dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a importância da Matemática na formação básica e com o fato dessa disciplina ser prevista em avaliações externas da Educação Básica em níveis nacionais e internacionais.

No caso desta pesquisa, como se está investigando o PIBID-UFF 2022-2024, a Matemática aparece dentro de um Subprojeto Interdisciplinar e, por isso, olha-se para o *núcleo* formado por esse curso. No Programa em vigência, o curso de Matemática contemplado é o do campus de Niterói da UFF. Dentro dele, identificam-se três professores supervisores, cada um vinculado a uma escola distinta. Essa diversidade exigiu uma seleção para o foco da pesquisa, culminando na escolha do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) como cenário de estudo. Para melhor visualização dessa escolha específica, observe a figura a seguir (**Figura 7**).

¹⁴ Informação obtida por meio dos resultados dos editais publicados pela DPD/UFF em seu site. Disponível em: < <https://divisaopraticadisciente.uff.br/> > e < <https://dpdlicenciaturas.uff.br/pibid/> >. Último acesso em mar. 2024.

Figura 7 - Ilustração da escolha do contexto de implementação analisado nesta pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A decisão pelo COLUNI foi, em primeiro lugar, estratégica em relação à proximidade física do Colégio e do campus Gragoatá da UFF, que é onde acontecem as reuniões do núcleo pesquisado. No entanto, os critérios de seleção não se restringiram a isso, estendendo-se a outros fatores. Um deles diz respeito ao vínculo institucional entre o Colégio e a UFF, o que faz com que, nele, existam diversos programas de capacitação de professores vinculados à Universidade, como o PROLICEN, a Residência Pedagógica e o PIBID, e se realizem muitos estágios obrigatórios de alunos internos e/ou externos da Universidade.

Além disso, a natureza do COLUNI como colégio universitário federal destaca-o como um estabelecimento de ensino de elevada qualidade, onde os impactos do PIBID podem ser avaliados em um contexto de excelência acadêmica já estabelecida. Isso oferece uma oportunidade singular de analisar os efeitos do Programa em uma instituição que não se beneficia exclusivamente dele, mas que já possui um ambiente rico e propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. O COLUNI é também comprometido com a pesquisa acadêmica, o que facilita o acesso e a atuação de pesquisadores em toda a escola.

Por fim, mas não menos importante, cabe destacar que escolher o PIBID como objeto também perpassa uma decisão pessoal da autora, que vivenciou a

experiência como *bolsista de iniciação à docência* em seu primeiro ano de graduação em Licenciatura em Letras na PUC-Rio, atuando em uma escola municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro. Decidindo-se pela pesquisa sobre o PIBID da UFF com o enfoque na área de Matemática e no Colégio Universitário, busca-se também distanciar-se do contexto vivenciado anteriormente, visando aprofundar sua compreensão sobre diferentes realidades e práticas educacionais. Essa escolha estratégica reflete o desejo de explorar um ambiente distinto do familiar, enriquecendo a pesquisa com uma perspectiva mais abrangente e diversificada.

4.3. Objetivos de pesquisa

Diante do pressuposto apresentado e das perguntas de pesquisa, traçaram-se objetivos com relação à investigação do objeto justificado acima. Analisar o contexto de implementação do PIBID-Matemática-Niterói da UFF no COLUNI-UFF tem como objetivo geral perceber se existe, nesse contexto de implementação, práticas e interações dos *pibidianos* que podem ser traduzidas como benefícios ou como sanções aos alunos da escola. Para alcançar isso, os objetivos específicos são:

- Mapear as principais práticas dos *pibidianos* na UFF e no COLUNI-UFF;
- Apontar com quem os *pibidianos* interagem durante suas práticas, destacando aquelas em que estão em interação com os alunos do COLUNI-UFF; e
- Construir percepções sobre a existência de benefícios/sanções advindos do PIBID especialmente para os alunos do COLUNI-UFF.

4.4. Metodologia, procedimentos e instrumentos de pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando capturar as complexidades das interações e percepções dos envolvidos no Subprojeto de Matemática do PIBID no COLUNI-UFF. Essa escolha metodológica permite uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas sociais e educacionais em jogo, conforme vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados incluem análise documental, observações em campo e entrevistas semiestruturadas.

Como a intenção desta pesquisa gira em torno da noção de que existem benefícios e atores não previstos claramente na formulação do PIBID, este trabalho apoiou-se em análises documentais. Cabe pontuar que a análise documental envolve o tratamento analítico de textos “crus”, ou seja, que estão postos em sua versão original e não em versões já analisadas por outros pesquisadores (Cechinel et al, 2016). Nesse sentido, foram lidos e analisados dois documentos elaborados e divulgados pela CAPES: a Portaria nº 83/2022 e o Edital nº 23/2022.

A Portaria regulamenta o Programa, abordando suas definições, seus objetivos e demais normas em relação à elegibilidade das IES e dos cursos de Licenciatura; ao regime de colaboração e às atribuições das CAPES, das IES, das Secretarias de Educação (ou órgãos equivalentes) e das escolas participantes; ao projeto institucional e suas exigências; à concessão de bolsas aos participantes (*coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência*) com seus respectivos requisitos de seleção e de participação e também com suas atribuições; e ao acompanhamento e à avaliação do Programa. O Edital, por sua vez, torna pública a seleção de IES para um determinado período de implementação do PIBID, trazendo informações mais específicas sobre o que foi posto na Portaria em consonância com os recursos que foram disponibilizados pela União ao Programa.

Outro documento aqui analisado foi o Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022. O Projeto é organizado de acordo com enunciados defendidos pela CAPES para que haja a seleção ou não das IES. Na parte inicial, está o texto redigido pelo *coordenador institucional*, que responde pelo PIBID na Universidade; em seguida, são apresentadas as propostas de cada *subprojeto* que a IES pretende ter durante aquele Edital, escritas pelos *coordenadores de áreas* de cada *subprojeto* (em caso de *subprojetos interdisciplinares*, há mais de um *coordenador de área*, já que cada um responde a um dos núcleos de iniciação à docência contemplados). No caso do Projeto analisado, focou-se na parte inicial (p. 1-7) e no texto correspondente ao Subprojeto Interdisciplinar de Física-Matemática-Química (p. 34-44) de autoria dos 3 (três) *coordenadores de área* (Física, Matemática e Química)¹⁵. Além disso,

¹⁵ Esse documento não se encontra publicado e a pesquisadora teve acesso por meio do coordenador de área do núcleo de Matemática-Niterói. Nesta pesquisa, ao ser mencionado, será identificado como Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022 (ao se referir à parte inicial) e Projeto Institucional do Subprojeto Física-Matemática-Química (no âmbito do subprojeto interdisciplinar estudado).

durante a realização desta pesquisa, foi necessário também olhar para editais internos da UFF a fim de coletar dados específicos do PIBID nessa Universidade.

Para optar pela observação em campo, levou-se em consideração, em primeiro lugar, a noção de que observar as práticas e as consequentes interações entre o *pibidiano* e o aluno da escola é uma escolha alinhada à perspectiva *bottom-up* de análise de implementação de políticas públicas quando se trata do olhar para a política em funcionamento. Enquanto pesquisadora, ir ao campo e ter contato direto com o PIBID “como ele é” (Lotta, 2019) traz à tona percepções sobre as atividades dos bolsistas. Por isso, entendendo que os principais lugares onde elas acontecem são a Universidade e a escola, buscou-se acompanhar esses sujeitos na UFF e no COLUNI-UFF.

Com autorização da *coordenadora institucional* da UFF, o *coordenador de área* do núcleo estudado foi consultado. Sabendo, a partir desse contato, que ocorriam reuniões semanais do grupo com aproximadamente 3 (três) horas de duração, a pesquisadora frequentou 3 (três) dessas atividades. Nelas, estavam o *coordenador de área*, os três *professores supervisores* e os *bolsistas de iniciação à docência* em sua grande maioria.

Com relação à observação no COLUNI-UFF, a pesquisa foi autorizada pela Comissão de Pesquisa do Colégio e, com isso, o contato direto com o *professor supervisor* ocorreu na primeira reunião na UFF. No total, foram 4 (quatro) idas ao Colégio em semanas diferentes, respeitando o calendário letivo, as possibilidades da pesquisadora e a disponibilidade dos atores participantes da pesquisa. Durante esses dias, foram observadas diretamente 5 (cinco) aulas, além da circulação constante pela escola e da realização das entrevistas. É interessante pontuar que foram observadas aulas do *professor supervisor* com os *pibidianos* e sem os *pibidianos* e também aulas de outros professores de matemática que recebem os bolsistas, o que configura a presença da pesquisadora em aulas de turmas diferentes e séries diferentes: 2 (duas) turmas de 1º ano do Ensino Médio e 1 (uma) turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Em termos metodológicos, Marcondes (2010) coloca que, durante a observação, o pesquisador deve descrever o que vê, registrar suas indagações e questionamentos e articular os fatos em um diário de campo, tendo sempre como

foco uma análise que não se distancie de seus objetivos científicos. Além disso, a autora destaca a importância da capacidade de estranhamento com relação até mesmo ao que possa parecer corriqueiro, o que se casa com a justificativa sobre o contexto observado nesta pesquisa ter sido escolhido levando em conta o distanciamento entre a pesquisadora e a Universidade, a área de iniciação à docência e o colégio escolhidos. Portanto, a criticidade da análise é fundamental, já que algumas práticas e interações do *pibidiano* podem não estar explicitamente manifestáveis em sua atuação, o que faz com que se entenda que determinadas noções irão se mostrar no próprio processo da pesquisa.

Outra contribuição de bastante relevância de Marcondes (2010) é o entendimento de que a observação gera dados de caráter monológico, considerando que as informações obtidas nessa etapa surgem a partir de uma perspectiva unilateral: o olhar do pesquisador em relação ao objeto que pesquisa. A análise sozinha desses dados deve ser entendida como provisória, já que consiste em determinar padrões e articular temas com o que não é nem imediatamente observável nem pronunciado claramente pelos agentes envolvidos. Por isso, é importante ampliar as informações obtidas com dados dialógicos, ou seja, com informações que sejam colhidas com a contribuição ativa dos sujeitos observados, o que foi feito, nesta pesquisa, por meio de entrevistas.

Com relação ao uso de entrevistas como instrumentos de pesquisa, a escolha por esse recurso baseou-se na concepção dialógica-reflexiva apresentada por Oliveira et al. (2010). Sob essa perspectiva, entende-se que tanto o entrevistador quanto os entrevistados “são considerados como sujeitos possuidores de capacidade de construir conhecimento sobre a realidade, tornando-se copartícipes do processo investigativo” (p. 42). A entrevista não é simplesmente a transmissão de informações de uma pessoa para outra; ela é a construção complexa de conhecimentos a partir da interação entre sujeitos. Ao pesquisador, cabe a atenção de deixar prevalecer os objetivos de seu trabalho na escolha de suas decisões.

Com base nisso, foram realizadas 6 (seis) entrevistas, das quais 3 (três) foram individuais. Foram entrevistados, separadamente, o *coordenador de área*, o *professor supervisor* e um outro professor do colégio, sobre o qual se aprofundarão análises no próximo capítulo. É importante pontuar que a entrevista com esse último

sujeito não havia sido prevista no Projeto desta pesquisa, já que a necessidade de sua realização emergiu da observação do campo, o que se alinha ao que Marcondes (2010) coloca sobre a reconstrução dos significados do objeto de acordo com a análise do próprio objeto.

Com relação às outras três entrevistas, deve-se destacar aqui a substituição do uso de grupos focais, previstos anteriormente no Projeto desta pesquisa, pelo uso de entrevistas coletivas. Isso aconteceu porque, com base em Andrade e Amorim (2010), é necessário se ter atenção à característica fundamental que diferencia os grupos focais de outros tipos de entrevistas: o objetivo do uso desse instrumento deve ser uma análise focada na *interação* entre sujeitos durante uma discussão. No caso desta pesquisa, objetivava-se ouvir, de uma só vez, as opiniões de diferentes sujeitos, o que é melhor atingido por meio de entrevistas coletivas.

Logo, entre a apresentação do Projeto e a efetiva aplicação dos instrumentos de pesquisa, ficou entendido que a escolha pelos grupos focais deveria ser substituída. Com isso, foram feitas 3 (três) entrevistas coletivas: 2 (duas) com alunos do COLUNI e 1 (uma) com os *bolsistas de iniciação à docência*. Com a orientação do *professor supervisor*, docente direto na escola-campo, foram selecionados alguns adolescentes de cada uma das suas duas turmas da 1ª série do Ensino Médio. Com o consentimento dos pais e o assentimento dos jovens, a pesquisadora entrevistou 2 grupos de alunos: 3 (três) da Turma 1 e 4 (quatro) da Turma 2, totalizando 7 (sete) participações de estudantes da escola-campo.

Entre os 4 (quatro) *bolsistas de iniciação à docência* que foram observados pela pesquisadora em uma determinada aula, 3 (três) deles consentiram com a entrevista coletiva. A escolha por esse instrumento em específico e por cada *pibidiano* aconteceu a partir do entendimento de que os dados monológicos (Marcondes, 2010) seriam enriquecidos com as falas em conjunto desses sujeitos, já que, na observação em campo, foram examinadas justamente as práticas e as interações desses licenciandos em específico.

As 6 (seis) entrevistas foram realizadas de maneira semiestruturada. A pesquisadora partiu de roteiros pré-estabelecidos, porém foram feitas também perguntas não previstas devido ao encaminhamento que se tinha nas conversas. Essa flexibilidade foi importante, já que, nesta pesquisa, são basilares as percepções dos

sujeitos em relação ao PIBID e às suas interações com os demais atores. Com base no que se pretendeu investigar, surgiram, durante o diálogo, oportunidades para serem abordados tópicos que não constavam nos roteiros. Todas as entrevistas foram gravadas seguindo os procedimentos de ética exigidos pela PUC-Rio. As gravações foram transcritas primeiramente por meio de um *software* de edição de vídeos e áudios chamado *Descript* e, em seguida, a pesquisadora corrigiu possíveis erros.

A partir das transcrições e do constante retorno aos áudios gravados, destacou os trechos das entrevistas que traziam dados sobre o que era feito pelos participantes do Programa e com quem interagiam. Com relação aos *pibidianos*, grifou fragmentos de todas as entrevistas que exploravam as noções sobre quais são suas tarefas no PIBID, como são entendidas suas interações com os demais participantes e o que foi percebido como benefício ou sanção da atuação desses bolsistas.

Na etapa seguinte, com o fito de contemplar as repostas das perguntas norteadoras desta pesquisa, foram definidos 3 (três) categorias temáticas a serem apontadas por meio dos dados das observações, das entrevistas e das análises documentais. Buscou-se por “práticas”, “interações” e “benefícios/sanções”.

Para sistematizar as informações, a pesquisadora organizou quadros analíticos por meio do uso do Microsoft Excel: “PRÁTICAS dos *Pibidianos* a partir da observação em campo”; “PRÁTICAS dos *Pibidianos* a partir das entrevistas”; “PRÁTICAS dos *Pibidianos* a partir das análises documentais”; “INTERAÇÕES dos *Pibidianos* a partir da observação em campo”; “INTERAÇÕES dos *Pibidianos* a partir das entrevistas”; “INTERAÇÕES dos *Pibidianos* a partir das análises documentais” “BENEFÍCIOS/SANÇÕES da atuação dos *Pibidianos* a partir da observação em campo”; e “BENEFÍCIOS/SANÇÕES da atuação dos *Pibidianos* a partir das entrevistas”. Os quadros sobre a observação em campo foram subdivididos em “Reuniões na UFF” e “Aulas no COLUNI-UFF”, aqueles sobre as entrevistas foram subdivididos de acordo com cada indivíduo ou grupo entrevistado e aqueles sobre as análises documentais foram divididos considerando a Portaria, o Edital e o Projeto Institucional da UFF (geral e específico do Subprojeto).

Nos quadros, foram organizados os dados que representavam aquelas categorias. Das observações, foram postos resumos do que foi registrado no caderno de campo; das entrevistas, foram transcritos fragmentos das falas; e dos documentos, foram transcritos os trechos. Com inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), houve a triangulação desses dados. A partir disso, foram organizadas categorias que sintetizavam o que aparecia em cada caso.

Com relação às práticas dos *pibidianos*, por exemplo, foram encontrados dados tanto nas observações quanto nas entrevistas que foram categorizados como “Planejar, preparar e ministrar aula/atividade para alunos”. Para as interações, as categorias foram do tipo “Interações diretas entre *pibidianos*, *professor supervisor não previsto* e alunos da escola” e outras variações que indicavam os sujeitos em interação com os *pibidianos*. No que tangem os benefícios/sanções, organizaram-se categorias que tinham como foco aquilo que era entendido como o principal propiciador do benefício/sanção: “Idade/linguagem”, “Atividades diferenciadas”, etc.

Por fim, a interpretação sobre todos esses dados foi feita alinhada ao referencial teórico que guiou a execução deste trabalho. Com isso, serão apresentados a seguir os principais achados desta pesquisa.

5. Achados de pesquisa e análise de dados

Neste capítulo, colocam-se os achados desta pesquisa que emergiram da observação no campo, das entrevistas e da análise documental. Dentre uma diversidade de dados obtidos, torna-se fundamental conhecer e aprofundar alguns tópicos: 1. o fato de os alunos do COLUNI declararem que não sabem diferenciar, no cotidiano escolar, os bolsistas e os estagiários que circulam pelo colégio; 2. a descoberta, na implementação, de um agente antes não previsto na formulação do PIBID; e 3. a elaboração de categorias temáticas destinadas a condensar e oferecer respostas às indagações propostas por este estudo.

5.1. “Cultura de bolsistas” no COLUNI

Na subseção 2.4.1 desta dissertação, o COLUNI-UFF foi brevemente apresentado. Com base no que consta no site da instituição, foram citados os programas e projetos de formação docente que existem no colégio: PROFE, PROLICEN, estágios obrigatórios e não obrigatórios para alunos de dentro e de fora da UFF e PIBID. Para além desses, na observação e a partir das entrevistas, ficou comprovada também a implementação do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na escola. Nesse sentido, alinhado ao que foi observado em campo, pode-se afirmar que circulam, no Colégio Universitário Geraldo Reis, diversos licenciandos em formação.

Com relação a isso, um mesmo professor pode estar vinculado a mais de um programa, como é o que acontece com o *supervisor* do Núcleo de Matemática aqui investigado. Na entrevista, Francisco¹⁶ contou que, além dos 8 (oito) *pibidianos*, também estão vinculados a ele 3 (três) bolsistas PROLICEN. Ademais, nas observações na escola, também foi possível registrar a presença de licenciandos cumprindo seus estágios curriculares nas aulas de Matemática com esse professor, que confirmou, em entrevista, ter recebido 3 (três) estagiários no último semestre. Esse cenário é comum no colégio nas diversas disciplinas e nos diferentes segmentos. Afirma-se isso não só pelo que foi percebido pela pesquisadora na escola, mas também pelo que se ouviu dos alunos da escola nas entrevistas. Os dois

¹⁶ Para garantir o anonimato do *professor supervisor* entrevistado, ele é apelidado, neste trabalho, de Francisco.

grupos entrevistados afirmaram que existem muitos estagiários e bolsistas no colégio. Inclusive, uma fala de um dos adolescentes, que estuda ali há nove anos, chama a atenção: “eu sempre fui criado com estagiário” (Gustavo¹⁷ - Aluno da escola). Essa frase indica que a atividade de licenciandos no COLUNI faz parte de uma rotina já antiga e tão frequente que faz com que os estudantes se acostumem com isso. Tudo isso é ainda mais reforçado quando um dos *pibidianos*, na entrevista coletiva, fala que “o COLUNI é um colégio que tem uma cultura de vários bolsistas em diversas matérias” (Bernardo¹⁸ - *Pibidiano*).

Nesse cenário, é fundamental salientar que, quando questionados se conseguem diferenciar os *bolsistas de iniciação à docência* de outros licenciandos, os alunos da escola são categóricos em afirmar e concordar entre si que não. Isso significa que, com relação às suas falas, é necessário sempre ter em mente que talvez não estejam fazendo referência a licenciandos que realmente estejam vinculados ao PIBID. Com isso, vale enfatizar que esta pesquisa não considera a entrevista de forma isolada, mas constrói a sua análise a partir da triangulação entre a observação, os dados das entrevistas e a análise documental.

5.2. Professores supervisores não previstos

Conforme discutido anteriormente, no âmbito do PIBID, um dos agentes implementadores dessa política é o *professor supervisor*. Esse docente é considerado parte integrante do Programa desde sua formulação. Nos documentos normativos aqui investigados, a Portaria nº 83/2023, o Edital CAPES nº 23/2022, o Projeto Institucional do PIBID-UFF-2022 e o Projeto Institucional do Subprojeto de Física-Matemática-Química, aparecem os requisitos e critérios mínimos para sua seleção e as atribuições a que lhe cabem na atuação direta, junto ao *coordenador de área*, em relação aos *pibidianos*. Esse professor é também bolsista e recebe uma cota financeira como incentivo à sua participação no Programa, além de ser, por sua causa, que se define a escola-campo onde será implementado determinado Subprojeto.

¹⁷ Para garantir o anonimato dos alunos da escola entrevistados, eles são apelidados, neste trabalho, de Ana, Antônio, Carolina, Laura, Lucas, Gustavo, Sofia.

¹⁸ Para garantir o anonimato dos *pibidianos* entrevistados, eles são apelidados, neste trabalho, de Bernardo, Gabriel e Maria.

Trazendo para o contexto de implementação aqui investigado, deve se ter em mente que o COLUNI-UFF é uma das escolas-campo do Núcleo de Matemática do PIBID-UFF-2022, justamente porque um dos *professores supervisores* aprovado pelo processo seletivo da UFF é docente regente nesse colégio. Ou seja, em primeiro lugar, é selecionado o *supervisor* e a definição da escola-campo é consequência disso. No caso estudado, esse agente é professor das turmas de 1º ano do Ensino Médio, coordenador de segmento no colégio (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio) e já havia atuado no edital anterior do PIBID. Ele cumpre os requisitos esperados e foi avaliado e aprovado por José¹⁹, *coordenador de área* do Núcleo na UFF.

No entanto, surge, no cenário observado, uma novidade que chama atenção: no COLUNI-UFF, os bolsistas de iniciação à docência em Matemática podem acompanhar tanto o seu *supervisor*, Francisco, quanto outros professores dessa mesma disciplina no colégio. Nas entrevistas com o *coordenador de área*, com o *professor supervisor* e com os *pibidianos*, ao serem questionados sobre a razão disso acontecer, todos concordam em dizer que é uma forma de os licenciandos conseguirem cumprir a carga horária de 6 (seis) tempos de aula por semana nas escolas. Além disso, o *coordenador* e o *supervisor* ainda confirmam que isso é possível também nas outras duas escolas inseridas no Núcleo de Matemática.

Diante disso, é interessante pontuar que a definição exata dessa carga horária semanal é feita por José (*coordenador de área*) e não está detalhada em nenhum dos documentos que regem o Projeto em vigência. Na Portaria nº 83/2022, consta que o *pibidiano* deve ter, no mínimo 30 (trinta) horas mensais de dedicação ao Programa e deve “dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente, observando a carga horária definida em edital” (p. 11), porém o Edital nº23/2022 não traz nenhuma definição sobre essa carga horária²⁰. No Projeto Institucional apresentado pela UFF à CAPES, também não há especificação sobre o tempo de atuação dos licenciandos

¹⁹ Para garantir o anonimato do *coordenador de área* entrevistado, ele é apelidado, neste trabalho, de José.

²⁰ Nos últimos dois editais, Edital CAPES nº2/2020 e nº7/2018, havia a definição do cumprimento de 32 horas mensais dedicadas ao PIBID pelos licenciandos, mas isso não acontece no Edital CAPES nº23/2022.

no PIBID, aparecendo apenas a menção à disponibilidade de horários para as tarefas do Programa como requisito de seleção interna.

Pesquisadora: Então a definição de seis horas, por exemplo, pra esse grupo, parte de você?

José - Coordenador de área: Parte de mim...

Pesquisadora: Você que decide esse tempo?

José - Coordenador de área: Seis lá na escola, esse tempo que eles ficam aqui de quatro horas e dois pra fazer alguma coisa em casa... são doze horas[...] eles acabam fazendo mais... a demanda deles é praticamente semanal. (José – Coordenador de área)

Logo, foi o *coordenador de área* que definiu tanto a quantidade específica de horas a serem dedicadas ao Programa por semana quanto a distribuição da carga horária de cada atividade em cada semana que, segundo as entrevistas com esse agente e com os licenciandos, devem ser de 6 tempos de aula na escola, 4 horas na Reunião do Núcleo, que ocorre às segundas-feiras, e 2 horas (a serem administradas pelos próprios *pibidianos*) de preparo de material e/ou estudo de teoria. José (*coordenador de área*) ainda reconhece que os *pibidianos* ultrapassam essa carga, visto que têm demandas semanais para cumprir. Dessa maneira, observa-se o alto grau de discricionariedade competente ao trabalho do *coordenador* diante de lacunas normativas.

No entanto, diferente da não previsão com relação à especificidade da carga horária semanal, a atuação junto a professores além do *supervisor* é sim mencionada por um dos documentos analisados. No Projeto Institucional do Subprojeto, em resposta ao item “Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID”, consta o seguinte trecho:

Nas primeiras semanas, o(a)s bolsistas de iniciação à docência de Matemática, Química e Física serão igualmente dividido(a)s entre os supervisore(a)s de cada campo, onde inicialmente acompanharão suas aulas **e/ou de outros professores da escola-campo**. (Projeto Institucional do Subprojeto Física-Matemática-Química, 2022, p. 37. Grifo da autora.)

Portanto, nessa normativa, englobam-se os demais professores de Matemática do COLUNI enquanto regentes de aulas as quais os *pibidianos* podem acompanhar. Ou seja, conforme previsto no Projeto Institucional do Subprojeto, os *pibidianos* podem realizar as tarefas escolares do Programa junto ao professor

supervisor e, também, junto aos demais professores da escola-campo. Isso é o que acontece com os *pibidianos* do núcleo de Matemática, que acompanham não somente o *professor supervisor* Francisco, como também, outros professores de Matemática da escola.

Apesar disso, quanto a esse tema, nem a Portaria nem o Edital trazem definições claras. Não há nenhum tipo de proibição em relação aos *pibidianos* acompanharem outros professores além do *supervisor*; assim como não existe nenhuma menção direta sobre isso. Nesse sentido, compreende-se novamente que escolhas discricionárias preenchem lacunas ou ambiguidades deixadas pela formulação da CAPES com atenção ao fato de que, nesse caso, essas decisões são postas no documento escrito pelos *coordenadores de área* do Subprojeto de Física-Matemática-Química.

Diante desse cenário, para identificar os professores que não são vinculados ao PIBID, mas que recebem *pibidianos*, optou-se por nomeá-los, nesta pesquisa, de *professores supervisores não previstos*. Essa nomenclatura destaca que os docentes cumprem atividades próximas às dos supervisores, porém não são agentes regularmente inscritos no Programa e, por isso, são considerados aqui como não previstos pelas normas da CAPES, embora a possibilidade de sua participação esteja mencionada no Projeto Institucional, elaborado pelo *coordenador de área* da IES, conforme evidencia o trecho acima. Além disso, devido à importância do provimento de bolsas nesse Programa, é preciso observar que esses professores podem ter participação fundamental na implementação do Projeto, mas ainda assim não recebem o incentivo financeiro destinado apenas ao *professor supervisor* “oficial” (aspas da autora).

Na observação de campo, a pesquisadora inclusive teve a oportunidade de observar uma aula ministrada por 4 (quatro) *pibidianos* para alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em que o docente regente não é o *supervisor* vinculado ao Programa. A partir disso, surgiu a necessidade de se entrevistar também esse professor a fim de se entender as razões e os benefícios em torno da sua decisão de receber beneficiários de uma política na qual ele mesmo não está inscrito e nem é contemplado com bolsa.

Com relação a essa entrevista, cabe destacar que, em primeiro lugar, ao ser questionado sobre porque recebe os *pibidianos* para trabalhar com ele, o professor João²¹ (*professor supervisor não previsto*) destaca a característica particular do COLUNI em comparação a outras escolas: o vínculo ali acontece com a Universidade e não com um ou outro programa específico. Por isso, não distingue estudantes de acordo com os programas ou projetos aos quais fazem parte, tendo como preocupação maior a formação docente desses licenciandos

João – Professor supervisor não previsto: *Porque aqui, pelo fato da gente ter uma... uma escola com esse vínculo com a universidade... porque por muitas das vezes a escola, ela tem um vínculo com o programa e é apenas aquele programa. Aqui não; como o vínculo acontece com a universidade também dentro de outros projetos que a universidade tem, então eu não faço distinção de quem é 'Pibid', quem é bolsista, quem é monitor. Eu abraço todo mundo, porque o que interessa pra mim é que eles tenham a vivência pra amanhã ou depois ao sair daqui dessa experiência, né? Eles saem cada vez digamos assim... mais preparados pra realidade.*

É interessante ressaltar que essa fala de João se mostra complementar ao que foi posto na subseção anterior. O vínculo do COLUNI com a UFF propicia a realização de diversos programas e projetos no colégio, o que parece causar uma espécie de naturalidade em relação ao movimento constante de estagiários e bolsistas nas turmas e na escola como um todo. Logo, depreende-se que estar aberto para receber diferentes estudantes é um comportamento pessoal/individual, mas também institucional.

No entanto, apesar de dizer que não faz distinção quanto a quem vai “abraçar” (João – *Professor supervisor não previsto*) e tendo relatado que já recebeu outros graduandos com diferentes vínculos com o colégio, vindos da UFF, o *professor supervisor não previsto* reconhece que os *pibidianos* se mostram mais comprometidos e que chegam mais preparados e com maior grau de objetividade e praticidade em relação à rotina do que precisam fazer do que outros estagiários ou bolsistas. Ele atribuiu isso ao Programa, às suas ações específicas e também ao tempo durante o qual o licenciando está naquela função.

João – Professor supervisor não previsto: *Ah, sim, eu percebo que existe um... eu vou dizer que existe um comprometimento*

²¹ Para garantir o anonimato do professor supervisor não previsto entrevistado, ele é apelidado, neste trabalho, de João.

maior, mas não é aquela coisa da pessoa fazer corpo mole não. É porque ele já chega aqui com o formato assim que ele entende que existe uma receita daquele programa e suas ações. Então, se ele chegar mais preparado em relação à rotina daquilo que ele vai ter que fazer em relação a outros bolsistas que nós temos aqui, olhando todos, enfim, eu acho que ele já chega aqui mais... mais preparado. A organização daquilo que ele tem que fazer já chega, já chega pronto. E alguns desses [pibidianos que recebe] aí, eu acho que já tão no programa até há mais tempo, né? Então, acho que já, já tá mais ou menos já enraizado.

[...]ele [bolsista] já tá muito inserido no processo, então ele já entende. Então, como ele já entende, ele não fica confuso, batendo cabeça nos corredores. Ele sabe exatamente já o que ele tem que fazer, então eles são até mais objetivos e mais práticos.

Na entrevista com o *professor supervisor*, Francisco, a pesquisadora levantou algumas perguntas sobre essa participação de demais professores de Matemática do colégio no Programa em que é ele quem está vinculado oficialmente. Para além da ideia de que isso acontece para os *pibidianos* cumprirem carga horária, Francisco destaca que também ocorre para “terem contato com outras turmas, outros estudantes e pensar em outras atividades pras outras séries também” (Francisco – *Professor supervisor*). Ele fala ainda que houve o consentimento do *coordenador de área* para essa prática, que “é uma experiência igualmente rica” (Francisco – *Professor supervisor*). Sobre isso ocorrer em subprojetos de outras disciplinas no colégio, ele diz acreditar que há sim uma restrição maior da atuação dos bolsistas com seus *supervisores* e que ele e a equipe de Matemática seriam os únicos a fazer isso no COLUNI.

Em relação à dinâmica de trabalho entre os *pibidianos* e os *professores supervisores não previstos*, cabe citar alguns trechos das falas do *supervisor* Francisco:

Francisco – Professor supervisor: *Eles [bolsistas] entram ali [turmas de outros professores de matemática] numa perspectiva de tá apoiando também esses professores na ajuda, preparando o material pra aplicar pra turma, pensando numa atividade que os próprios professores demandam pra eles. A gente [ele e os outros professores de Matemática do colégio], em reunião da nossa área, eu coloco ‘Ó, são meus bolsistas, mas vocês têm toda a liberdade de dar demandas pra eles’, né? Então é assim que funciona.*

Pesquisadora: *Mas com relação a esse trabalho com outros professores, você deixa eles [bolsistas] trabalhando com eles [outros professores] mesmos?*

Francisco – Professor Supervisor: *Eles mesmos e eu me coloco à disposição assim pra.. pra pensar se eles têm alguma dúvida assim... ‘ah, o professor fulano nos propôs essa atividade aqui, Francisco. O que que você acha? Ajuda a gente a pensar. Ele demandou a gente montar um... um questionário’... Mas eles, como eu falei, são muito, muito proativos. Então eles... eles vão montando, né? E às vezes, eu, eu, eu tomo ciência por meio do Drive, quando eles vão alimentando lá com as informações... Esses professores de alguma maneira vão funcionando como **supervisores adicionais**, digamos assim, que eles que vão acompanhando ali o dia a dia deles.*

Nesses fragmentos, é notória a ideia que o *supervisor* tem de que os *pibidianos* atendem demandas dos outros professores e que ele “dá liberdade” (Francisco – *Professor supervisor*) para essa relação, podendo ou não ser consultado sobre as tarefas, visto que os considera muito proativos. Além disso, tratar seus colegas professores como “supervisores adicionais” (Francisco – *Professor supervisor*) de maneira espontânea na entrevista corrobora com a observação da própria pesquisadora sobre a relevância do trabalho desses docentes para o Programa ao qual não estão vinculados. Nesse sentido, questionado se eles aceitam bem os bolsistas mesmo sem receber bolsa enquanto ele recebe, o *supervisor* diz que:

Francisco – Professor supervisor: *Então é porque eles [professores], na verdade, aceitam porque eles [bolsistas] entram ali como um apoio pro professor, né? Então não tem essa questão do... deles [professores] orientarem necessariamente. Eles apresentam as demandas, né? E o próprio bolsista que corre atrás para atendê-las. Então não tem aquela coisa de sentar, planejar junto não, né? Eu acho que não... Sentar, planejar junto, né? Então é mais assim o professor apresenta a demanda pro bolsista e o bolsista monta, prepara e envia pro professor... ‘e, aí, professor, tá de acordo?’ ‘ah, é isso aí mesmo que eu queria’ e manda reproduzir pra poder aplicar na sala.*

Observa-se, nesse trecho, que Francisco (*professor supervisor*) entende que, como os *professores supervisores não previstos* são ajudados pelos *pibidianos* em suas tarefas e não precisam orientá-los dentro do escopo do PIBID, esses docentes não se incomodam em recebê-los. Porém, uma fala do João (*professor supervisor não previsto*) vai de encontro com essa ideia do *supervisor* de que eles e os licenciandos não planejam juntos ou que não há uma orientação por parte dos seus colegas professores.

João – Professor supervisor não previsto: *Em outros momentos também, a gente compartilha também atividades de uma forma*

*antecipada, né? Eu compartilho uma atividade e aí eles dão sugestões, né? E aí a gente troca uma ideia e depois eu finalizo e reproduzo. Inclusive, na oficina que nós tivemos aqui, envolvendo a impressão 3D do nosso evento, chamado Eureka, entendeu? E aí um deles, ele, ele estava aqui, não é? E ele tava preocupado que não ia cumprir a carga horária da semana, né? Eu falei 'Não, relaxa, rapaz, eu tenho uma atividade pra fazer aqui em relação à... à oficina de matemática', entendeu? 'Mas eu não, eu não tô participando da oficina', 'não, você vai participar. **Você vai sentar do meu lado aqui e aí você vai, vai ver o... o surgimento e a gente vai, vai, vai, vai trocando**', 'O que que você acha?' e tal. E aí foi isso que... foi isso que aconteceu. Então, **em alguns momentos a gente começa do zero também.***

Pesquisadora: É, legal, monta com eles a atividade, né?

*João – Professor supervisor não previsto: É, lógico... Poderia ter feito sozinho? Poderia. Mas é bom também ele também ter essa troca, entendeu? E assim foi, foi bem curioso que a gente levou... eh, sei lá, umas... em torno de três horas pra fazer uma atividade que o aluno ficou com ela em mãos, no máximo, uma hora e vinte, né? Entendeu? E aí falei assim 'tá vendo aí... a gente tá gastando quase dois, três vezes o tempo em uma atividade né? que vai levar bem menos tempo pra poder ser executada por parte dos alunos.' mas eu falei, 'mas é assim mesmo que a coisa ela acontece... assim, pra ficar dentro do, do, do **combinado do nosso grau de exigência**, entendeu?*

Logo, entende-se que existiu tanto um trabalho de planejar atividades quanto uma espécie de orientação por parte do *supervisor não previsto* ao trabalhar em conjunto com os bolsistas. No caso específico citado sobre a preparação da oficina para o evento Eureka, salta aos olhos também o fato de o docente ter falado em um “combinado do nosso grau de exigência” (João - *Professor supervisor não previsto*), já que isso denota uma ideia de que existe um alinhamento de expectativas entre os dois sujeitos envolvidos para se elaborar um trabalho compromissado. Além disso, o professor ainda menciona, na entrevista, que há uma comunicação por Whatsapp com os *pibidianos* “independente de horário” (João – *Professor supervisor não previsto*) quando precisam montar material.

No entanto, apesar de todo o seu envolvimento com os bolsistas do PIBID, é importante ressaltar a limitação de sua interação com o *coordenador de área*. Na entrevista com José (*coordenador de área*), para uma pergunta sobre as atividades dos *pibidianos* no Programa, esse agente disse que:

*José - Coordenador de área: Eles [bolsistas] fazem esses projetos mais estruturados e **demanda** para os professores, né? 'Ah, queria que você tivesse uma atividade sobre funções', então eles, eles trazem a demanda, **a gente pensa a demanda e dialoga***

com o professor da escola, sempre no... no trio, né? Universidade, escola... Mas eu, o supervisor e o professor e eles [bolsistas], né? Esse... esse... esse diálogo de ida e volta.

Essa fala dá a entender que existe um diálogo também com o professor que não seria o *supervisor* na escola, adicionando-o, inclusive, à relação entre *coordenador*, *supervisor* e *pibidianos*. Porém, ao ser perguntado sobre ter um contato direto com *coordenador de área*, João (*professor supervisor não previsto*) afirmou que não e que também não houve uma apresentação a ele por parte do professor universitário. Seu contato direto em relação aos *pibidianos* acontece com Francisco (*professor supervisor*). Logo, parece que a representação do PIBID que chega a esse professor é personificada pelo próprio *supervisor*, que, no caso, é seu colega de trabalho e coordenador do segmento em que atua (Ensino Fundamental 2). Ademais, cabe destacar que, tal qual o *supervisor*, o *coordenador de área* usa o termo “demanda” (José – *Coordenador de área*) para caracterizar as tarefas que os *pibidianos* realizam para os *professores supervisores não previstos*, trazendo a noção de que esses docentes buscam os licenciandos com solicitações específicas – o que parece não ser exatamente o caso, visto que João (*professor supervisor não previsto*), relatou “sentar junto” com o *pibidiano* para preparar uma oficina para o projeto Eureka de acordo, inclusive, com uma necessidade do licenciando para cumprir a sua carga horária semanal.

Quanto a todo esse cenário, o que se pode confirmar, inclusive na observação em campo, é que não há a participação dos *professores supervisores não previstos* nas Reuniões de Núcleo ou a interação direta entre esses atores e o *coordenador de área*. Isso leva a um entendimento de que esses docentes atuam diretamente com os beneficiários do PIBID nos limites da rotina escolar sem haver a supervisão ou a orientação (usando o termo mencionado pelo *professor supervisor* na sua fala destacada anteriormente) que corresponde às atribuições específicas do Programa em relação à conexão entre os *supervisores* e o *coordenador de área* enquanto representante da Universidade.

Logo, se o Programa, em sua essência, busca a integração entre Ensino Superior e a Educação Básica, pondo seus atores em circulação entre esses dois espaços, o *professor supervisor não previsto* “só” é *supervisor* no âmbito do desenrolar das atividades e tarefas dos *pibidianos* na/para a escola. Isso o exime de responsabilidades e obrigações determinadas pela CAPES ou pelo *coordenador de*

área, mas o coloca também como protagonista do processo de formação do licenciando. Por isso, as práticas, as interações e os benefícios relacionados aos bolsistas sob sua orientação também serão analisadas e condensadas na subseção a seguir.

5.3. Categorização de práticas, interações e benefícios/sanções

Conforme descrito no último capítulo, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar se, na implementação do PIBID-Matemática-Niterói da UFF no COLUNI-UFF, existem práticas e interações dos bolsistas de iniciação à docência que possam levar benefícios ou sanções aos alunos da escola-campo. Entende-se, portanto, que, em primeiro lugar, para que essa investigação seja possível, é necessário apontar quais são as práticas desses bolsistas e em quais delas ele está em interação com o aluno da Educação Básica. Em seguida, para tratar sobre os benefícios ou as sanções, é preciso apresentar quais são as percepções dos sujeitos envolvidos no Programa sobre esse tema.

Nesse sentido, a partir da triangulação entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados a partir da observação em campo, das entrevistas e da análise de documentos, definiu-se três categorias temáticas a serem analisadas a seguir: “práticas”, “interações” e “benefícios/sanções”. Como, neste trabalho, a análise sobre a implementação do PIBID em questão segue a perspectiva *bottom-up*, é fundamental que se olhe primeiro para o “chão” da política enquanto ela está realmente acontecendo. Por isso, apontam-se os dados da observação e das entrevistas para que depois sejam comparados com o que era previsto pelas normas postas na Portaria nº 83/2022, no Edital CAPES nº 23/2022 e no Projeto Institucional da UFF para o PIBID-2022.

Na categoria sobre as práticas dos *pibidianos*, consideram-se as atividades desempenhadas por eles na Universidade e, principalmente, na escola. Norteados pela pergunta “O que os *pibidianos* fazem?”, os dados obtidos apresentam-se como resultado do registro sobre atividades realmente observadas pela pesquisadora; de algumas das falas dos sujeitos envolvidos no Programa em suas entrevistas sobre suas experiências no passado e no presente momento da pesquisa; e de trechos dos

três textos de formulação que preveem o que o bolsista de iniciação à docência deve fazer.

Na categoria sobre as interações, levanta-se a questão como “Com quem o *pibidiano* se relaciona?”, ou seja, começa-se a análise a partir de um olhar amplo sobre as interações do bolsista de iniciação à docência com os demais sujeitos do Programa. Em seguida, o foco analítico passa às interações específicas entre esses bolsistas e os alunos do COLUNI-UFF. Os dados apresentados sobre essa categoria correspondem ao que pôde ser observado em campo e ao que é dito pelos entrevistados considerando suas percepções sobre o tema. Dos documentos, destacam-se as informações sobre quais sujeitos são citados e contemplados pelas normativas.

Por fim, na categoria sobre os benefícios ou as sanções decorrentes da execução da política em tela, as percepções ganham maior destaque, já que se trata de um tema de caráter mais subjetivo. Isso significa que é importante compreender que cada particularidade em torno de cada sujeito resulta em uma percepção diferenciada sobre o Programa; logo, enquanto alguns benefícios são claramente declarados pelos entrevistados, outros são passíveis de questionamentos. Quanto à observação, conta-se com a percepção da pesquisadora e, dos documentos, pode-se inferir algumas expectativas em relação aos efeitos do Programa a partir dos objetivos descritos.

5.3.1. Práticas

No âmbito do PIBID, os *bolsistas de iniciação à docência* circulam fundamentalmente por 2 (dois) espaços: a Universidade e a escola. No caso aqui estudado, os *pibidianos* do Núcleo de Matemática-Niterói reúnem-se às segundas-feiras com o *coordenador de área* e com os 3 (três) *supervisores* (Francisco, da escola-campo COLUNI e os outros dois professores supervisores das outras duas escolas-campo participantes deste Núcleo) no campus sede da UFF. O grande grupo dos licenciandos é dividido em equipes menores que atuam, durante a vigência do Programa, vinculados a um dos *supervisores* e, conseqüentemente, à escola pública em que esse professor trabalha. Logo, a equipe aqui investigada vai ao COLUNI enquanto escola-campo onde realiza grande parte de suas atividades.

Com base nisso, a pesquisadora frequentou Reuniões de Núcleo na UFF e aulas de Matemática no COLUNI, observando, nesses dois espaços, o que os *pibidianos* fazem dentro do escopo do Programa. A partir dos registros sobre isso, destacaram-se alguns tópicos a serem desenvolvidos aqui.

Em primeiro lugar, nas reuniões semanais na UFF, observou-se a constante presença de quase todos os integrantes do Núcleo. Foi comum em todas as visitas estar em uma sala cheia com poucas faltas, que, mesmo quando aconteciam, eram prontamente justificadas junto ao *coordenador de área* ou ao *supervisor*. Esse dado é reforçado por algo já mencionado na subseção anterior, na qual foi apresentada a definição feita pelo *coordenador de área* de que os *pibidianos* devem cumprir uma parte de sua carga horária (12 horas semanais no Programa) justamente nessa reunião. Na entrevista com esse agente, inclusive, ele falou sobre ser “obrigatório” (José – *Coordenador de área*) estar ali e que ter a disponibilidade para esse horário é um requisito de seleção ou eliminação de candidatos ao Programa. Na entrevista com os *pibidianos*, essa presença também consta como uma das obrigações deles.

Pesquisadora: *Quais são as obrigações de vocês em relação ao PIBID? O que vocês precisam cumprir por estar no PIBID?*

Gabriel - Pibidiano: *As horas nas escolas, a hora da reunião também e a produção de materiais que, no caso, seria individualmente ou aqui na UFF ou em casa...*

Maria - Pibidiana: *São seis tempos no colégio basicamente por semana, esse horário de segunda-feira [que dura aproximadamente 3 horas] [...] e sobra um tempinho extra que é gastado nessa parte de produção.*

Em relação aos documentos, como já foi dito, a Portaria deixa a cargo do edital definir a carga horária semanal a ser cumprida pelos bolsistas em suas atividades, porém essa informação não consta no Edital CAPES nº23/2022. No Projeto Institucional do Subprojeto, que é escrito pelos *coordenadores de área*, fala-se que *pibidianos* e *supervisores* devem participar semanalmente, na UFF, de reuniões com os docentes orientadores, mas a definição específica quanto a quantidade de horas e a distribuição desse tempo não aparece registrada nesse documento. A escolha do dia e a carga horária das Reuniões do Núcleo foi definida pelo *coordenador de área*. Logo, apresenta-se uma das primeiras práticas aqui destacadas: o *pibidiano*, assim como os demais atores do Programa, devem estar presentes nas Reuniões do Núcleo de Matemática, às segundas-feiras na Universidade.

Essa definição indica escolhas discricionárias do *coordenador de área*, já que ele preenche as lacunas da formulação com uma decisão sua que influencia os demais bolsistas desde o processo seletivo. Essa é uma atitude que representa o seu papel enquanto responsável pela articulação entre a formulação e a implementação da política em nível local, aproximando-o da noção de burocracia de médio escalão, já que não é o formulador das normas da CAPES, mas, dentro de seu âmbito de atuação, define regras para os outros agentes envolvidos no PIBID. É interessante atentar-se para o fato de que essa escolha, em específico, é feita *a priori* e, por isso, não pode ser caracterizada como um acordo entre as partes, diferente de outras situações que irão ser analisadas mais à frente. Importa mencionar também que, nesse caso, as lacunas nos documentos normativos parecem fazer sentido, pois o engessamento da carga horária no âmbito da formulação pode dificultar ou, até mesmo, inviabilizar a implementação da política. Essas lacunas visam, sobretudo, garantir que as atividades do PIBID sejam realizadas considerando o contexto local e o respeito à autonomia dos docentes envolvidos no Programa.

No que tange ainda às Reuniões de Núcleo, foi observada uma dinâmica comum a elas: em geral, os *pibidianos* e os *supervisores* das escolas-campo sentam-se, na sala, organizados de acordo com as suas equipes (divididas por escolas-campo) em um grande semicírculo. Em seguida, em duas das reuniões observadas, os licenciandos vão à frente de todos e, com o uso do computador e do projetor, apresentam para o núcleo: atividades realizadas na escola com descrição do que foi feito, impressões que tiveram, comentários dos alunos, materiais que resultaram da tarefa e fotos da dinâmica; plano/roteiro de aula/atividade a ser desenvolvida na escola-campo por meio do preenchimento de um documento orientado pelo *coordenador de área*; e até o pôster elaborado para submissão em um evento acadêmico da UFRJ.

Nessa dinâmica, todos os *pibidianos*, independentemente de suas equipes, prestam atenção ao que os colegas apresentam e, às vezes, comentam ou sugerem algo. A participação mais intensa é do *coordenador de área*, que contribui de maneira mais direta com ideias, sugestões, críticas e orientações em relação tanto a noções pedagógicas e do ensino da Matemática quanto a postura e o comportamento dos estudantes durante a apresentação oral. É ele quem conduz a reunião, iniciando-a, direcionando as apresentações e encerrando-a. Os *supervisores* também têm

prática ativa, inclusive, com as equipes de outras escolas, trazendo suas contribuições para os pequenos grupos. O clima, em geral, é harmonioso, onde se privilegia uma linguagem mais descontraída com seriedade na construção de conhecimento, mas também com espaço para risadas e trocas mais informais.

Nas entrevistas com o *coordenador de área*, com o *professor supervisor* e com os *pibidianos*, essa reunião semanal é descrita, em resumo, como um encontro para que se compartilhe com o núcleo o que tem sido ou será feito, além de ser o momento central em que o *coordenador* tem contato com as atividades desenvolvidas. Não é o único, já que ele mesmo conta que há constante comunicação por meio do *Whatsapp* em grupos com o núcleo e as equipes, o que também foi observado pela pesquisadora durante as reuniões quando o grupo verbalizava informações sobre esse meio de contato. Além disso, durante o período em que frequentou o campo empírico da pesquisa, a autora vivenciou situações em que houve, entre o grupo, combinados, como a organização de confraternizações e o cancelamento de uma das reuniões em função da grande quantidade de provas da Universidade que os licenciandos tinham naquele momento.

Com relação a outros dados obtidos pelas entrevistas, destacou-se também o fato de *coordenador de área* e *pibidianos* narrarem terem tido um ciclo mais específico de estudo teórico no início da implementação do Programa em 2022. Como isso aconteceu no final do ano letivo, os *pibidianos* foram ao COLUNI poucas vezes durante os primeiros meses de implementação e narraram que, nas situações em que lá estiveram, puderam contribuir tirando dúvidas de alguns alunos da escola e apoiando o professor em atividades que já estavam postas nas turmas. Nesse período, então, a principal prática dos discentes estava relacionada à formação teórica com leituras, principalmente, de António Nóvoa e estudos sobre metodologias no ensino de Matemática, além de uma vivência rápida no colégio para conhecer as turmas e os professores.

José – Coordenador de área: *Então, esses primeiros meses foram, foram meses de, de integração pros alunos, de **apresentar metodologias...** então, foi **um período mais aprendido** do que deles botando a mão na massa... então a gente procurou fazer alguns estudos de formação de professores, leituras... principalmente **leitura de António Nóvoa**, que é o referencial teórico que eu uso... então, a gente fez um **ciclo de estudos de textos do Nóvoa** aí depois a gente fez o **ciclo de estudo de metodologias pro ensino de Matemática.***

Bernardo – Pibidiano: *a gente entrou [no PIBID] e já começou a ir pra escola que a gente teve a visitação... e a gente pôde ir no final do ano assim bem pra acompanhar de rápido as turmas, porque deu tempo de conhecer os alunos, deu tempo de ver as matérias... a didática... deu tempo só de conhecer um pouco da didática do professor, né? porque eu não conhecia Francisco antes, então deu tempo só de conhecer...*

Maria – Pibidiana: *a gente teve a visitação no colégio e, logo, em seguida, a gente eh... iniciou as atividades, mas foi, já tava em novembro, assim foi bem no final de outubro que a gente teve o processo [de seleção do PIBID] e, em novembro, que a gente começou, então ficou bem pouco mesmo, deu mais pra conhecer mais o coordenador, o Francisco, o José, entre outros professores do colégio mesmo...*

A articulação entre teoria e prática é um dos objetivos do PIBID apresentados pela Portaria que o rege e, por isso, tanto ela quanto o Edital cobram que haja a descrição de como isso ocorrerá no Projeto Institucional. No texto redigido pelo *coordenador de área* enquanto proposta de seu subprojeto, aparecem as ações a serem tomadas inicialmente e as práticas relacionadas ao estudo teórico.

São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: [...] VI - contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Portaria nº 83/2022. Brasil, 2022c, p. 1. Grifo da autora.)

O projeto institucional deverá abranger diferentes dimensões da iniciação à docência, entre as quais: [...] II - **leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais** para a análise do processo de ensino-aprendizagem das linguagens e conteúdos ligados ao subprojeto baseados nas diretrizes curriculares da educação básica. (Portaria nº 83/2022. Brasil, 2022c, p. 5. Grifo da autora.)

Cada subprojeto apresentado [no Projeto Institucional da IES] deverá conter as seguintes informações: [...] VIII - **Descrição de como o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.** (Edital CAPES nº 23/2022. Brasil, 2022a, p. 3. Grifo da autora.)

Inicialmente, docentes coordenadore(a)s da área de Matemática, Química e Física com o seu respectivo grupo, o(a)s bolsistas de iniciação à docência e professore(a)s supervisor(a)s se reunirão para **se conhecerem e estudarem o projeto institucional.** (Projeto Institucional do Subprojeto Física-Matemática-Química, 2022, p. 37. Grifo da autora.)

Realizar-se-ão **leituras, discussões, reflexões dos referenciais teóricos educacionais acerca de educação, formação docente, prática docente, saberes docentes e ensino de Matemática, Química e Física** relacionados às áreas dos subprojetos. (Projeto

Institucional do Subprojeto Física-Matemática-Química, 2022, p. 37. Grifo da autora.)

Como visto, a formulação do PIBID é orientada para a publicação de editais, os quais tornam pública a seleção de IES que tenham interesse em implementar o Programa, sendo que, para isso, as instituições devem enviar suas propostas. Logo, a CAPES, por meio do edital, define o que a Universidade deve apresentar para ser eleita, fornecendo uma espécie de formulário a ser preenchido com respostas abertas pelo *coordenador institucional* e pelos *coordenadores de área*. Na Portaria, a primeira atribuição do *bolsista de iniciação à docência* descrita é a de que ele deve “participar das atividades definidas pelo projeto” (Brasil, 2022c, p.11), o que evidencia a relevância do projeto para a realização do PIBID.

Nesse sentido, a dinâmica observada nas reuniões é decorrente, de maneira mais próxima, da atuação do *coordenador de área*, que, além de estar à frente da concretização do Programa para os *pibidianos*, também redige o projeto para seu subprojeto, de acordo com o que já viveu em experiências anteriores e o que prevê para a nova implementação caso seja aprovada pela CAPES. Isso reflete a discussão levantada, neste trabalho, sobre esse sujeito ocupar o lugar de um agente híbrido.

Com relação ao trabalho desse *coordenador de área* assemelhar-se ao de um burocrata de médio escalão, destaca-se que é ele o responsável por elaborar o Projeto Institucional de seu subprojeto (no caso de subprojeto interdisciplinar, junto com os *coordenadores de área* dos outros núcleos). Esse documento é fundamental para a implementação do PIBID, já que prescreve as diversas estratégias a serem tomadas no âmbito do Programa no contexto específico de cada núcleo e representa a proposta a ser aprovada ou não pela CAPES. Logo, como agente que escreve esse texto, o *coordenador de área* pode ser entendido como um mediador entre o que é solicitado pelo alto escalão (a CAPES) e o que deverá ser feito pelos implementadores, o que configura uma interação hierárquica em relação tanto aos *supervisores* quanto aos *pibidianos*.

No entanto, também é possível analisá-lo enquanto um burocrata de nível de rua. Nas Reuniões de Núcleo e nos demais contextos em que orienta os *pibidianos* em suas práticas, seleciona referenciais teóricos a serem estudados, aconselha esses estudantes e estabelece diálogos diretamente com eles, esse *coordenador* é um BNR, visto que os licenciandos são os beneficiários imediatos

do PIBID. Logo, ao mesmo tempo em que coordena o trabalho dos *supervisores* que também são BNR e o trabalho dos próprios *pibidianos*, o *coordenador de área* torna-se um agente híbrido, sendo concomitantemente BME e BNR.

Por isso, é crucial observar que as práticas dos *pibidianos* observadas e apreendidas pelas entrevistas encontram-se apoiadas no Projeto Institucional do Subprojeto que, por si só, ao ser de autoria dos *coordenadores de área*, já representa as crenças desses agentes. Para cada resposta dada ao enunciado formulado pela CAPES²², discorrem-se argumentos e planos que estão atrelados ao que esses agentes consideram como fundamentais à implementação do PIBID, apoiados nos referenciais teóricos que acreditam ser os melhores para essa política e, portanto, nas suas decisões discricionárias.

A partir disso, triangulando os dados da observação das reuniões e das entrevistas com os documentos, diversas questões podem ser levantadas. Com relação a essas reuniões serem entendidas como momentos de troca de saberes e de acompanhamento sobre o que se tem feito e o que será feito, o projeto em questão define-as como uma das formas de se acompanhar as ações dos licenciandos junto à produção de relatórios escritos e de uma constante autoavaliação. Os encontros, personificados no documento, são postos como os responsáveis por fazer a escuta de demandas dos *pibidianos* e acompanhar o desenrolar das práticas em torno disso. Quanto aos relatórios, não foi observada atividade quanto a isso, porém não se pode afirmar, nesta pesquisa, que não existam, já que a pesquisadora esteve por um tempo limitado em campo e esse tema também não surgiu nas entrevistas.

²²Os enunciados, para o Projeto Institucional do Subprojeto, foram: Descreva os objetivos específicos do subprojeto; Descreva o contexto social e educacional dos municípios informados no item anterior, explicitando a relação entre a realidade descrita e as atividades propostas para o subprojeto; Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID; Detalhe a estratégia de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do projeto; Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento; Apresente as estratégias a serem adotadas no subprojeto para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para a promoção da interdisciplinaridade; Descreva como se dará o acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto e como será feita a avaliação da participação dos licenciandos; Descreva as perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação ao subprojeto; Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas; Indique as estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando; Detalhe os mecanismos de registro e sistematização das atividades realizadas no decorrer do subprojeto.

O acompanhamento das ações do(a)s licenciando(a)s será apoiado pelos **relatórios escritos produzidos e pelas reuniões de trabalho com os núcleos. Essas reuniões avaliarão as ações realizadas na escola pelos licenciando(a)s, farão a escuta de demandas e acompanharão o desenvolvimento das ações como um todo.** [...] Uma **autoavaliação** será continuamente estimulada por meio da troca de experiências entre as equipes de cada escola-campo. (Projeto Institucional do Subprojeto Física-Matemática-Química, 2022, p. 41. Grifo da autora.)

Outro tópico importante é que, conforme foi observado, os *pibidianos* participaram de um evento acadêmico na UFRJ²³. Esses licenciandos são da equipe do COLUNI e, nas entrevistas, a confirmação dessa participação veio à tona nas falas dos estudantes e do *professor supervisor*, além de falarem sobre a participação no VI Seminário de Educação Básica do COLUNI.

Francisco – Professor supervisor: *e desse trabalho a gente... desse projetinho que eles construíram... a gente fez um banner, apresentamos um evento acadêmico na sexta-feira passada, que foi o Encontro do Projeto Fundão quarenta anos e... eles vão apresentar na semana que vem aqui no COLUNI, no sexto SEB que é o Seminário de Educação Básica do COLUNI.*

Francisco – Professor supervisor: *Os bolsistas foram [ao evento] ... acho que todos foram... alguns que não conseguiram ir por diversas questões e... mas a gente teve, acho que cinco presentes lá, pelo que eu vi na foto, cinco estavam presentes lá no, no evento.*

Bernardo – Pibidiano: *a gente foi instruído por Francisco a participar de um evento do Fundão de quarenta anos...*

Bernardo – Pibidiano: *O evento do Fundão foi muito bom. O evento do SEB foi muito bom.*

Essa prática é uma das que, com mais recorrência, aparece entre os documentos. Na Portaria, dentre as oito atribuições postas para o *bolsista de iniciação à docência*, está "apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica" (Brasil, 2022c, p. 12) e, no Projeto Institucional tanto o geral quanto o específico do subprojeto em questão, em diversos trechos, aparecem

²³ O evento, em questão, foi o “Encontro Comemorativo de 40 Anos do Projeto Fundão” realizado no dia 27/10/2023. No site de inscrição, define-se que os objetivos do evento são: “promover a integração entre professores dos diversos níveis de ensino da Educação Básica que se dedicam à Educação Matemática e alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro” e “divulgar a produção dos grupos temáticos em funcionamento no Projeto Fundão e aspectos recentes da pesquisa em Educação Matemática do Brasil.” Disponível em: <https://www.even3.com.br/encontro-de-40-anos-do-projeto-fundao-360065/>. Acesso em: mar. de 2024.

definições sobre a participação e a apresentação dos *pibidianos* em eventos acadêmicos.

Na ocasião do evento da UFRJ, o trabalho apresentado pelo grupo dizia respeito à aplicação do “Projeto do Desperdício” (apelido dado por esta autora). Essa atividade não chegou a ser contemplada na observação em campo, porém foi tema de cinco das seis entrevistas realizadas. No âmbito do PIBID-UFF-Matemática em tela, esse foi um “projeto” (termo usado pelos licenciandos e professores bolsistas) que foi construído em conjunto pelos *pibidianos* com o *coordenador de área* e o *professor supervisor*. Em resumo, de acordo com o que foi relatado, o *coordenador* orientou que as equipes de seu núcleo deveriam elaborar uma atividade que trabalhasse uma metodologia matemática estudada: no caso da equipe do COLUNI, foi a modelagem. A partir disso, também com sugestão do *coordenador*, nasceu a ideia de se desenvolver esse conceito em relação à temática do desperdício de alimento na própria escola. Os *pibidianos*, atrelados ao professor universitário e ao *supervisor*, elaboraram, então, um planejamento para isso e aplicaram para algumas das turmas de Francisco (*professor supervisor*).

Pelo que foi descrito, houve a divisão em etapas: sensibilização das turmas por meio de vídeos sobre o tema; explicação teórica sobre o conceito; e prática no refeitório do Colégio. De acordo com o *supervisor*, os *pibidianos* foram os protagonistas na aplicação desse projeto e ele, inclusive, colocou-se, muitas vezes, “no lugar dos alunos” (Francisco – *Professor supervisor*). No horário destinado à merenda na escola, as turmas foram, junto com os bolsistas e o professor, ao refeitório, onde, com a ajuda de balanças, pesaram a comida que era desperdiçada no prato de seus colegas. Os dados recolhidos foram tratados à luz do conhecimento específico estudado. Esse projeto alinhou-se a diferentes tópicos do Projeto Institucional no que tange ao desenvolvimento de atividades pelos *pibidianos* e ao uso de metodologias ativas.

Além dessa, outra prática que também explora o protagonismo dos *bolsistas de iniciação à docência* em relação ao planejamento e à execução de atividades para/com os alunos da escola, foi a organização de oficinas para o Eureka, evento interno do COLUNI desenvolvido pela equipe de Matemática. A pesquisadora também não vivenciou essa experiência em si, porém pôde obter diversas

informações sobre ela por meio das entrevistas com o *coordenador de área*, com o *professor supervisor* e com o *professor supervisor não previsto* e também porque esteve em uma reunião do núcleo em que o planejamento de uma das oficinas foi trabalhado. Pelo que foi observado e descrito, os alunos do colégio inscreviam-se nas atividades de seu interesse dentre palestras no Instituto de Matemática da UFF e/ou oficinas ministradas na própria escola, sendo que muitas dessas últimas foram oferecidas pelos *pibidianos*.

Para além dessas ocasiões específicas em que os *bolsistas de iniciação à docência* atuaram, a observação e as entrevistas possibilitaram registrar mais algumas práticas: 1) tirar dúvidas de alunos da escola; 2) atender a demandas dos professores da escola que consistiam em: 2.a. elaborar materiais didáticos; 2.b. produzir e aplicar folhas de exercícios; 2.c. desenvolver uma atividade específica; e 3) corrigir tarefas dos alunos. Com relação ao item 2, tratou-se sobre na última subseção, visto que é uma ação entendida como decorrente da relação entre os *pibidianos* e os *professores supervisores não previstos*. Os itens de 2a, 2b, 2c e 3, foram mencionados mais diretamente pelos próprios bolsistas na entrevista coletiva quando questionados sobre suas tarefas na escola, além de terem sido observados por meio da presença da pesquisadora nas reuniões semanais e posto por um dos alunos da escola.

Pesquisadora: *O que vocês fazem na escola?*

Gabriel - Pibidiano: *Fora da produção de material, também tem o auxílio dentro da sala de aula, geralmente vai ser tirando dúvidas de alunos ou ajudando na aplicação de exercícios*

Pesquisadora: *Qual é a função de vocês na escola, em sala?*

Bernardo - Pibidiano: *Tirar dúvida dos alunos...*

Maria - Pibidiana: *...auxiliar o professor também no que ele precisar...*

Pesquisadora: *Cê falou de elaboração de material... vocês fazem, por exemplo... folha de exercício?*

Gabriel - Pibidiano: *A gente elabora aqui [folha de exercícios] mais ou menos junto com o professor da escola, junto com o supervisor, mas, na maiorida do tempo, a gente vai enviar pra escola e, na escola, eles vão imprimir; a gente vai pegar na escola e aplicar nas turmas.*

Pesquisadora: *Então, vocês tiram dúvidas, elaboram material, aplicam exercício...?*

Bernardo - Pibidiano: *Correção de material também se o Francisco pedir ou os outros professores...*

Maria - Pibidiana: *No começo do ano, é, a gente corrigiu... A gente teve correção e também teve produção de resumos online...*

Bernardo - Pibidiano: *...de mapas mentais...*

Maria – Pibidiana: *De correção... eu já participei algumas vezes... porque eu gosto de dar uns feedbacks pros alunos com post-its e tal, dando alguma dica, o que que ele errou, o que que poderia ser melhorado... então, já passei por... bastante por esse processo de correção.*

Pesquisadora: *E prova, vocês já chegaram a corrigir?*

Maria – Pibidiana: *Não, prova, não...*

Gabriel – Pibidiano: *Eu já cheguei a corrigir prova[...]*

Eu sei que eles corrigem bastante as atividades. Tem atividades que eles que também fazem... eh... tem atividades que eles que fazem e o professor manda pra gente (Lucas - Aluno da escola)

Quanto ao item 1, cabe um destaque. “Tirar dúvidas” é tida como uma das práticas dos *pibidianos* mais citadas nas entrevistas com os alunos da escola. Os próprios bolsistas e os dois professores da escola também elaboram sobre esse tema, porém é com grande ênfase que os estudantes do COLUNI associam a presença dos bolsistas ou estagiários com a tarefa de os auxiliarem em suas lições e sanar suas dúvidas com relação à matéria.

Pesquisadora: *Vocês chegam a consultá-los [pibidianos], a estabelecer uma relação?*

Gustavo – Aluno da escola: *Ah, muitas vezes, muitas vezes...*

Pesquisadora: *Mas consultar pra quê?...*

Gustavo – Aluno da escola: *Pra dúvida, pra ajuda de dever assim, de trabalho que eu esqueço de fazer, aí que peço ajuda a eles, né?*

Pesquisadora: *Vocês [outros entrevistados] também?*

Sofia – Aluna da escola: *Sim... pra tirar dúvida da matéria*

Nas observações em sala, foi possível vivenciar situações em que ocorreram as consultas aos licenciandos e o *professor supervisor não previsto* também discorreu sobre a organização de suas aulas pautadas no apoio que tem com os *pibidianos* em sala, administrando, junto a ele, os questionamentos dos alunos:

João – Professor supervisor não previsto: *[Os pibidianos] tiram [dúvidas dos alunos], porque o que acontece, né? Eu faço uma divisão numérica em sala de aula, faço uma divisão numérica, se eu tenho vinte e quatro alunos, se tem eu e mais dois, é oito pra cada. Se tem eu e mais um, doze pra cada e a gente alterna, né?"; "Então [o/a pibidiano/a] ocupa dois, dois corredores à esquerda, eu dois corredores à direita, aí depois a gente troca, conversa normalmente no, no fundo da sala, a gente conversa no fundo da sala [...] pra tentar entender aquilo que o aluno tá tendo essa dificuldade.*

Por fim, vale retomar aqui a noção de que a ambiguidade das regras de determinada política influencia no grau de discricionariedade de seus agentes implementadores (Lotta et al., 2021). Isso é importante neste momento da pesquisa,

já que, após se conhecer algumas práticas dos *pibidianos*, torna-se interessante analisar uma das proibições postas pela Portaria nº 83/2022 no que diz respeito às atribuições desses bolsistas. No artigo 42 do documento, consta que “é vedado aos beneficiários de bolsa na modalidade de iniciação à docência **assumir as atribuições dos professores na escola de educação básica**, bem como atividades de suporte administrativo ou operacional na escola ou na IES.” (Brasil, 2022c, p. 12. Grifo da autora.).

Quanto à redação desse texto, é possível questionar a sua abrangência, já que delimitar quais são ou quais não são as atribuições de professores da Educação Básica é uma tarefa complexa. Além disso, o uso do termo “assumir” pode gerar uma ambiguidade de sentidos, sendo passível de ser interpretado ou como a apropriação de uma prática ou como a mera execução de determinada tarefa. Portanto, a confusão semântica deixada por essas escolhas linguísticas pode implicar em diferentes interpretações e, conseqüentemente, em múltiplas formas de se implementar o PIBID nos mais diferentes contextos.

No caso investigado, tirar dúvidas, produzir material, aplicar exercícios e corrigir tarefas e provas podem, por exemplo, ser práticas entendidas como atribuições do professor que aqui aparecem sendo praticadas pelos *pibidianos*. No entanto, sem fazer isso, esse licenciando não vivencia efetivamente a inserção no cotidiano escolar, o que é apresentado como finalidade principal do PIBID posta em sua Portaria. Logo, o que se pôde inferir, com a análise dos dados, é que esses bolsistas não substituem os professores da escola, mas desenvolvem algumas de suas tarefas, sempre com o monitoramento e o acompanhamento dos docentes e sem plenamente assumi-las (com noção de se apropriar) de maneira independente e individual.

É fundamental ainda lembrar que o PIBID começa pela seleção das IES e os editais são convocações para que as Instituições enviem seus projetos institucionais. Isso significa que esses documentos orientam o que a CAPES espera receber para selecionar ou não uma Universidade para o Programa em um determinado período de vigência. A Portaria, por sua vez, traz determinações mais atemporais sobre o PIBID, mas, ainda assim, deixa para o projeto institucional as definições específicas de cada IES. Cabe observar isso com base na ideia de que a

CAPES, enquanto elite burocrática, não é capaz de abranger todas as particularidades necessárias para as diferentes implementações do Programa, já que existem situações específicas que precisam de respostas específicas, as quais são alcançadas com a discricionariedade dos implementadores (Lipsky, 2010). Dessa forma, faz sentido para o PIBID que os documentos de formulação sejam propositalmente abertos às respostas das Universidades, deixando margens para que adaptações sejam feitas pelos *coordenadores institucionais e de área* em seus projetos institucionais (Lotta et al., 2021).

Como já foi discutido, neste trabalho, os *coordenadores de área* ocupam lugar híbrido, assemelhando-se aos burocratas de médio escalão quando escrevem o projeto institucional e gerenciam as atividades dos *supervisores* e dos *pibidianos*; e aos burocratas de nível de rua quando orientam diretamente as práticas dos licenciandos, beneficiários imediatos da política. Junto a isso, os *professores supervisores* são também implementadores e BNR no PIBID, já que também definem tarefas para os *pibidianos*. No caso estudado, os *professores supervisores não previstos*, apesar de não estarem vinculados institucionalmente ao PIBID, também determinam o que os licenciandos irão ou não fazer quando estão sob sua orientação. Logo, as escolhas discricionárias desses três agentes impactam a vivência dos *pibidianos* nas escolas em relação às práticas aqui categorizadas.

5.3.2. Interações

Após conhecer um pouco sobre o que o *pibidiano* faz na Universidade e na escola, clareia-se a ideia de que, para ampliar a sua formação docente, esse licenciando precisa executar determinadas tarefas. Isso significa que, no PIBID, para alcançar o benefício proposto, o próprio beneficiário do Programa precisa também atuar nos ambientes em que circula, promovendo interações diversas nesses espaços. Essas interações são fundamentais, visto que a implementação de políticas educacionais é compreendida como um processo dinâmico de trocas entre sujeitos (Lotta, 2015). Desse modo, com base nas observações de campo, nas entrevistas e nas análises documentais, esta subseção visa elucidar as interações dos *pibidianos*, especificando os interlocutores, locais e formas de interação.

Durante as Reuniões de Núcleo, realizadas semanalmente e presencialmente na UFF, o *pibidiano* interage com o *coordenador de área*, os três *professores supervisores* do núcleo e os demais licenciandos. Nas ocasiões observadas, conforme mencionado anteriormente, foi comum ver que os *pibidianos* e os *supervisores* se organizavam espontaneamente na sala de acordo com suas equipes, ou seja, sentavam-se próximos daqueles que atuavam em conjunto na escola-campo. Não foi observado que isso era uma regra ou um acordo, entendendo-se que provavelmente acontece devido à afinidade e à rotina do grupo dentro do escopo do Programa. Entretanto, as interações transcendem essa configuração inicial, com os participantes engajando-se em diálogos durante a apresentação de suas atividades e na escuta ativa de relatos, sugestões e críticas de seus pares.

Notou-se que José (*coordenador de área*) conduzia a reunião, dando início às falas, organizando as apresentações e encerrando o encontro, e era, na maior parte das vezes, o maior interlocutor dos *pibidianos* em suas apresentações: esse agente constantemente dava orientações e levantava reflexões sobre o que estava sendo exposto. Os *supervisores*, mesmo que mais próximos de suas equipes específicas, contribuíam ativamente para as discussões, enriquecendo o debate com perspectivas diversificadas. Os licenciandos, por sua vez, demonstraram variados níveis de participação, com alguns se destacando pela contribuição ativa nas discussões, sem poder, no entanto, haver uma generalização sobre isso neste estudo.

As discussões, nessas reuniões, concentravam-se, em grande parte, no desenvolvimento das atividades dos licenciandos nas escolas, mas também abarcavam temas, por exemplo, relacionados à vida universitária, como aulas e provas das disciplinas curriculares. O ambiente foi caracterizado por um clima amistoso, favorecendo trocas tanto acadêmicas quanto mais pessoais. Ademais, durante o período de observação, momentos de confraternização, como a celebração do Dia dos Professores e o encerramento do ano letivo, evidenciaram a coesão e o espírito de comunidade entre os participantes, cultivando um ambiente descontraído e agradável.

Além das interações presenciais, o grupo também se comunicava via WhatsApp, conforme observado em campo e informado pelo *coordenador de área*. Segundo esse agente, existiam, nesse aplicativo, grupos de conversa distintos para

facilitar a comunicação entre os participantes, equipes específicas e *supervisores*, indicando que a interação se estendia para além dos limites físicos e temporais das reuniões presenciais. A presença do núcleo no Instagram, com a publicação de fotos e vídeos das atividades realizadas, representava mais uma dimensão da interação digital, ampliando a visibilidade das iniciativas do PIBID-Matemática-Niterói e fortalecendo a comunicação entre os membros.

Conforme explicitado anteriormente, o outro local onde os *pibidianos* estabelecem suas práticas é na escola-campo, logo, ali também são estabelecidas múltiplas relações interacionais. No COLUNI-UFF, a interação dos licenciandos do PIBID se destaca pela sua diversidade, refletindo a flexibilidade de suas atividades no contexto escolar. Diferentemente das Reuniões de Núcleo, onde a presença simultânea de todos os *pibidianos* é mandatória, suas atuações no colégio ocorrem em momentos variados, resultando em um leque amplo de contextos interacionais com diferentes sujeitos.

Na primeira aula de Matemática observada em uma turma de Ensino Médio do *professor supervisor*, chamou atenção a dinâmica entre os participantes: Francisco (*professor supervisor*) ocupou-se da regência da aula para os alunos do colégio, e uma *pibidiana* e dois estagiários observavam a prática do docente próximos aos estudantes. Em dado momento, ao ser solicitado que os alunos entregassem uma lista de exercícios, iniciou-se a interação da *pibidiana* com os discentes, que se aproximavam para tirar dúvidas, com ela e com a estagiária sentada ao lado, enquanto o outro estagiário manteve-se apenas como observador. Essa cena destaca a interação direta de um *pibidiano* com os alunos da escola em um papel ativo ao facilitar o entendimento dos alunos e contribuir para seus aprendizados. Além disso, demonstra uma das formas de engajamento entre a bolsista e o *supervisor*, que se manteve relativamente distante durante a interação, proporcionando à licencianda a experiência direta com os alunos.

Na segunda aula de Matemática vivenciada, agora com outra turma da mesma série da anterior e também com Francisco (*supervisor*) como regente, já não havia mais nenhum *pibidiano* em sala. A justificativa foi a de que os licenciandos estavam em prova na Universidade. Julga-se interessante pontuar isso, já que evidencia a noção de que nem sempre o *supervisor* é acompanhado por seus

“supervisionados”. Outra ideia inferida dessa situação é a de que realmente se obedece a definição da Portaria no que tange à dedicação dos *pibidianos* no Programa “sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente” (Brasil, 2022c, p.11).

Na tarde desse mesmo dia observado, a *pibidiana* que esteve pela manhã retornou ao Colégio. Em um primeiro momento, ela e mais 3 (três) colegas reuniram-se para se preparar para a aula que ministrariam em seguida, sendo que 2 (dois) deles já estavam juntos na sala da coordenação com Francisco (*supervisor*) onde conversaram brevemente com o professor. A aula ocorreu no âmbito da disciplina, ofertada para uma turma de Ensino Fundamental, de regência de João (*professor supervisor não previsto*) realizada no Laboratório de Matemática do COLUNI. Durante aproximadamente os 80 minutos de aula, o protagonismo na sala foi dos *pibidianos*: eles explicaram a atividade a ser realizada, distribuíram o material e acompanharam individualmente os alunos enquanto João observava e fazia intervenções pontuais e individuais para os bolsistas. Nesse contexto, a rede interacional construída é multilateral e constante: entre *pibidianos* e alunos da escola; entre os próprios *pibidianos*; e entre *pibidianos* e o *professor supervisor não previsto*.

Além de apontar as interações, descrever as aulas observadas tem como objetivo intentar materializar a noção de que a rotina dos *pibidianos* no COLUNI-UFF é diversa e particular ao mesmo tempo. Com a flexibilidade em relação à qual professor de Matemática podem acompanhar e à qual disponibilidade horária têm, abre-se espaço para uma diversidade de contextos interacionais e, consequentemente, de percepções individuais dos bolsistas. A depender das aulas que o *pibidiano* acompanhar, ele poderá entrar em contato com diferentes turmas, séries, professores e alunos. Isso é interessante porque, como posto na subseção anterior, a escolha discricionária do *coordenador de área* em relação à instituição dos 6 (seis) tempos na escola alinhada à possibilidade de não se restringir ao *supervisor*, pluraliza as relações que os licenciandos podem ter na escola e, segundo a entrevista com eles, os beneficia tendo em vista que acomoda suas disponibilidades de carga horária.

Pesquisadora: Por que que isso [circular com outros professores] acontece?

Bernardo – Pibidiano: *É mais por questão de disponibilidade de horário, porque **senão a gente fica muito preso a uma pessoa...** o Francisco só dá aula de manhã e eu só poderia tá à tarde[...]*

Maria – Pibidiana: *Mas é... o meu caso é bem parecido com o Bernardo... Acho que é essa questão do horário mesmo... todos os professores foram bem receptivos com a gente... a gente podia ficar com todo, qualquer professor que desse uma aula de matemática ou de laboratório... e... **isso facilita bastante pra gente, né?** principalmente pra gente que tem outras atividades fora do PIBID...*

Bernardo – Pibidiano: *Eu tinha os **horários mais limitados...** a gente conseguiu fazer... cumprir os horários facilmente...*

Na mesma entrevista, ao serem questionados sobre quais turmas e séries já acompanharam, os 3 (três) *pibidianos* citaram, pelo menos, 5 (cinco) turmas diferentes no período de aproximadamente um ano no Programa, inclusive turmas de atividade extracurricular e de monitoria. Quanto a isso, Maria (*pibidiana*) diz que o horário das aulas do COLUNI é “volátil” (Maria – *Pibidiana*), tendo mudado muito durante esse período, segundo ela, isso devido à falta de professores ou à licença dos mesmos. Logo, infere-se que, com as mudanças de horário do Colégio, os bolsistas precisam adaptar-se para cumprir a carga horária na escola definida pelo *coordenador de área* e manter seus compromissos acadêmicos conforme é posto na Portaria nº 83/2022. Isso impacta diretamente na multiplicidade de interações vivenciadas pelos *pibidianos*, o que pode ser entendido como positivo em decorrência da riqueza de experiências e também como negativo em relação ao pouco tempo em contato com cada turma e à conseqüente superficialidade nas relações com alunos da escola.

De toda forma, é possível entender adaptabilidade como um elemento fundamental para a integração dos licenciandos nas atividades docentes. Isso se alinha à ideia de que haver “espaços de manobra” na formulação de políticas pode ser vital para a implementação delas. No caso do PIBID estudado, o *coordenador de área* ter discricionariedade para adaptar as definições do Programa à realidade vivida por seus beneficiários é basilar para que não só seja possível realmente haver a imersão do *pibidiano* da Matemática-UFF no COLUNI como também propiciar a ocorrência de diferentes práticas e interações desses estudantes na escola-campo. Além disso, cabe destacar que, nesse cenário de flexibilidade, atribui-se também ao próprio bolsista certo grau de autonomia, permitindo-lhe escolher e conciliar sua carga horária na Universidade e na escola.

De forma ampla, os *bolsistas de iniciação à docência*, na escola, podem interagir com o seu *supervisor*, com *professores supervisores não previstos* e com alunos das escolas (de diferentes idades, turmas e séries). Também estabelecem contato, mesmo que não frequente ou direto, com outros funcionários da escola e professores de outras disciplinas. É interessante ainda pontuar que, em nenhum dos registros de observação ou de entrevistas, consta que o *coordenador de área* do Núcleo esteve na escola, o que indica que, apesar de haver a interação dos *pibidianos* com ele na Universidade, no colégio isso não se repete.

Com relação às interações entre *pibidianos* e alunos nas escolas, escopo deste trabalho, os diferentes entrevistados foram questionados sobre como entendem e percebem essas relações no cotidiano do Programa. Com relação à análise do *coordenador de área*, é interessante destacar que esse agente diz que os *bolsistas de iniciação à docência* conseguem ter o retorno e a evolução do trabalho junto aos alunos, o que faz com que o aluno da escola respeite o *pibidiano* como um professor. José (*coordenador de área*) entende que a relação entre os bolsistas e os estudantes é boa e confirma que a idade os aproxima, visto que utilizam uma linguagem mais próxima.

José – Coordenador de área: ...eles estão desde o início das aulas com os alunos... esse ano eles vão ficar o ano inteiro com esses alunos... é o ano inteiro... então quer dizer... é diferente do aluno de PPE [disciplina de estágio obrigatório na UFF] que fica ali quatro meses, três meses e meio... aí o cara cumpre as horas e vai embora. ali não, **tem o retorno, tem o trabalho, tem evolução, né?** O aluno [da escola] vai... o aluno [da escola] vai conhecendo, né? **O aluno [da escola] passa a respeitar aquele aluno [pibidiano] como o professor, né?** [...] Os alunos [da escola] não fazem muita diferença não... **eles respeitam muito os alunos [pibidianos]... eles se dão muito bem com os alunos [pibidianos]...**

Pesquisadora: ...mas você acha que a idade também aproxima?

José – Coordenador de área: Eu acho que aproxima... eles se sentem mais próximos, né? Os alunos [pibidianos], mesmo que sejam mais velhos..., **mas é uma linguagem mais próxima...** às vezes tem professor que é mais fechado, né? Eu, por exemplo, fui uma pessoa muito aberta, com uma outra linguagem, mas eu tinha colegas muito incisivos... não dá muita abertura... enfim, são **conflitos de gerações, né?**

O *professor supervisor* destacou que os alunos da escola procuram os *pibidianos* e associa isso também à proximidade da idade e da linguagem. Francisco (*professor supervisor*) comentou sobre a informalidade e a acessibilidade da

linguagem dos licenciandos em comparação à sua própria abordagem mais formal, destacando, com isso, a capacidade dos *pibidianos* de se conectar com os alunos de maneira mais efetiva.

Francisco – Professor supervisor: ...e acho que... por que que procuram eles, né? Eu acho que eu não sei se é uma questão da, da **proximidade de idade**. Acho que tem, tem esse fator. Eu acho que a, a **própria linguagem**, né? Às vezes é um... um... tem uma fala que é mais próxima, então consegue entender melhor, né? Uma explanação vindo dessa galera do que minha, né? Que às vezes uso uma... me expresso usando um português talvez mais não tão popular quanto deles, né? Então, então, acho que tem essa, essa situação, né? É... dessa proximidade, dessa proximidade, tanto em termos de **linguagem**...

A fala de João (*professor supervisor não previsto*) corrobora com a ideia de que idade e linguagem aproximam o *pibidiano* do aluno da escola. O professor ilustra o uso de gírias e o uso mais “descolado” da língua por parte dos licenciandos como uma “refrescada” frente ao enrijecimento de seu próprio vocabulário marcado por uma trajetória por diferentes turmas de idades e contextos diversos.

Pesquisadora: E receber esses pibids te traz algum benefício? Você enxerga?

João – Professor supervisor não previsto: Ah, traz, traz... porque assim [...] eu percebo que eles, eles conseguem, em alguns momentos, **chegar nos alunos de uma forma assim um pouco mais descolada**... um pouco mais, né, né? Não é assim desleixada, né? Mas um pouco mais tranquilo, né? E a gente, no meu caso há vinte anos nessa maratona aí, né? E... e tem aquela questão, né? A gente hoje tá trabalhando com o aluno do ensino médio, amanhã com o aluno de um curso técnico ou então de um pós- técnico ou então de uma pós-graduação e tal e daqui a pouco tô eu no sexto ano de novo e aí... é essa, essa, essa forma de você trabalhar o dia a dia ali com, com os grupos muda um pouquinho, então às vezes a gente cai numa turma de sexto, sétimo ano ainda com linguajar um pouco mais rígido e tal... e aí **eles dão aquela refrescada**, que precisa, que precisa, você pode chegar e ser mais tranquilo...

Pesquisadora: Os pibids dão essa refrescada?

João – Professor supervisor não previsto: Dão, dão! Porque ‘pô, se liga só’, né? [...] ‘saca só essa parada aqui’ E aí pronto... então tipo assim é permitido, entendeu? É permitido... eh... então eu vejo isso, essa, essa porque eles estão entre.... quer dizer, eles não estão entre a minha **geração** e dos alunos... outras já estão no meio... mas eles estão em algum lugar entre a minha **geração** e a geração dos alunos... e esse lugar que eles estão realmente me favorece com esse contato, né?

Os três professores, em suas entrevistas, discorreram, de certa forma, sobre existir um conflito de gerações com relação à linguagem, que pode ser minimizado

com a ajuda dos *pibidianos*. Entendendo a proximidade de idade entre os licenciandos e os alunos da escola, trazem, para o centro das interações, a dimensão da linguagem comum como facilitadora para a comunicação com os discentes do colégio e, conseqüentemente, para o aprendizado deles. Na entrevista com os bolsistas, isso também aparece:

Bernardo – Pibidiano: *Mesmo eles sendo do sexto ano e eu sendo um pouco mais velho que eles, eu sou mais próximo da idade deles do que o professor... e às vezes na hora de tirar dúvidas com o professor, o professor também não entende muito bem a dúvida que o aluno tá tirando... e aí a gente consegue entender com mais clareza e pode sanar a dúvida desse aluno... nem não só sanar, mas a gente... o aluno entende que a gente entendeu a dúvida... então, mesmo que ele não entenda o que a gente explique mesmo de uma outra maneira... ele pelo menos entendeu que a gente conseguiu entender o que ele demandou.*

Gabriel – Pibidiano: *Eu acho que a interação com os alunos é o que traz uma diferença maior [...] essa interação com os alunos... você não consegue ter com o professor e com o aluno por causa dessa diferença de, de posição mesmo... já tendo, por exemplo, um bolsista... é alguém que já não está no nível do professor... o aluno consegue falar com você...*

É possível depreender dessas falas que o *pibidiano* consegue interagir com o aluno, o que faz com que esse estudante sinta que foi ouvido e que pode também falar com esse agente, destacando o papel mediador que os licenciandos desempenham no processo educativo. Além disso, Maria (*pibidiana*) também destaca a proximidade com os alunos na sala de aula, atribuindo um caráter de aproximação interacional também pela presença fisicamente mais próxima dos discentes alinhada à aproximação de idade:

Maria – Pibidiana: *Eu acho que por conta dessa proximidade, assim, né? Porque a gente tá sempre ali, né? Às vezes o professor tem essa distância de tá lá no quadro[...] também acho que a aproximação de idade... acho que é uma coisa que ajuda muito...*

Cabe destacar ainda que uma das alunas entrevistadas também falou sobre os diferentes usos da linguagem pelo professor e pelo *pibidiano*: “É porque o professor tipo acaba sendo tecnicamente algo mais formal, tipo... às vezes tem um jeito mais informal do, do estagiário de explicar.” (Sofia – Aluna da escola). A formalidade da fala do professor em contraposição à informalidade do bolsista fortalece a ideia de que a idade e a linguagem são fatores fundamentais para que se estabeleçam a interação e a compreensão mútua entre os estudantes de Licenciatura e os discentes do colégio.

Ainda no âmbito da entrevista com Francisco (*professor supervisor*), o *supervisor* demonstrou entender que há um vínculo de afeto na relação entre os *pibidianos* e os alunos da escola e que esses sujeitos estabelecem “uma relação muito legal”:

Francisco – Professor supervisor: ...então o a gente percebe que... nessa relação interpessoal, né? Ah, ah, como eu te falei, né? Eles sentem falta quando o bolsista não vem, não vai, né? Então, eles perguntam ‘Pô, fulano não vai vir? Beltrano não vai vir mais? Que que houve com eles e tal?’ Então, eles, eles, eles criam esse **vínculo de afeto**, né? Também com, com, com o bolsista, né? E ali assim.. *cê tá... eh.. são relações humanas que estão sendo estabelecidas, né? Tecidas... Então, realmente não tem, não tem como fugir. Nem é pra fugir disso, né? Eu acho que somos seres humanos. Nós... a gente se comunica, né? Então... então... eh... eu acho que a relação que eles estabelecem é **uma relação muito legal.***

Essa ideia condiz com o que alguns alunos falaram, em suas entrevistas, sobre sentirem falta de algum bolsista quando ele não vai ao colégio, o que também foi observado pela pesquisadora em campo, e sobre conversarem com os licenciandos acerca de assuntos de seu interesse, como, por exemplo, futebol. Apesar de declararem não diferenciar, no cotidiano, os programas aos quais estão vinculados os bolsistas e estagiários que circulam no colégio, esses estudantes, em algumas falas, citaram nomes específicos que a pesquisadora confirmou serem de *pibidianos*. A partir disso, pode-se entender que alguns dos licenciandos do PIBID não passam indiferentes pelas turmas.

Nesse cenário, torna-se significativo ressaltar que Francisco (*professor supervisor*) também realçou, em sua entrevista, a necessidade de manter um equilíbrio entre proximidade e profissionalismo, evitando possíveis confusões de sentimentos decorrentes das interações entre os *pibidianos* e os alunos da escola. A orientação desse docente quanto a esse tema destaca a complexidade das relações interpessoais dentro do ambiente escolar e a importância de preparar os licenciandos para gerenciá-las de forma profissional.

Francisco – Professor supervisor: Assim... eu falo muito com os bolsistas, né? Do PIBID... principalmente antes deles entrarem aqui... que você pode estabelecer vínculos..., mas você precisa... eh... de distanciamentos, né? **É uma relação que tem que ser de aproximações e afastamentos porque eles são muito jovens, né? Os Pibidianos, os nossos estudantes também... e, às vezes, nessa aproximação, acontecem algumas confusões em termos de**

*sentimentos, né? Então, às vezes você pode estar sendo... Eu sou bolsista, né? Eu posso estar sendo, às vezes, muito atencioso... e aí o aluno ou a aluna entender de forma diferente o que é que tá acontecendo, né? Que aí eu falo... eu falo com os bolsistas aqui 'Aqui vocês têm um... tem que ter **uma postura de profissionais, que vocês serão muito em breve, né?** Não tô dizendo que vocês têm que ser carrancudos, têm que ser antipáticos, não é isso, mas saber se, se impor enquanto alguém que tá executando... alguém que tá executando um trabalho aqui, alguém que tá executando um trabalho aqui, né?'*

Assim, as interações dos licenciandos do PIBID no COLUNI-UFF são essenciais para sua formação docente, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora. A capacidade de adaptar-se a diferentes contextos, juntamente com a habilidade de estabelecer comunicações eficazes e afetivas, desempenha um papel crucial na preparação dos futuros educadores.

Em síntese, as interações dos licenciandos do PIBID no ambiente escolar e universitário se revelam fundamentais para sua formação docente. As observações e entrevistas coletadas revelam que as interações dos licenciandos do PIBID no COLUNI-UFF são multifacetadas, variando desde a assistência direta em sala de aula até o planejamento (inclusive, na UFF) e a execução de atividades pedagógicas. A diversidade dessas interações, marcadas pela flexibilidade, proximidade e a capacidade de estabelecer conexões significativas, contribui não apenas para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, mas também para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, admite-se discutir o papel dos *pibidianos* enquanto burocratas de nível de rua (Lipsky, 2010). No contexto do PIBID, esses licenciandos desempenham um papel crucial não apenas como beneficiários imediatos dessa política, mas também como agentes ativos no serviço educacional nas escolas em que atuam. Ao estarem imersos nas escolas, suas atividades pedagógicas provocam interações diretas e significativas com os alunos, que são, naquele espaço, beneficiários do serviço público da Educação. Tais interações, fundamentais para o processo de aprendizagem dos estudantes tanto das Licenciaturas quanto da Educação Básica, refletem a capacidade dos *pibidianos* de influenciar direta e indiretamente a qualidade e a eficácia do serviço educacional. Dessa forma, os *bolsistas de iniciação à docência*, ao desenvolverem suas tarefas no cotidiano do Programa, não estão somente contribuindo para o aperfeiçoamento de sua própria

formação enquanto docentes e colocando a melhoria da qualidade da Educação nas escolas brasileiras em uma perspectiva futura. Eles também estão, no aqui e agora, através de suas interações semanais com os alunos, sendo elementos-chave da linha de frente do ensino, evidenciando o impacto direto que têm na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer que os efeitos gerados pela dinâmica do PIBID são percebidos de maneiras variadas pelos indivíduos envolvidos. Na próxima subseção, serão exploradas as diversas percepções sobre as consequências resultantes das práticas e das interações estabelecidas entre os *pibidianos* e os estudantes da escola.

5.3.3. Benefícios/sanções

No âmbito do PIBID, a literatura acadêmica frequentemente aborda os amplos efeitos positivos do programa, não apenas para o *pibidiano*, que é o foco primário da iniciativa, mas também para outros participantes engajados no processo. A análise de estudos realizados por pesquisadores como Rosa e Mattos (2013), Gatti et al. (2014), Santos (2016), Marins (2019), Araújo et al. (2020), Marins et al. (2021), Santos et al. (2021), Cock (2022) e Filho (2022) revela a influência marcante do PIBID na formação e desenvolvimento dos professores indicados pelos editais, incluindo *coordenadores institucionais*, *coordenadores de área* e *professores supervisores*, além de impactar o cotidiano das escolas-campo, seus docentes, funcionários e discentes.

No caso específico desta pesquisa, dados obtidos das entrevistas evidenciaram que o PIBID contribui não só para a formação inicial dos licenciandos, mas também para a capacitação contínua dos educadores que colaboram com esses bolsistas. Francisco (*professor supervisor*) enfatizou que participar do Programa representa uma oportunidade valiosa de aprendizado e revisão de suas próprias práticas pedagógicas por meio da introdução de práticas diversificadas concebidas no âmbito do Núcleo de Matemática.

Francisco – Professor supervisor: *É uma oportunidade pra mim interessante, porque... eh... me permite revisitar as minhas práticas, rever minhas práticas... eh... pensar com os estudantes... eh... intervenções diferenciadas que possam*

envolver mais os estudantes, né? Para além das aulas expositivas... elas precisam acontecer obviamente... mas a gente pode diversificar, trazendo esses outros elementos, né? Essas outras práticas que são pensadas e vivenciadas no âmbito do PIBID, né?

*[...] Então... os bolsistas trazem um frescor... uma visão... né? Até uma **empolgação** por fazer diferente, que acaba **nos contagiando** também, né?*

Em sua entrevista, João (*professor supervisor não previsto*) destacou o valor de ter os *pibidianos* em sala de aula, já que enriquecem a sua interação com os alunos como foi visto na subseção anterior. O professor declarou também que entende que, com o apoio dos bolsistas e a divisão do trabalho em sala, ele otimiza seu tempo de aula e torna a aula mais dinâmica. Além disso, valoriza a troca de experiências com os licenciandos, aproximando-se do ambiente acadêmico e contribuindo para a formação deles, o que, segundo declara, o faz sentir-se "útil" (João – *Professor supervisor não previsto*). Logo, pode-se compreender que a atuação dos *pibidianos* do Núcleo de Matemática do PIBID-UFF-2022 é entendida como benéfica até mesmo para o professor que, embora não esteja institucionalmente vinculado ao Programa, se envolve ativamente com os estudantes universitários em suas atividades escolares e atua como coformador desse futuro docente.

Ademais, as conversas com os *pibidianos* ressaltam a contribuição do Programa para a renovação das metodologias pedagógicas adotadas pelos professores. Bernardo, um dos licenciandos, observa que o PIBID incentiva a atualização dos métodos de ensino, citando a evolução de práticas anteriormente rígidas para a adoção de projetos mais inovadores e engajadores.

Bernardo – Pibidiano: *[...] eu acho que muda tanto pra parte do aluno... pode ajudar assim... quanto pro professor... porque assim... eh... tem professores lá que seguiam modelos de ensino bem... assim... eh... bem fechados... 'Eu vou dar aula no quadro'... e quando passa um slide, um slide daquele... super horrível, ruins de ler os textos (risos)... então assim... que eu acho que foram mudando, que aplicaram projetos assim... super legais...*

Por fim, as percepções advindas das observações em campo reiteram que o PIBID impacta positivamente os professores envolvidos (*coordenador de área, supervisores e supervisores não previstos*) ao propiciar não só uma formação continuada viva no cotidiano da escola, mas também processos interacionais com

os *pibidianos*, nos quais se fortalece a autoestima docente e a criação de vínculos afetivos. Em síntese, é possível indicar que, a partir das práticas e interações necessárias ao PIBID, surgem benefícios compartilhados entre os *pibidianos* e os professores.

Quanto aos benefícios intrínsecos às suas participações, os *pibidianos* compartilham, nas entrevistas, algumas de suas percepções sobre o que entendem ser benéfico a eles, destacando aspectos enriquecedores que vão além da mera exposição à prática docente. Bernardo (*pibidiano*) ressalta a oportunidade de participar dos eventos acadêmicos que, sem o PIBID, permaneceriam fora de seu alcance ou interesse. Além disso, exalta também os projetos que constroem coletivamente enquanto experiências que o levaram a explorar abordagens e ideias inovadoras que ele não teria concebido sozinho, evidenciando o valor do trabalho coletivo no Programa.

Bernardo – Pibidiano: *Conheci várias coisas [no PIBID] que eu nem parava pra pensar antes mesmo já fazendo a faculdade... eu não conhecia o projeto de evento... porque eu via a UFF divulgando no e-mail, mas eu não ia em nenhum evento... o evento do Fundão foi muito bom... o evento da SEB foi muito bom... as... os projetos mesmo que a gente aplica tem coisas que eu nunca teria pensado assim... sozinho... então acho que foi muito bom...*

Maria, por sua vez, enfatiza o PIBID como seu primeiro contato significativo com a sala de aula, permitindo-lhe aplicar e testar na prática os conceitos teóricos discutidos na universidade. Ela valoriza especialmente o espaço para discussão e troca de experiências com outros licenciandos, que proporciona uma diversidade de perspectivas e a possibilidade de reavaliar e ajustar suas concepções sobre a prática docente.

Maria – Pibidiana: *É, eu gosto bastante também... PIBID foi meu primeiro contato assim com a sala de aula... e aí... me ajudou a materializar várias coisas que eu já tinha pensado na faculdade... eh... de outras perspectivas, né? Eu acho que todo mundo que entra na licenciatura já tem um ideal assim do professor, né? E aí você vai... desconstruindo aquilo e pensando em outras coisas... e algumas coisas você vê que dá certo, algumas coisas você constrói aqui dentro e... na prática, você... 'Não, cara, isso aqui não rola, isso aqui alguma pessoa criou mas ela não tem um... senso de sala de aula'... então... eu acho bem interessante... e esse espaço coletivo que o Bernardo contou também... coisas que eu nunca ia pensar... eu acho que o outro grupo fez um projeto recentemente... e cara aquilo foi incrível...*

eu nunca teria pensado e eu vou usar! (risos) ...e outro momento que me marcou muito foi... eh... dividir um pouco... eh... a experiência, né...? O que você acha... né?... do, da prática docente no geral, de postura de professor, de situações difíceis em sala de aula... dividir isso com as pessoas e entender que tem pessoas que pensam como você e... ou pessoas que pensam muito diferente... é muito importante pra sua trajetória...

Nesse sentido, ambos os participantes destacam, assim, o PIBID como um catalisador para o desenvolvimento profissional, oferecendo um terreno fértil para experimentação, reflexão crítica e aprendizado colaborativo. Ademais, as observações em campo permitem inferir que existem benefícios também psicológicos e afetivos, já que puderam ser notados laços de afinidade entre os *pibidianos*, o que se fortalece com o trabalho coletivo.

Quanto à percepção de outros agentes em relação aos benefícios do PIBID para o *pibidiano*, o *coordenador de área* destaca sua relevância como um instrumento crucial para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, enfatizando particularmente a oportunidade que o Programa oferece para que os participantes confirmem se querem ou não seguir na carreira docente. José (*coordenador de área*) reconhece também o valor do PIBID para a construção de um currículo robusto para os licenciandos, não apenas em termos acadêmicos, mas também pela experiência prática adquirida. Para esse agente, o processo de imersão nas atividades escolares é visto como o grande diferencial do Programa, capacitando os alunos a se sentirem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar ao concluírem sua formação:

José – Coordenador de área: *Mas eu acho que esse processo de imersão na escola... faz com que esse aluno... ao chegar ao final do curso, ele se sinta mais preparado pra viver aquele contexto escolar... isso que eu acho que é o... o barato do PIBID né?*

Francisco (*professor supervisor*) realça os benefícios do PIBID para os licenciandos, entendendo-o como uma oportunidade que proporciona uma formação docente mais enriquecida. Ele sublinha o intercâmbio da experiência proporcionada pelo PIBID, que abrange tanto o aprofundamento teórico quanto a prática pedagógica, apoiada pelo incentivo financeiro da bolsa. Essa estrutura permite aos bolsistas refletirem sobre e discutir práticas pedagógicas em colaboração com docentes mais experientes, elevando a qualidade de sua formação inicial. Francisco ressalta a “potência” do PIBID em promover um desenvolvimento

profissional mais robusto para os futuros professores, particularmente em termos de competências práticas.

Francisco – Professor supervisor: [...] o PIBID... ele possibilita... [...] pros bolsistas de graduação uma oportunidade de ter a... uma, uma formação em relação à prática docente... eh... diferenciada, né? Com um mergulho tanto teórico quanto **prático** no sentido de você ter um tempo e um incentivo financeiro também, né? **Pra pensar as práticas... pra discutir as práticas... com professores mais experientes, né?**

[...]o PIBID... ele tem essa, essa, essa **potência** de... possibilitar **uma formação mais qualificada em termos de prática docente dos futuros professores...**

Ademais, Francisco (*professor supervisor*) percebe a participação dos *pibidianos* em eventos acadêmicos como uma instância de enriquecimento significativo da formação. Essa percepção foi atrelada, no discurso, à sua defesa de que a bolsa para o licenciando deve ser primordialmente utilizada para financiar esse tipo de experiência, na qual os *pibidianos* não só divulgam as suas práticas pedagógicas, como também se beneficiam do caráter pedagógico desses eventos.

Francisco – Professor supervisor: [...] E assim [participar de eventos] é **um momento rico** [...] E [o dia do evento do Fundão] foi um dia rico pra eles lá... pelo menos o retorno que eles deram foi muito... muito... muito positivo.

De maneira geral, portanto, as percepções dos agentes em relação aos benefícios do PIBID para o licenciando dizem respeito à valorização de sua atuação imersa na escola. Dessa forma, reforça-se a ideia de que, para receber seus benefícios, o *pibidiano* deve se tornar um beneficiário ativo nas práticas e interações do Programa, o que o faz ser, por extensão, um agente implementador do serviço educacional na escola. Para poder ser um professor com uma formação acadêmica de qualidade, pressupõe-se que esse licenciando pratique, desde o início de sua graduação e com a supervisão de docentes experientes, suas futuras atribuições como professores. Logo, já que o *pibidiano* é colocado pelo próprio desenho do Programa na linha de frente do ensino público, suas ações, mediadas e orientadas pelo *coordenador de área* e pelos *professores supervisores*, afetam também o corpo discente com o qual irá trabalhar.

Por isso, retoma-se aqui a ideia de que o *pibidiano* é entendido, com base neste trabalho, como um burocrata de nível de rua em relação aos alunos da Educação Básica, o que está intrinsecamente ligado ao seu papel como beneficiário

do PIBID. Essa noção se mostra vinculada ao que Muylaert (2019) postula sobre políticas educacionais terem como escopo final a aprendizagem dos alunos da Educação Básica mesmo que sejam políticas que não determinem explicitamente, em suas formulações, esse grupo como um beneficiário. Nesse sentido, o PIBID, como uma iniciativa no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, tem como escopo imediato o aprendizado do licenciando e como escopo estendido o aprendizado dos demais agentes que se envolvem no Programa e dos estudantes das escolas-campo.

A partir dessa análise, portanto, é fundamental compreender que as práticas e interações dos *pibidianos*, enquanto implementadores, serão também atravessadas por discricionariedade: não só as suas próprias, mas também as dos implementadores do PIBID. Isso acontece porque suas ações são influenciadas pelas escolhas do *coordenador de área*, do *professor supervisor* e do *professor supervisor não previsto*, mas não deixam de ser marcadas, na efetivação de suas tarefas, por suas subjetividades. Por isso, a análise sobre os impactos das atividades dos *bolsistas de iniciação à docência* em relação aos alunos da escola parte de uma construção em torno de percepções individuais apreendidas pelas entrevistas e observações.

Na entrevista com o *coordenador de área*, esse agente destaca que o PIBID gera impactos imediatos tanto para *pibidianos* quanto para alunos da escola, já que entende que atividades inovadoras promovidas pelo Programa ampliam a compreensão e o engajamento dos estudantes com a Matemática, desafiando a ideia de que a disciplina se limita a exercícios de sala de aula. Nisso, eleva-se a autoestima dos alunos e ocorre uma transformação imediata na experiência educacional, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisadora: O PIBID tem um efeito futuro porque você tá trabalhando na formação do professor?

José – Coordenador de área: *Eu acho que... em relação ao, ao aluno... o efeito é imediato, não futuro*

Pesquisadora: O aluno ou o bolsista?

José – Coordenador de área: *O bolsista e o aluno da escola... porque quando ele [aluno da escola] se depara com uma atividade diferenciada e ele participa daquele processo e ele se aprendendo, se vê fazendo... é imediato! Ele se sente capaz, né? A, a Matemática é o... grande parte do aluno não se sente capaz... e aí quando você propõe a atividade, ele participa, ele vai e apresenta... ‘Caramba... Pô, isso aqui tem matemática, né?’ A matemática vai muito além do resolver exercício... então o*

efeito é imediato tanto pro bolsista em formação quanto o aluno da escola... o efeito é agora.

Complementando a perspectiva do coordenador de área, Francisco (*professor supervisor*) enfatiza que o PIBID enriquece a Educação Básica ao oferecer práticas pedagógicas que tornam a aprendizagem mais envolvente e prazerosa. Ele destaca o papel dos *pibidianos* em introduzir atividades estimulantes, que elevam a compreensão e a autoestima dos alunos, ampliando a visão deles sobre a Matemática além do convencional. Assim, Francisco reitera o impacto imediato do Programa na melhoria da experiência educacional, evidenciando a contribuição dos licenciandos para um ensino-aprendizagem mais dinâmico e efetivo.

Para além disso, conforme já observado em partes anteriores neste trabalho, segundo os professores, não só as inovações metodológicas trazidas pelos *pibidianos* trazem benefícios para os alunos da escola, mas também a proximidade da idade e da linguagem comum entre eles. Quando se analisaram aqui as práticas e as interações entre os licenciandos e os alunos, foi possível sublinhar que uma das tarefas mais comuns ao trabalho dos bolsistas é tirar dúvidas dos alunos em sala, o que é marcado por uma interação considerada mais eficiente devido à afinidade estabelecida entre os sujeitos por meio da aproximação geracional. Logo, entende-se que os momentos em que o *pibidiano* mais contribui para o aprendizado dos alunos são aqueles quando acontecem explicações e orientações mais individuais e personalizadas dele para o estudante durante as aulas dos seus *supervisores*.

No entanto, é fundamental apontar que, como se analisam aqui percepções sobre os benefícios da atuação dos *pibidianos* para os alunos da escola, o protagonismo da opinião desses dois grupos é extremamente relevante. Por isso, alguns dados obtidos, por meio das entrevistas com esses sujeitos, serão aqui cruzados em uma ordem temática.

O "Projeto do Desperdício" gerou opiniões variadas entre alunos e *pibidianos*, destacando-se tanto pela conscientização sobre o desperdício alimentar quanto pela inovação metodológica. Alguns alunos declararam que mudaram suas perspectivas e seus comportamentos frente ao desperdício a partir da atividade, destacando isso como ponto positivo do projeto para si. Os alunos demonstraram valorizar o dinamismo da atividade como um respiro na rotina escolar. Todavia, algumas críticas surgiram: alguns acharam a atividade "chata", outro reclamou de

perder o tempo do recreio, uma aluna destacou ter achado confuso e outra disse que não conseguiu depreender da atividade o conhecimento específico da matéria.

Carolina – Aluna da escola: *Ah foi maneiro... porque... pô, é... a gente percebeu que é muito alimento, que é jogado fora à toa... eu não costumo jogar muita comida fora, mas depois que... teve esse negócio, eu comecei a reparar mais...*

Lucas – Aluno da escola: *Assim... as atividades, geralmente quando são diferentes, é bem melhor... que muitas das vezes traz conhecimentos que a gente não sabia... a gente passa a ter uma visibilidade diferente... com esse projeto de desperdício, eu percebi que tipo... até amigos meus... desperdiçam, botam muita comida no prato e jogam a metade do prato fora... então, tipo assim... ficou mais visível... de você ver o desperdício... porque antes não era visível pra mim... então começou a se tornar mais visível e foi uma atividade legal, uma atividade diferente do que... geralmente é na sala de aula, preso... ou um monte de matéria no quadro... pra mim, foi bem melhor e... diferenciado*

Ana – Aluna da escola: *Geralmente, esses projetos são bem legais, porque... também é um jeito diferente de ensinar... não é a mesmice de sempre de matéria no quadro e ter que copiar..., mas nem sempre esses... eh... esses projetos... atividades, né? Ajudam tanto... tipo assim... esse projeto que teve do desperdício foi bom que a gente percebe o quanto que... ou a gente ou as outras pessoas desperdiçam, mas eu acho que não... não acata na nossa... não acatou na nossa matéria...*

Gustavo – Aluno da escola: *[...] eu não gostei muito dessa atividade não... sinceramente... porque pegou o meu tempo do recreio... se botasse outro dia, eu até gostava... acho importante o desperdício...*

Sofia – Aluna da escola: *[...] eu confesso... que... eu não prestei muita atenção nas aulas (risos) dessa... tipo... desse projeto não... tipo a parte lá da... que a gente foi na cantina... e teve que coletar os dados e tal... tipo é interessante porque a gente tem uma noção maior do quanto é o desperdício, que é realmente muito grande, mas tipo assim... às vezes acaba ficando um pouquinho chato*

Laura – Aluna da escola: *...verdade... e teve uma parte lá... que tinha que... se eu não me engano tinha que somar... e tava muito confuso... porque os cálculos não tava batendo porque era muito número pra gente fazer... então acabou que... ai... aí teve estresse... eu não gostei muito não...*

Antônio – Aluno da escola: *Como ela [Sofia] falou... eh... essa questão de... ter o contato com coisas novas, maneiras novas de enxergar a Matemática e tal... mas... foi confuso... às vezes fica meio confuso porque... às vezes a gente tá fazendo o trabalho lá... e aí depois a gente tem que parar pra aprender a matéria... depois volta...*

Gustavo – Aluno da escola: *eu... que tô aqui há nove anos... eu... claro que percebeu um pouco que muita pessoa tinha*

desperdício, mas eu não sabia quanto... e depois que eu vi os números... aí eu fiquei impressionado mesmo

Antônio – Aluno da escola: *...também pela, pela questão tipo... a gente pensa que às vezes que na Matemática tem umas coisas que não tem exatamente assim uma aplicação prática...*

É interessante perceber como, em alguns momentos, um mesmo aluno traz perspectivas diferentes no decorrer da entrevista, exaltando o projeto por um lado e criticando por outro. Em relação aos pontos que entendem como negativos, sobressai a ideia de ter sido uma atividade considerada confusa por alguns ou porque aquele estudante entendeu que não houve uma continuidade bem costurada do projeto ou porque, no desenrolar das tarefas do projeto, enfrentaram dificuldade com a soma de muitos números. Quanto a esse último, cabe questionar se o enfrentamento desse desafio não pode ser considerado pedagogicamente importante para o desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Em relação a esse projeto, os *pibidianos*, na entrevista, reconheceram a variação na recepção de atividades desse tipo, entendendo que nem todos os alunos gostam ou que nem sempre funciona como eles esperavam. O reconhecimento disso advém da observação dos licenciandos e também dos *feedbacks* que eles solicitam dos alunos, abrindo a possibilidade de diálogo com as turmas.

Maria – Pibidiana: *[...] a gente sempre imagina, né? Que pode ser mais... eh... lúdico, que pode ser mais interessante, mas às vezes não funciona, né? Faz parte... pra alguns alunos vai funcionar, pra outros não vai... e... eu acho que teve esse espaço... de, de comunicar à gente 'Olha, não gostei da proposta' 'Olha me senti desse jeito' e... tudo bem, sabe? Acho que faz parte, a gente não vai conseguir atender... a gente sempre fica imaginando 'Nossa, vamos atender todos os alunos'... às vezes é bem legal e tal, mas às vezes nem sempre funciona... e... acho que assim... a gente tendo esse espaço, né? De... de con... de viabilizar uma conversa, né?...*

Bernardo – Pibidiano: *...avaliação do aluno sobre o nosso projeto...*

Maria – Pibidiana: *Sim... e aí eles têm a oportunidade de conversar com a gente sobre o que que eles acharam ou não...*

Bernardo – Pibidiano: *Quando a gente aplica um projeto, geralmente a gente dá essa abertura pra avaliação do aluno sobre o nosso projeto ou atividade... e é sempre bem legal, porque... não são todos que gostam do projeto mesmo a gente pensando em coisas assim... o projeto do desperdício alimentar foi um projeto bem legal que a gente aplicou para as turmas de primeiro ano, mas tiveram alunos que não gostaram tanto...*

Ainda que haja avaliações negativas dos alunos, os *pibidianos* veem nessas iniciativas uma chance de romper com o uso de metodologias mais tradicionais e aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Segundo eles, isso favorece a aprendizagem e a interação em sala, ressaltando o valor dessas atividades na experiência educativa para que os alunos possam entender o sentido do que estão aprendendo.

Pesquisadora: *O que vocês percebem que é bom para eles vindo de vocês? Vocês acreditam do que vocês fazem é bom para eles e por quê?*

Bernardo – Pibidiano: *Essa aplicação de projetos diferentes... porque isso tira o foco daquela aula monótona... [...]*

Maria – Pibidiana: *...e eu acho também que, com esses projetos, eles podem ter uma visão bem diferente da aula tradicional... então, assim... pode ter uma perspectiva de ‘Nossa, que que vai ser? Desperdício alimentar e função afim...’ Quando geralmente você aprende função afim na sala, você vai aprender lá como você identifica, como que calcula, qual é o gráfico e etc... e aí você podendo colocar a mão na massa e **entender algumas aplicações da Matemática**, isso traz uma outra percepção pro aluno de... eh... de algo que é **útil**, né? De algo que é **utilizado** e é **importante**... então acho que **traz mais sentido** pra, pra área assim, né? Pra visão do aluno do que ele tá estudando...*

Maria – Pibidiana: *[...] traz outra perspectiva sobre a escola... de qual é... do ‘Por que que eu to lá?’... ‘Por que eu tenho que aprender esse tipo de coisa?’... traz mais sentido tanto pra Matemática...*

Em relação ao auxílio que os *pibidianos* dão, as opiniões nos revelaram uma apreciação geral pela contribuição dos bolsistas ao processo educativo. Eles ressaltam como os *pibidianos* aliviam a carga de trabalho dos professores, sobretudo em momentos que demandam atenção individualizada. A proximidade etária facilita a interação e o esclarecimento de dúvidas, criando um ambiente mais acolhedor para questionamentos e aprendizado. Além disso, a diversidade de abordagens adotadas pelos bolsistas é valorizada por permitir que os estudantes encontrem métodos diferentes que se adequem às suas necessidades, evidenciando o papel vital dos *pibidianos* em tornar o ensino mais dinâmico, acessível e personalizado.

Carolina – Aluna da escola: *ah... eu gosto porque às vezes tem algumas atividades assim... sei lá... Matemática... aí um certo estagiário explica de um jeito, aí o outro vai lá e explica de outro que eu entenda ou até eu não entendo de novo o que esse falou... aí vem um terceiro que **aí eu entendo da forma que ele explica**... eu gosto*

Lucas – Aluno da escola: *Eu gosto também muito por causa disso que a Carolina falou... cada um ensina de um jeito diferente... isso também me faz pensar um modo que eu também posso usar diferente... como Francisco tava ensinando... eh... função quadrática... que tem... eu, eu vendo a fórmula que o Francisco faz... e dos estagiários... eu faço de uma forma diferente... então me ajuda a pensar numa forma mais fácil pra mim... de fazer o trabalho... ou a atividade*

Laura – Aluna da escola: *muitas vezes o professor tá ocupado ou com outro aluno... ou é porque... às vezes o estagiário explica de um jeito até mais fácil...*

Sofia – Aluna da escola: *Ah... eu acho que... tipo assim... na questão em sala eles ajudam... porque tipo... ajuda a não sobrecarregar tanto o professor... tipo... até em prova por exemplo... às vezes quando tem um monte de gente... prova de Matemática sempre tem muita gente com dúvida... aí tipo assim... só o professor acaba sendo... ruim... é mais fácil ter os estagiários porque tem como... sabe? Ser mais rápido... A pessoa não tem que ficar um tempão esperando pra tirar a dúvida... e nas atividades também...*

Gustavo – Aluno da escola: *eu fiz o Enem desse ano... tipo assim... o professor... tem pessoas que às vezes eles colocam... eh... estagiário na monitoria... e eles explicam muito bem*

Sofia – Aluna da escola: *acho que é bom... [...] às vezes no colégio onde tem só o professor... o aluno não tem tipo... aquela coragem de chegar no professor pra tirar a dúvida, fica meio com vergonha... e às vezes, com o estagiário, a pessoa sente mais à vontade por ser uma pessoa que tecnicamente... tipo... é mais... tipo... mais próxima, porque tipo assim... ah... tem a idade mais próxima e tal... então às vezes a pessoa sente menos vergonha de chegar e tirar dúvida*

Quanto a isso, os *pibidianos* destacam que é interessante quando há bolsistas o suficiente em sala para propiciar o atendimento individualizado para os alunos em turmas nas quais são amplamente solicitados, porém nem sempre isso é possível, já que, como têm flexibilidade para cumprir sua carga horária durante a semana, os licenciandos podem se desencontrar, variando o número deles em sala. Outra perspectiva trazida é a de que, em turmas menores ou que solicitam menos ajuda, o ideal é não haver muitos bolsistas ou estagiários presentes, visto que somente enchem a sala e não conseguem acrescentar benefícios ao aprendizado dos alunos, podendo até acarretar em uma “superlotação” e faltar cadeiras para todos os presentes. Na entrevista com os alunos, uma delas comentou justamente esse tema, opinando que é indiferente, às vezes, ter licenciandos em sala se eles não estão em prática.

Pesquisadora: *Vocês acham que a quantidade... ter mais... ter o professor e mais de um bolsista ou, pelo menos, um bolsista também facilita esse trabalho do professor?*

Gabriel – Pibidiano: *Depende do número de bolsistas...*

Bernardo – Pibidiano: *É, eu também... eu concordo... porque tipo assim, como no COLUNI é flexível com isso de horário, às vezes você tem um horário que só tá você e o professor, porque os outros bolsistas fizeram outros horários... então eu acho que quanto mais bolsistas, melhor... porque às vezes, dependendo da matéria, do conteúdo... às vezes são muitas dúvidas e fica muito complicado você tirar um tempo pra poder tirar dúvida daquele aluno e depois você tem que correr pra tirar dúvida do outro... então você tem que tirar uma dúvida bem rápida... você não pode tirar um tempo... dar uma explicação...*

Maria – Pibidiana: *...é... com mais bolsistas, você tem um estudo... uma prática mais individualizada com o aluno, né? Então, você não precisa ser tão rápido... você pode dar uma atenção melhor, né? Uma explicação melhor, né?... mas, por outro lado também, acho que essa quantidade pode ser revista porque às vezes existem turmas muito grandes e aí... uma quantidade que já vai muito grande vai pra turma e aí fica algo superlotado... e às vezes não tem lugar suficiente...*

Bernardo – Pibidiano: *...e às vezes tem turmas grandes, mas que também não tiram dúvidas...*

Gabriel – Pibidiano: *...e também tem o caso de turma pequena que também não tira dúvida... então você tem seis bolsistas numa sala com uma turma de dez aluno... e ninguém tira dúvida... você tem dezesseis pessoas que ficam olhando pro quadro sem, sem falar nada...*

Ana – Aluna da escola: *Só que tem certas... principalmente os que têm muito estagiário que é história, matemática e química... que não precisava de tanto estagiário assim dentro da sala... uns dois ou três... porque a gente nem sempre pede ajuda de todo mundo, porque o Francisco... eu acho que ele explica bem... e aí tipo nem sempre a gente... usa da ajuda deles... e aí tem tipo... sei lá... dez estagiários dentro da sala... isso não vai ajudar em nada, só vai dar tipo... eles parados assim, dando horas pra eles poderem terminar a faculdade*

[...]

Pesquisadora: *Você disse que eles não ajudam muitas vezes, mas você acha que eles atrapalham?*

Ana – Aluna da escola: *Não... não, eles não atrapalham não porque... eles chegam, ficam lá no cantinho e... eles só... fazem alguma coisa, né? Se a gente pedir ajuda deles...*

Um outro tópico fruto da interação entre *pibidianos* e alunos da escola é o fator motivacional significativo que as trocas entre esses grupos podem ter para o futuro acadêmico dos estudantes. Os bolsistas, reconhecendo a importância de sua proximidade geracional, relataram ter vivido experiências em que buscaram orientar e incentivar os alunos quanto às possibilidades da vida universitária. Eles entendem que, para os alunos, tê-los na escola pode fazer com que se sintam

motivados a ingressar na Universidade. E, realmente, alguns alunos relataram, na entrevista, como as conversas com determinados bolsistas os ajudaram a pensar sobre aspirações profissionais, inclusive inspirando escolhas de cursos de graduação. Logo, essa troca não só amplia a visão dos alunos sobre a Educação Superior, mas também evidencia o papel dos *pibidianos* como pontes entre o Ensino Médio e a Universidade.

Maria – Pibidiana: [...] acho também que a nossa presença lá, de certa forma, eh... **motiva eles a ficar mais interessados sobre esse espaço acadêmico, universitário...** de 'Cara, eu vou fazer ENEM... O que que eu vou fazer? Como foi pra você?'... tem muito essa questão... acho que... o **espelho** mesmo de certa forma... de ser muito curioso e perguntar bastante sobre isso... e eu acho que **isso faz diferença pro aluno que talvez não esteja pensando muito em ir pra faculdade e não tem outra pessoa pra poder conversar sobre isso...**

Bernardo – Pibidiano: [...] como a gente andou falando sobre a **proximidade de idade** que a gente tem com os alunos... alguns alunos de terceiro ano perguntam sobre como é a **faculdade**, como é fazer a faculdade... então isso é muito bom pra educação pública porque quando você pensa que **o aluno tá cogitando... entrar numa faculdade mas ele tá com o pé atrás e você tem um bolsista ali**, que não é que ele já se formou, que ele já fez faculdade há muito tempo e ele tá te dando aula... não, **ele ainda tá fazendo a faculdade, ele tá aqui com você e ele ainda tá dentro da faculdade, então ele pode te falar... como é que tá vivendo isso na faculdade...** então eu acho isso... assim... excepcional!

Pesquisadora: Vocês se sentem assim, mais motivados a também procurar... a pensar em 'Ah, vou fazer uma graduação, vou pra faculdade'?

Carolina – Aluna da escola: *Aí, com certeza! Eu até brinco que eu quero passar a vida toda na UFF (risos)... pretendo muito passar prum curso na UFF... imagina ter passado a carreira toda escolar... de estudo no caso... na UFF..*

Lucas – Aluno da escola: *...sim, porque, assim... conversando com os PIBIDS... eu também descobri a faculdade que eu quero fazer [...] então assim eu descobri a faculdade também que eu quero fazer... conversando com eles*

Ana – Aluna da escola: *Aham! Porque... antes de entrar aqui, eu não tinha uma visão de futuro sobre faculdade muito grande... eu só queria fazer alguma coisa assim... o que me dê interesse, eu quero fazer... só que... esse ano entraram os estagiários de cinema com a... com a Sonia [nome fictício para a professora do COLUNI citada] e eu descobri o que eu quero fazer... eu quero fazer... eu sempre quis ser da área de artes, mas eu descobri o que eu quero fazer... eu quero fazer faculdade de cinema por causa dos estagiários...*

Quanto a essa última fala em destaque, da aluna Ana, cabe um adendo: os “estagiários de cinema” por ela citados são *pibidianos*. Isso foi comprovado pela pesquisadora depois de não só observar esse dado no colégio, como também analisar documentos de seleção interna do PIBID-UFF e encontrar o nome da professora citada, aqui mantido em sigilo, associado à implementação do PIBID do Núcleo de Cinema no COLUNI. Mesmo que, nesta pesquisa, o foco esteja nos *pibidianos* de Matemática, foi entendido que é relevante trazer essa informação relacionada a outro núcleo, já que, de toda forma, aponta uma repercussão da atuação de *bolsistas de iniciação à docência* do PIBID para o aluno da escola-campo.

Por fim, a partir desses dados, é crucial destacar que existem percepções diferenciadas entre os sujeitos envolvidos no PIBID quanto às especificidades dos benefícios do Programa para os alunos do COLUNI. Não é possível definir, com exatidão e de forma generalizada, o que realmente pode ser listado como um benefício para esse estudante, já que isso depende de quem é a percepção e em que contexto ela é posta. No entanto, com toda análise aqui feita, conclui-se que as práticas e as interações dos *pibidianos*, no âmbito do recorte de pesquisa aqui apresentado (inclusive, do curto recorte temporal) geram impactos em diferentes níveis para o aprendizado dos alunos, tendo em vista que a imersão desses licenciandos no colégio ocorre de maneira diversificada.

Cabe ressaltar ainda que o material empírico não evidenciou sanções/prejuízos explícitos do PIBID com relação ao aprendizado dos sujeitos envolvidos. Em dois momentos, foi relatado a não adequação da presença dos *pibidianos* em turmas pequenas – o que não implica necessariamente, num prejuízo para a prática docente, para a aprendizagem dos alunos da escola-campo e para a qualificação na formação do *pibidiano*. O relato de uma aluna, durante a entrevista coletiva, também apontou que, se os *pibidianos* não possuem uma atuação ativa, a presença deles acaba sendo indiferente – o que também não implica, necessariamente, num prejuízo. Quando essas situações se colocam – presença do *pibidiano* em turmas pequenas e atuação passiva do *pibidiano* nas aulas – os benefícios são minimizados ou nulos, mas não indicam, necessariamente, prejuízos para nenhum dos atores envolvidos.

A partir de algumas conversas, pode-se questionar se existem prejuízos implícitos ao que é narrado. Com relação às falas dos alunos sobre o Projeto do Desperdício, achar “chato” e não gostar por perder tempo de recreio são opiniões dos discentes e precisam ser criticamente analisadas, já que não se pode afirmar veemente que houve, com isso, danos ao aprendizado desse aluno. Ainda sobre esse projeto, outras percepções são passíveis de reflexão. Um aluno entender que faltou uma continuidade no desenvolvimento das atividades pode ser entendido como um truncamento para o seu aprendizado, o que seria uma sanção ou um prejuízo, mas é complexo definir que advenha da prática dos *pibidianos*, visto que não é explicitada a razão para essa não linearidade. Pode-se levantar como hipóteses as mudanças no horário do COLUNI, o cumprimento de compromissos inadiáveis dos bolsistas na faculdade ou, até mesmo, haver uma justificativa pedagógica por parte dos *pibidianos* que não aconteceu como eles esperavam. Ademais, como já citado, em relação ao que foi dito sobre ter tido uma etapa “confusa” no projeto devido à grande quantidade de números a serem tratados, levanta-se o questionamento sobre a relevância desse tipo de desafio vivido pela aluna para o aprimoramento do seu aprendizado da Matemática.

Logo, nesta pesquisa, o posicionamento adotado quanto a essas percepções é o de questionar e refletir, sem ignorar que, de toda forma, há impactos das práticas e das interações dos *pibidianos* na entrega do serviço educacional para os alunos.

6. Considerações finais

Nesta seção final, procura-se condensar as reflexões e achados desta dissertação. Esta investigação partiu do pressuposto de que a interação entre *pibidianos* e alunos da Educação Básica transcendia as expectativas formais do PIBID, gerando um espectro de consequências não previstas que abrangeriam benefícios ou sanções para os estudantes das escolas. Dessa forma, questionou-se quais são os atores que realmente aparecem na investigação acerca da implementação do PIBID; se o *pibidiano* pode ser entendido como um agente ativo na implementação de uma política da qual ele mesmo se beneficia; e se os impactos do PIBID poderiam chegar aos alunos da escola apesar de não serem os destinatários diretos da política.

Com o fito de buscar as respostas desta pesquisa, optou-se por analisar o contexto de implementação do PIBID-Matemática-Niterói da UFF no COLUNI-UFF com o objetivo geral de perceber se existiriam, nesse contexto de implementação, práticas e interações dos *pibidianos* que podem ser traduzidas como benefícios ou como sanções aos alunos da escola. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos o mapeamento das principais práticas e interações dos *pibidianos* na UFF e no COLUNI-UFF com atenção àquelas em que o bolsista estabelece com relação aos alunos do Colégio; e a organização de percepções sobre a existência de benefícios ou sanções advindos do PIBID para os alunos do COLUNI.

A partir da contextualização sobre o PIBID, sob referencial teórico da Ciência Política, majoritariamente pautado em Michael Lipsky e Gabriela Lotta, esta dissertação buscou atribuir aos atores envolvidos no Programa classificações enquanto agentes implementadores de nível de rua ou de médio escalão e beneficiários. Isso foi feito com base na análise gradual no decorrer dos capítulos e, a seguir, são apresentadas as sínteses desses achados.

Este trabalho definiu a figura do *coordenador de área* como um agente implementador híbrido, alinhando-se às discussões propostas por Mota (2018), já que esse agente navega entre os papéis de um burocrata de médio escalão e de nível de rua. Esse conceito se aplica devido à sua dupla função: por um lado, responsável pela tradução das diretrizes do PIBID em ações concretas para os *pibidianos* e

professores supervisores e, por outro, atuando diretamente com os beneficiários imediatos do programa, os *pibidianos*. Esse papel dual permite ao coordenador de área influenciar significativamente tanto a implementação da política quanto o cotidiano dos *bolsistas de iniciação à docência* e, conseqüentemente, dos alunos das escolas-campo. Enquanto isso, os *professores supervisores* foram entendidos como burocratas de nível de rua (Lipsky, 2010; Lotta, 2015), já que interagem diretamente com os *pibidianos* enquanto beneficiários do PIBID, tendo como função contribuir para a formação docente desse licenciando.

Por sua vez, os *pibidianos* são os beneficiários imediatos do PIBID, porém, quando imersos em suas atividades práticas nas escolas, podem ser considerados, no âmbito dos objetivos mais amplos do PIBID, burocratas de nível de rua, porque participam da entrega do serviço educacional aos alunos – a aprendizagem (Muylaert, 2019). Suas práticas pedagógicas e interações diretas com os estudantes não apenas contribuem para a sua própria formação como educadores, mas também afetam o aprendizado dos alunos, reforçando o papel ativo dos licenciandos na Educação Básica.

A literatura pré-existente já apontava para os benefícios compartilhados proporcionados pelo PIBID, englobando não somente os *pibidianos*, como foco inicial do programa, mas estendendo-se a todos os envolvidos, desde *coordenadores de área* e *professores supervisores* a alunos da Educação Básica geral (Rosa e Mattos, 2013; Gatti et al., 2014; Santos, 2016; Marins, 2019; Araújo et al., 2020; Marins et al., 2021; Santos et al., 2021; Cock, 2022; e Filho, 2022). Esta pesquisa, a partir do contexto analisado, não apenas confirma essas constatações, como também avança ao detalhar como a interação necessária entre *pibidianos* e alunos — uma consequência direta da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas — contribui de forma substancial para o aprendizado dos estudantes.

Assim, o PIBID emerge não apenas como uma ferramenta de formação de futuros professores, mas como um fator ativo de melhoria da qualidade educacional no presente. Contraria-se a perspectiva de que os benefícios da formação de professores se materializariam apenas no futuro quando os licenciandos fossem atuar profissionalmente nas escolas. Esta pesquisa sublinha que a presença e

atuação dos *pibidianos* no COLUNI traz melhorias imediatas ao ambiente educacional, beneficiando alunos e professores com práticas inovadoras e interações enriquecedoras. Dessa forma, o Programa alcança uma de suas finalidades declaradas — “a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2022c, p. 1) — de maneira direta e imediata, evidenciando a sua eficácia não apenas na preparação de futuros professores, mas também no impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem atual.

Portanto, o papel dos *pibidianos* transcende a mera formação docente, posicionando-os como agentes de mudança no contexto educacional – no caso aqui, o COLUNI. Suas atividades, pautadas na interação constante com os alunos, desdobram-se em benefícios diretos e indiretos que reverberam além das expectativas originais do PIBID, destacando a importância de reconhecer e valorizar essas interações no desenvolvimento de políticas de formação de professores.

Além disso, como se constatou que há uma dinâmica multifacetada entre os diversos participantes do Programa, sublinha-se a singularidade de cada contexto de implementação do PIBID, evidenciando que as especificidades das experiências vivenciadas variam de escola para escola e de núcleo para núcleo. Portanto, ao investigar o impacto do PIBID na formação de futuros professores e na experiência educacional dos alunos da Educação Básica, torna-se imprescindível considerar essas nuances e o caráter único de cada “microcontexto” de implementação. Diante disso, destacam-se achados inerentes ao contexto investigado: a implementação do PIBID do Núcleo de Matemática da UFF-Niterói no COLUNI-UFF.

Neste contexto específico, identificou-se a figura do *professor supervisor não previsto*, que reflete a flexibilidade e a adaptabilidade necessárias na implementação do Programa no COLUNI, já que os *pibidianos* precisam cumprir a carga horária semanal estipulada pelo *coordenador de área* e são autorizados, para isso, a acompanharem outros professores além do seu *supervisor*. Esses docentes, apesar de não estarem formalmente inscritos no Programa e não receberem incentivos financeiros designados aos *supervisores* “oficiais”, são fundamentais para a prática educacional no COLUNI-UFF. Sua colaboração não só enriquece a formação dos *pibidianos*, mas também contribui para a vivência pedagógica dos

alunos da escola. Ao facilitarem a atuação dos bolsistas em variados contextos educacionais, estes professores ampliam o espectro de influência do PIBID, transcendendo os limites estabelecidos pelos documentos normativos, valendo-se, portanto de certo grau de discricionariedade (Lipsky, 2010; Lotta, 2012; Lotta, 2015; Lotta e Santiago, 2017) na implementação da política.

Portanto, o *professor supervisor não previsto* é classificado nesta pesquisa como um burocrata de nível de rua (Lipsky, 2010; Lotta, 2015), dada a sua participação essencial na concretização dos objetivos do PIBID junto aos *pibidianos*. Essa classificação enfatiza a importância de sua atuação direta e personalizada, que, apesar de não estar prevista nas diretrizes formais do Programa, torna-se um componente chave na implementação efetiva do PIBID-UFF-Matemática no COLUNI-UFF. Apesar de não previsto nos documentos normativos da CAPES, a atuação desses professores consta no Projeto Institucional elaborado pelo *coordenador de área*. Trata-se de uma iniciativa discricionária (Lipsky, 2010; Lotta, 2012; Lotta, 2015; Lotta e Santiago, 2017) do próprio coordenador que incluiu a possibilidade de participação de outros professores da escola-campo, para além do professor supervisor.

Além disso, é importante ressaltar que o contexto específico do COLUNI, com sua destacada "cultura de bolsistas", exerce uma influência substancial na dinâmica da implementação do PIBID. Essa cultura, caracterizada pela presença constante e integrada de licenciandos em formação docente através de diversos programas, molda significativamente o ambiente escolar. Os alunos desse colégio já estão "acostumados" com uma dinâmica que envolve a formação docente.

Por fim, foi possível categorizar que as principais práticas dos *pibidianos* do Núcleo de Matemática do PIBID-UFF-2022, no COLUNI-UFF, são: tirar dúvidas de alunos da escola; atender a demandas dos professores da escola; e aplicar projetos/atividades que tenham sido desenvolvidos e planejados previamente na relação entre a equipe e o *coordenador de área*. A partir dessas práticas no colégio, os *pibidianos* entram em constantes interações (individuais ou coletivas) com o *supervisor*; os *supervisores não previstos* e alunos de diferentes turmas.

Nessas interações, percebe-se que os benefícios dos *pibidianos* passam a ser compartilhados e os alunos da escola, que não são especificados como participantes

na formulação do PIBID, são impactados direta e indiretamente pelas ações dos bolsistas. Quanto a isso, para especificar cada efeito e classificá-lo, precisaria haver análises minuciosas em relação a cada interação particular, visto que se entende que as diferentes experiências vividas por cada sujeito moldam suas percepções e impressões sobre cada prática. No entanto, é possível concluir que, em geral, a interação entre *pibidiano* e aluno da escola resulta em efeitos imediatos para ambos, mas que, nos casos dos alunos das escolas-campo, não foram postos na formulação do Programa pela CAPES.

Esta pesquisa, portanto, traz contribuições para a teoria política quando tensiona as noções comuns sobre beneficiários e agentes implementadores. Ao explorar na empiria, como foco central do estudo, o *pibidiano*, apresenta-se aqui como um ator que rompe com os limites conceituais acerca da entrega de serviços ao usuário de uma política. Com as discussões levantadas, é interessante destacar que há uma grande complexidade não somente no desenho de uma só política, como é o caso do PIBID, mas também na rede de relações que as políticas da Educação criam entre si.

As conclusões apontadas trazem a ideia de que o *pibidiano* é o beneficiário direto da sua política de formação docente, mas também é agente implementador não dessa mesma política como se questionou primeiramente, mas sim da política “geral” da Educação – entendido aqui como o aprendizado dos alunos da Educação Básica. Baseado em Muylaert (2019), considera-se, nesta pesquisa, que as políticas educacionais – mesmo que não tenha o aluno como beneficiário direto – visa, alcançá-lo. As políticas de formação inicial ou continuada de professores, que é o caso tratado aqui, buscam qualificar os professores visando a melhoria do aprendizado dos estudantes. As políticas de formação de professores são, portanto, destinadas aos professores – no caso do PIBID, futuros professores –, mas o objetivo final é a garantia do aprendizado.

Considerando isso e o que foi posto neste trabalho, o bolsista influencia na entrega da aprendizagem do aluno com quem entra em contato durante o seu próprio período de aprendizado enquanto docente. Explana-se, então, a relação entre a política docente específica estudada aqui, o PIBID, e a política macro na qual ela está inserida. Alinhado ao discutido por Muylaert (2019), o fato de se ter uma

política desenvolvida no escopo do serviço educacional torna enorme a possibilidade dessa política beneficiar também o aluno da Educação Básica. Esta pesquisa concorda e corrobora com essa ideia, tendo em vista que explora justamente uma política não diretamente direcionada a esse usuário, mas que chega imediatamente a ele quando viva na realidade escolar.

Sob a perspectiva *bottom-up*, buscando realmente um olhar de baixo para cima sobre o que acontece na implementação de um PIBID, este estudo trouxe à tona um caso específico em que analisar a política “como ela é” (Lotta, 2019) pôde, de certa forma, agregar ao entendimento de que o “chão” de uma política não será como prescrito em sua formulação. Encontrar o *professor supervisor não previsto* é um exemplo que reforça a defesa de que é na implementação de uma política o momento em que ela realmente ganha vida. O achado sobre esse ator não é um erro de percurso entre formulação e implementação; é, na verdade, uma consequência necessária ao contexto específico em que o PIBID se desenvolveu. Dessa forma, é interessante perceber que este trabalho se alinha ao entendimento de que a implementação de políticas públicas é um processo contínuo (Lotta, 2015).

Além disso, este estudo busca contribuir para o campo de pesquisas acerca do PIBID, visto que se junta aos trabalhos que abordam seu funcionamento sob o referencial teórico específico das Ciências Políticas. Entende-se que se construiu aqui mais uma perspectiva sobre a potência dessa política de formação de professores enquanto objeto de estudo rico e diverso a ser explorado. Não menos importante, esta pesquisa fundamenta-se também como uma defesa da importância dessa política docente para a Educação pública brasileira. A relevância teórica e empírica de análise de apenas um pequeno recorte de sua implementação revela que o Programa é fonte de conhecimento prático e acadêmico para os atores envolvidos e para a pesquisa sobre formação docente no Brasil.

A partir desta pesquisa, propõem-se novos estudos que explorem outros contextos específicos do Programa e as consequências de suas implementações, reforçando a noção de que existe não só um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mas vários PIBIDs de acordo com as diferenças entre Portarias, editais, universidades, *campi*, projetos institucionais, subprojetos, núcleos, áreas de iniciação à docência, escolas-campo, turmas das escolas e todos

os sujeitos que interagem no âmbito de sua aplicação. Essas novas propostas podem expandir as contribuições teóricas aqui postas para o campo político e educacional.

7. Referências bibliográficas

ANDRADE, M.; AMORIM, V. Grupo focal: a pesquisa com foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 75-90.

ANDRADE, E. P. Memórias sentimentais (e críticas) de um Programa de Iniciação à Docência: O ponto de vista do PIBID História UFF 2014. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 3, p. 84–99, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25694>>. Acesso em: ago. 2023

ARAÚJO, I. C. de; DUARTE, M. A. Q.; LAMBLÉM, R. L.; NEVES, E. P. Experiências do PIBID que auxiliam na melhoria do rendimento escolar. **Revista Univap**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 114–129, 2020. DOI: 10.18066/revistaunivap.v26i50.2094. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2094>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARTOCHAK, A. V.; SANTOS, E. R.; SANFELICE, G. R. PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 20. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79205>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100133>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes. **Relatório de Gestão PIBID 2009 – 2013**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital CAPES nº 23/2022. Chamada Pública Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **SEI/CAPES**: Processo nº 23038.004469/2022-18, Brasília, DF, 28 abr. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf>. Último acesso: mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital CAPES nº 23/2022 - Alteração. Seleção de propostas de 250 Instituições de Ensino Superior - IES para implementação de projetos institucionais no âmbito do PIBID. **SEI/CAPES**: Processo nº 23038.004469/2022-18, Brasília, DF, 12 mai. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/13052022_Edital_1704835_PIBID.pdf>. Último acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 79, p. 45, 28 abr. 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de->

conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf>. Último acesso: mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria Nº 33, de 16 de fevereiro de 2023. Dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no país. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 35, p. 149, 17 fev. 2023. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=10902>>. Último acesso: mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BOLSAS de formação de professores sobem 75%. GOV.BR, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>>. Acesso em: fev. 2024.

CARVALHO, J.; SANTOS, F.; SOUSA, L.; SERAFIM, A. Incentivo à docência por meio do PIBID na formação inicial de professores de Geografia para educação básica. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 4, p. 197–205, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2229>. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2229>>. Acesso em: mar. 2024.

CECHINEL, A.; FONTANA, S. A. P.; GIUSTINA, K. P. D.; PEREIRA, A. S.; PRADO, S. S. do. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**: Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>>. Acesso em: nov. 2022.

COCK, J. C. A. N. **Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior**. Rio de Janeiro, 2022. 332p. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DE SOUZA, D. G. **Análise da implementação do PIBID Ciências Naturais pela Universidade Federal Fluminense, no período de 2014 a 2015**. Santo Antônio de Pádua, 2018. 172p. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Ensino (PPGen), Universidade Federal Fluminense.

FERREIRA, V. DA R. S.; MEDEIROS, J. J. Fatores que moldam o comportamento dos burocratas de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 3, p. 776–793, set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395129522>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/cebape/a/wkv5MwdYXMvzVYFLtmyqpjN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: fev. 2024.

FILHO, L. B. S. **Ambiguidades e conflitos na implementação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/UFBA) entre 2009/2015.** Salvador, 2022. 111p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

GATTI, B; ANDRÉ, M. E. D. A; GIMENES, N. A. S; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Textos FFC, v. 41, 2014. 120p. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>>. Acesso em: ago. 2023.

GOV. **Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, [S.I]. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GOV. **Editais e Seleções – Pibid.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Último acesso em: fev. 2024.

GUIMARÃES, T. C. A.; BERNARDO, E. S.; BORDE, A. M. A Burocracia de Nível de Rua na Discricionariiedade Docente. **Educação & Realidade:** Porto Alegre, v. 47, e110669, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110669vs01>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/9cbMZhSKsXrfw4FdxjzLqrS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2023.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019. 430p.

LOPES, R.; BRAUN, M. PIBID CAPES-MEC e PIBID UFF-COLUNI – políticas públicas, história, trajetórias e marcas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 896–915, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96125>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96125>>. Acesso em: fev. 2024.

LOTTA, G. S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (Org.) **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019, p. 11-38. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariiedade: matizando conceitos-chave para o estado de burocracia. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 83, p. 21–42, 2017. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LOTTA, G. S. **Burocracia e Implementação de Políticas de Saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família.** 22.ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015. 322p.

LOTTA, G. S.; BAUER, M.; JOBIM, R.; MERCHÁN, C. R. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 55(2), p. 395-413, mar.-abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190159>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/>. Acesso em: mar. 2024.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. (org.). **Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática**. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012, p. 20-49. Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/pend-08-gabriela-s-lotta-2-revisado-2.pdf>. Acesso em fev. 2024.

LOTTA, G.; PIRES, R.; OLIVEIRA, V. Burocratas de Médio Escalão: Novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, P.; LOTTA, G. (org.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: Enap, 2015, p. 23-51. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>. Acesso em mar. 2024.

MARCONDES, M. I. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MARINS, A. S.; TEIXEIRA, B. R.; SAVIOLI, A. M. P. D. **Práticas de Ensino Exploratório de Matemática e a Mobilização/Desenvolvimento do Conhecimento Matemático para o Ensino por Participantes do PIBID**. *Bolema*, vol. 35, n. 69, p. 314-342, 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/bolema/a/MxLx6sx4zqtjrGSdyr9nmmL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 fev. 2023.

MARINS, M. T. As consequências não previstas do Programa Bolsa Família. In: LOTTA, Gabriela. (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 291-321. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: fev. 2024.

MARINS, R. P. **As contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Federal Fluminense**. Santo Antônio de Pádua, 2019. 120p. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Federal Fluminense.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade: o prêmio escola nota dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. 2018. 297 fls. Tese (Doutorado em educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2018.

MOTA, M. O. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estudos em Avaliação Educacional**: São Paulo, v. 29, n. 72,

p. 684–709, 2021. DOI: 10.18222/ea.v29i72.5656. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5656>>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MUYLAERT, N. Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 14, n. 31, p. 1–9, 2019. DOI: 10.36556/eol.v14i31.554. Disponível em: <<https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/554>>. Acesso em: ago. 2023.

MUYLAERT, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 84–103, 29 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.25954>. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954/pdf>>. Acesso em mar. 2024.

MUYLAERT, N. Apresentação - Estudos sobre implementação de políticas públicas e suas relações com a (re) produção de desigualdades educacionais: um campo em construção. In: Dossiê – Implementação de políticas públicas para o combate às desigualdades educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e82717, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82717>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/wZfFKQyFtF6qjm7p5dwjYnM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em fev. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, I. A. de.; FONSECA, M. J. C. F. F.; SANTOS, T. R. L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

OLIVEIRA, M. M. de. **Correção de fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores**. Rio de Janeiro, 2017. 199p. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, V.; ABRUCIO, F. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R.; LOTTA, G. e OLIVEIRA, V. (orgs). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea/Enap, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8605/1/Burocracia%20de%20m%c3%a9dio%20escal%c3%a3o.pdf>>. Acesso em mar. 2024.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2013, vol.43, n.149, maio/ago, 2013, p. 596-613. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200011>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYTQ9v3mLvDHQd3NM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: ago. 2023.

ROSA, K.; MATTOS, L. Tem gente nova na escola: os benefícios do Pibid para o espaço escolar. **Revista Veras**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 160-173, julho/dezembro, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol3.n2.ano2013.art130>. Disponível em:

<<http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/130/114>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.]. **Revista Eletrônica de Educação**: São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: mar. 2024.

SANTOS, S. R. M. dos.; MANESCHY, P.; MORAES, J. M. de O. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os licenciados: uma análise sobre as experiências formadoras. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e034, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-34. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60972>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, R. B. de (ed.). **Editorial**. Revista do V Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF. Niterói, ano 2, nº 2, p. 6-8, nov., 2023. Disponível em: <<https://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/793/2023/11/Revista-V-SEB-atualizado-1.pdf>>. Acesso em fev. 2024.

SOUZA, F. dos S. **Política nacional de formação de professores: análise da implementação do PIBID de Matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009-2013**. Niterói, 2016. 347p. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

SOUZA, F. dos S.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. de; KISTEMANN JUNIOR, M. A.; COUTINHO, C. de Q. e S. As Contribuições do PIBID na Construção da Identidade Profissional do Educador Matemático da UFF, UFTM e UFJF. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119–132, 2019. DOI: 10.17921/2176-5634.2019v12n1p119-132. Disponível em: <<https://jjeem.pgsscogna.com.br/jjeem/article/view/6304>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, G. N.; MELLIS, J. A. B. **Mapeamento do perfil socioeconômico do corpo discente do COLUNI-UFF: Uma contribuição para o monitoramento de política pública**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5., 2018, Niterói. *Anais [...]*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV11_MD1_SA9_ID149_25052018015229.pdf>. Acesso em fev. 2024.

UFF. **Apresentação**. Niterói, [2022?]. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=apresentacao>>. Último acesso em: fev. 2024.

UFF. **Acesso à Informação**. Niterói, [2024?]. Disponível em: <<https://acessoainformacao.uff.br/>>. Último acesso em: fev. 2024.

UFF. **Cursos de Graduação**. Niterói, [2024?]. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=cursos/graduacao>>. Último acesso em: fev. 2024.

UFF. **Divisão de Prática Discente**. Niterói, [2024?]. Disponível em: <<https://dpdlicenciaturas.uff.br/>>. Último acesso em fev. 2024.

UFF. Memória Informação. **Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense: Denominações do colégio ao longo do tempo**. Niterói, [2015?]. Disponível em: <https://www.memoria.uff.br/images/documentos/uferj/col%C3%A9gio_universit%C3%A1rio_geraldo_reis_da_uff.pdf>. Último acesso em fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Colégio Universitário Geraldo Reis. **Edital do Sorteio Público N° 001/2023**. Sorteio para admissão de alunos ao Colégio Universitário Geraldo Reis - Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio - Para ingresso no ano letivo de 2024. Niterói, RJ, 23 out. de 2023. Disponível em: <https://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/793/2023/10/Edital-Sorteio-Publico-Coluni-UFF-2024-Edital-001_2023-1.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 01/2022**. Seleção Interna de Professores Coordenadores de Área para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Niterói, RJ, 12 mai. de 2022a. Disponível em: <<https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/05/Edital-PIBID-Edital-01.2022-Coordenadores-de-Area.pdf>>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 01/2022 - Resultado**. Seleção de Professores Coordenadores de Área - Retificação Do Resultado. Niterói, RJ, 24 mai. de 2022b. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/05/Retificacao-do-Resultado-FINAL_PIBID_Edital-01.2022.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 05/2022 - Retificado**. Seleção Interna de Supervisores para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Niterói, RJ, 19 set. de 2022c. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/09/edital-05_2022_supervisores-PIBID-retificado.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 05/2022 – Resultado final**. Processo Seletivo de Supervisores de Área. Niterói, RJ, 06 out. de 2022d. Disponível em: <<https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/10/Resultado-FINAL-Supervisores-PIBID-2022.pdf>>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 06/2022 - Retificado**. Seleção Interna de

Licenciandos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Niterói, RJ, 19 set. de 2022e. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/09/Edital-06_-2022_bolsistas-licenciandos-PIBID-Retificado.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital N° 06/2022 - Processo Seletivo de Licenciando(a)s Bolsistas e Não Bolsistas - Resultado Final**. Niterói, RJ, 06 out. 2022f. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2022/10/Bolsistas_RESULTADO-final-licenciandos-2022.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital Interno PIBID N° 01/2023**. Seleção Interna de Licenciandos de Matemática para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Niterói, RJ, 28 de fev. de 2023. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2023/02/Edital_01_2023_bolsistas_licenciandos_PIBID-Matematica_assinado.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Divisão de Prática Discente CAEG/PROGRAD-UFF. **Edital Interno PIBID N° 01/2023**. Resultado da Seleção de Licenciandos para o Núcleo de Matemática (Niterói) para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência-PIBID. Niterói, RJ, 09 mar. de 2023. Disponível em: <https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2023/03/Resultado_edital_01_2023_bolsistas_de_Matematica_assinado.pdf>. Último acesso em: fev. 2024.

8. Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professores e licenciandos)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) _____,

Neste documento, convido você a participar da minha pesquisa de mestrado e registrarmos o aceite de sua participação de forma voluntária e anônima. Para isso, leia integralmente os pontos de descrição do trabalho de pesquisa e dos tópicos de segurança e, por fim, realize os devidos preenchimentos e a sua assinatura na parte final.

Pesquisa: Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.

Pesquisadoras responsáveis:

Mestranda: Maria Eduarda da Cunha Silva | mariaeduarda@aluno.puc-rio.br | Tel (21) 99537-7220. Orientadora: Prof^a Dr^a. Naira da Costa Muylaert Lima | naira@puc.rio.br | Tel (21) 3527-1815 | PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, 22453-900 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

Esta pesquisa foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância responsável pela avaliação do ponto de vista ético dos projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio está localizada no seguinte endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, Rio de Janeiro – RJ. O contato por telefone é feito por meio do número (21) 3527- 1618.

Financiamento da pesquisa: Esta pesquisa é financiada com a Bolsa de Mestrado CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Justificativas: Apesar de o tema da formação docente já ser bastante focalizado em trabalhos acadêmicos, o campo da Educação que se articula com conceitos das áreas das Ciências Políticas e da Administração Pública ainda pouco explora políticas com foco em sua fase de implementação. Por isso, a pesquisa em questão busca contribuir com o preenchimento dessa lacuna, utilizando o PIBID, política de bastante notoriedade nos cursos de licenciatura e de pedagogia, como objeto de estudo. No caso específico deste trabalho, a relevância mostra-se ainda maior quando se propõe uma investigação acerca do benefício do Programa e seus possíveis compartilhamentos entre os atores da política, configurando-se, assim,

uma complexidade relevante a ser estudada para o entendimento da entrega de políticas públicas no âmbito educacional.

Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é mapear as principais atribuições e interações dos bolsistas do Subprojeto de Matemática do PIBID-UFF e identificar os benefícios compartilhados entre o pibidiano e o aluno da escola. Nesse contexto, os objetivos específicos são mapear e analisar as principais tarefas dos beneficiários (pibidianos) realizadas na implementação do PIBID; entender, junto aos grupos, quais benefícios e sanções são por eles consideradas como oriundas do PIBID; compreender se existe a expansão do benefício da política ao aluno das escolas.

Metodologia: De caráter qualitativo, a pesquisa é construída na convergência de análise de documentos, acompanhamento e observação de bolsistas e entrevistas. O Edital CAPES nº23/2022 e o Projeto entregue pela Universidade Federal Fluminense são objetos de análise para a compreensão das expectativas do alto escalão em relação à política e das atribuições formuladas pela Universidade para o Programa. O segundo procedimento para a produção dos dados é a realização de entrevistas e de observações e acompanhamento. Prevê-se que sejam realizadas entrevistas com o coordenador de área da IES, com o professor supervisor da escola e com um representante da direção ou da coordenação da escola. O estudo também pretende realizar observações das atividades desenvolvidas pelos pibidianos na escola e na IES; as observações serão realizadas pela pesquisadora durante a execução das tarefas dos bolsistas. Serão realizadas entrevistas coletivas com alguns alunos das turmas que recebem os pibidianos e com os bolsistas correspondentes a um mesmo professor supervisor.

Benefícios esperados: A pesquisa, como trabalho acadêmico, pode despertar reflexões acerca da formação docente e da política pública central da pesquisa. Há uma expectativa que, com as entrevistas, os participantes sejam levados a um maior contato com o tema, com sua relevância no cenário de políticas educacionais e com o universo acadêmico da pósgraduação que pesquisa a prática docente do ponto de vista da Ciência Política e da Administração Pública.

Riscos e desconfortos: As entrevistas serão gravadas e seu conteúdo, de forma integral, será utilizado para fins exclusivamente científicos. As entrevistas e o armazenamento das informações serão realizados com a devida segurança e todo o cuidado necessários para não causar nenhum desconforto aos participantes, embora a presença da pesquisadora possa provocar certa timidez, por conta dos processos de registro do conteúdo dos diálogos. Os participantes são livres para cancelar a contribuição com a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum constrangimento.

Confidencialidade: Serão tomados os devidos cuidados éticos para garantia do anonimato dos participantes, por meio da substituição dos nomes dos participantes por codinomes. Vale destacar que é garantida a liberdade de desistência por parte dos participantes em qualquer momento de desenvolvimento do estudo, sem nenhum constrangimento ou prejuízo para os voluntários. Serão garantidos ainda o sigilo e a confidencialidade dos dados de todos/as os/as participantes.

Despesas decorrentes da participação na pesquisa: Sendo a participação na pesquisa de caráter voluntário, não haverá, em nenhuma etapa da pesquisa, despesas e gastos

personais para os participantes ou compensação financeira. O participante, em caso de danos causados pelo estudo, será indenizado de acordo com os termos da lei.

Registro: Os registros obtidos a partir da realização das entrevistas serão armazenados pela pesquisadora responsável em seu computador pessoal durante o período de 5 anos após defesa da dissertação e pode também ser utilizado em artigos científicos e eventos acadêmicos. Além disso, o conteúdo será guardado, com garantida segurança, no computador da professora orientadora deste trabalho, Naira Muylaert, no Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo mesmo período.

Acesso dos/as participantes aos resultados da pesquisa: A devolutiva dos resultados deste trabalho aos participantes se dará por meio de notificação à UFF. A dissertação será publicada, quando autorizada, na plataforma online Maxwell da PUC-Rio acessada pelo link: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>>. Pretende-se ainda a divulgação dos resultados em congressos e artigos acadêmicos.

Termo de Uso de Dados

Eu, MARIA EDUARDA DA CUNHA SILVA, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa sob o título “Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.”, comprometo-me com a guarda dos dados oriundos das entrevistas em arquivos de acesso restrito, mantendo, assim, a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço ainda que os dados a serem coletados se referem às ENTREVISTAS realizadas no segundo semestre de 2023. Declaro entender que é de minha responsabilidade o cuidado com a integridade das informações e garantia de confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte deles, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, o cuidado e a utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Nome do/a participante:

E-mail:

Tel.:

Identificação:

Eu, _____, de forma voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Informaram-me de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados em nenhuma hipótese. Estou de acordo com a realização da entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Autorização de gravação de áudio

() Tenho ciência e autorizo a gravação de áudio da entrevista realizada para pesquisa acima descrita.

() Não autorizo a gravação de áudio da entrevista realizada para pesquisa acima descrita.

[Assinatura do entrevistado]

Maria Eduarda da Cunha Silva

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2023

OBS.: Este termo é assinado em duas (2) vias, uma do/a participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsáveis dos alunos)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Neste documento, convido o(a) menor _____, sob sua responsabilidade, a participar da minha pesquisa de mestrado, trabalho muito importante para a minha formação enquanto professora e pesquisadora. O título dela é “Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.” e a participação do(a) aluno(a) é fundamental para que eu consiga entender melhor esse programa, porém ele(a) só irá participar se você concordar e quiser. Os dados sobre essa atividade, em minha pesquisa, são apresentados de forma anônima, ou seja, ninguém vai saber nome ou outra informação específica do menor. A leitura integral deste documento é fundamental já que explica e descreve o trabalho de pesquisa e o que está envolvido nele. No final, autorizando a participação do menor, você irá preencher alguns dados e assinar como forma de aceite.

Pesquisadoras responsáveis: Mestranda: Maria Eduarda da Cunha Silva | mariaeduarda@aluno.puc-rio.br | Tel (21) 99537-7220. Orientadora: Prof^a Dr^a. Naira da Costa Muylaert Lima | naira@puc-rio.br | Tel (21) 3527-1815 | PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, 22453-900 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

Esta pesquisa foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância responsável pela avaliação do ponto de vista ético dos projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio está localizada no seguinte endereço: Rua Marquês de São

Vicente, 225, Gávea, 22543- 900, Rio de Janeiro – RJ. O contato por telefone é feito por meio do número (21) 3527- 1618.

Financiamento da pesquisa: Esta pesquisa é financiada com a Bolsa de Mestrado CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Justificativas: Apesar de o tema da formação docente já ser bastante tratado em trabalhos acadêmicos, o campo da Educação que se articula com conceitos das áreas das Ciências Políticas e da Administração Pública ainda pouco explora políticas com o foco em sua fase de implementação. Por isso, a pesquisa em questão busca contribuir com o preenchimento dessa lacuna, utilizando o PIBID, política de bastante notoriedade nos cursos de licenciatura e de pedagogia, como objeto de estudo. No caso específico deste trabalho, a relevância mostra-se ainda maior quando se propõe uma investigação sobre os benefícios do Programa para os alunos da escola em que acontece.

Objetivos: A atividade proposta tem como objetivo ter conhecimento acerca do que o(a) aluno(a) entende sobre o PIBID, programa realizado dentro da escola, investigando suas impressões e sua experiência nas aulas de matemática que contam com a presença do “pibidiano” (bolsista do PIBID).

Procedimentos: Para chegar a isso, será realizada uma entrevista coletiva com alguns alunos que entram em contato com os e as bolsistas do PIBID. Nessa atividade, irei fazer perguntas sobre alguns tópicos e as respostas do grupo serão anotadas e gravadas para fins acadêmicos. Como é uma pesquisa, não há certo ou errado nas respostas; tudo o que o(a) aluno(a) falar e demonstrar sobre o tema perguntado será de extrema importância para que eu possa realizar minha pesquisa.

Riscos e benefícios: Participar da atividade pode fazer o(a) menor pensar mais sobre a escola, a sua relação com seus professores e com os “pibidianos” e sobre como o Programa impacta em sua vida. Por ser um momento em grupo que será gravado, ele(a) pode ficar um pouco tímido(a) ou constrangido(a) ao falar sobre algum tema, mas é fundamental que se entenda que, a qualquer momento, o(a) aluno(a) pode desistir da atividade.

Confidencialidade: Serão tomados os devidos cuidados éticos para garantia do anonimato dos participantes, por meio da substituição dos nomes dos participantes por codinomes. Vale destacar que é garantida a liberdade de desistência por parte dos participantes em qualquer momento de desenvolvimento do estudo, sem nenhum constrangimento ou prejuízo para os(as) voluntários. Serão garantidos ainda o sigilo e a confidencialidade dos dados de todos/as os/as participantes.

Registro: Os registros obtidos a partir da realização das entrevistas serão armazenados pela pesquisadora responsável em seu computador pessoal durante o período de 5 anos após defesa da dissertação e pode também ser utilizado em artigos científicos e eventos acadêmicos. Além disso, o conteúdo será guardado, com garantida segurança, no computador da professora orientadora deste trabalho, Naira Muylaert, no Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo mesmo período.

Despesas decorrentes da participação na pesquisa: Sendo a participação na pesquisa de caráter voluntário, não haverá, em nenhuma etapa da pesquisa, despesas e gastos pessoais para os participantes ou compensação financeira. O participante, em caso de danos causados pelo estudo, será indenizado de acordo com os termos da lei.

Acesso dos/as participantes aos resultados da pesquisa: A devolutiva dos resultados deste trabalho aos participantes se dará por meio de notificação à escola. A dissertação será publicada, quando autorizada, na plataforma online Maxwell da PUC-Rio acessada pelo link: . Pretende-se ainda a divulgação dos resultados em congressos e artigos acadêmicos.

Termo de Uso de Dados

Eu, MARIA EDUARDA DA CUNHA SILVA, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa sob o título “Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.”, comprometo-me com a guarda dos dados oriundos das entrevistas em arquivos de acesso restrito, mantendo, assim, a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço ainda que os dados a serem coletados se referem às entrevistas coletivas realizadas no segundo semestre de 2023. Declaro entender que é de minha responsabilidade o cuidado com a integridade das informações e garantia de confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte deles, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, o cuidado e a utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Nome completo do/a responsável:

E-mail:

Tel.:

Identificação (RG):

Nome completo do/a menor:

Eu, _____, de forma voluntária, livre e esclarecida, concordo que o(a) menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Informaram-me de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome do participante não serão publicados em nenhuma hipótese. Estou de acordo com a realização da atividade para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar a participação ou retirar o consentimento do(a) menor, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Autorização de gravação de áudio

() Tenho ciência e autorizo a gravação de áudio da atividade realizada para pesquisa acima descrita.

() Não autorizo a gravação de áudio da atividade realizada para pesquisa acima descrita.

Maria Eduarda da Cunha Silva

[Assinatura do responsável]

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2023.

OBS: Este termo é assinado em duas (2) vias, uma do/a participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Anexo 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, estudante!

Neste documento, convido você a participar de um trabalho muito importante para a minha formação enquanto professora e pesquisadora, a minha pesquisa de mestrado. O título dela é “Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.” e a sua participação é fundamental para que eu consiga entender melhor esse programa, porém você só vai participar se concordar e quiser, sabendo, inclusive, que será de forma anônima, ou seja, ninguém vai saber seu nome ou outra informação específica sua. Para que a gente siga para o próximo passo, iremos ler juntos(as) todo este documento que explica e descreve o trabalho de pesquisa e o que está envolvido nele. No final, concordando com a sua participação, você irá preencher poucos dados e assinar como forma de fecharmos um combinado.

Pesquisadoras responsáveis: Mestranda: Maria Eduarda da Cunha Silva | mariaeduarda@aluno.puc-rio.br | Tel (21) 99537-7220. Orientadora: Prof^a Dr^a. Naira da Costa Muylaert Lima | naira@puc rio.br | Tel (21) 3527-1815| PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, 22453-900 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

Esta pesquisa foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância responsável pela avaliação do ponto de vista ético dos projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio está localizada no seguinte endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543- 900, Rio de Janeiro – RJ. O contato por telefone é feito por meio do número (21) 3527- 1618.

Financiamento da pesquisa: Esta pesquisa é financiada com a Bolsa de Mestrado CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Objetivos: Nós queremos saber o que você entende sobre o PIBID, investigando suas impressões e sua experiência nas aulas de matemática que contam com a presença do pibidiano.

Procedimentos: Para descobrir isso, vou fazer com você e alguns colegas uma entrevista coletiva, ou seja, irei fazer perguntas sobre alguns tópicos e conto com as respostas de vocês. Como é uma pesquisa, não há certo ou errado no que você me contar; tudo o que falar sobre o tema perguntado será de extrema importância para que eu possa fazer meu trabalho.

Riscos e benefícios: Participar dessa atividade pode te fazer pensar mais sobre a escola, a sua relação com seus professores e com os pibidianos e sobre como o Programa impacta na sua vida. Por ser um momento em grupo que será gravado, você pode ficar um pouco tímido(a) ou constrangido(a) ao falar sobre algum tema, mas é fundamental que você entenda que, a qualquer momento, pode desistir da atividade e isso não será um problema.

Confidencialidade e registro: Eu e minha orientadora iremos guardar os conteúdos referentes às entrevistas por, pelo menos, 5 (cinco) anos com bastante cuidado para usarmos neste trabalho e em alguns outros se precisarmos (como artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos). Vamos salvar os documentos em nossos computadores: o meu pessoal e o da minha orientadora que fica na universidade PUC-Rio. Outro ponto importante é que seu nome não aparecerá em trecho nenhum do meu trabalho e irei lidar com você como se fosse um personagem com outro nome. Ninguém mais que participar desta pesquisa será identificado.

Despesas decorrentes da participação na pesquisa: Quando você concorda em contribuir com a minha pesquisa, essa participação é de caráter voluntário, então você não terá nem despesas pessoais nem compensação financeira, ou seja, não irá gastar nem ganhar nenhum dinheiro nesse processo.

Acesso aos resultados da pesquisa: Depois de toda a conclusão dessa pesquisa e do meu processo no Mestrado, meu trabalho será publicado online na Plataforma Maxwell da PUC-Rio que pode ser acessada pelo link: [. Também irei avisar a sua escola quando isso acontecer e pretendo divulgar os resultados em congressos e artigos científicos.](#)

Termo de Uso de Dados

Eu, MARIA EDUARDA DA CUNHA SILVA, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa sob o título “Práticas e interações nos processos de implementação do Pibid: beneficiários não previstos na formulação da política.”, comprometo-me com a guarda dos dados oriundos das entrevistas em arquivos de acesso restrito, mantendo, assim, a confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço ainda que os dados a serem coletados se referem às entrevistas coletivas realizadas no segundo semestre de 2023. Declaro entender que é de minha responsabilidade o cuidado com a integridade das informações e garantia de confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados em sua íntegra, ou parte

deles, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, o cuidado e a utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Nome do/a participante:

E-mail:

Tel.:

Identificação (RG):

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Autorização de gravação de áudio

() Tenho ciência e autorizo a gravação de áudio da atividade realizada para pesquisa acima descrita.

() Não autorizo a gravação de áudio da atividade realizada para pesquisa acima descrita.

Maria Eduarda da Cunha Silva

[Assinatura do participante]

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2023

OBS.: Este termo é assinado em duas (2) vias, uma do/a participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Anexo 4: Roteiros de entrevistas

1. Roteiro de Entrevista com COORDENADOR DE ÁREA

1. Por favor, comente sobre sua atuação no PIBID.
 - a. Há quanto tempo é coordenador de área?
 - b. Quais são suas principais atribuições no Programa?
 - i. Você participa de quais atividades do Pibid na Universidade? E na escola?

PRÁTICAS:

2. O Pibidiano atua diretamente em dois espaços: a escola e a universidade.
 - a. Pensando diretamente na **escola**,
 - i. o que os Pibidianos fazem lá?
 - ii. Quais são as tarefas deles lá?
 - iii. eles fazem algo para além do que é previsto na política?
 - b. Pensando diretamente na **universidade**,
 - i. o que os Pibidianos fazem aqui?
 - ii. quais são as tarefas deles aqui?
 - iii. eles fazem algo para além do que é previsto na política?
 - c. Você sabe se eles realizam alguma atividade para além desses dois espaços? Quais?
 - i. Essas são atividades que estão de acordo com o previsto na política?

INTERAÇÕES:

3. Com quem você acha que o Pibidiano mais interage na política?
 - a. Por quê?
4. Como acontece a sua interação com os Pibidianos?
 - a. Vocês se encontram com que frequência dentro do escopo da política?
 - i. E fora dele?
 - ii. Você é ou já foi professor deles na Graduação?
 - b. Vocês se falam pela internet (e-mail, Whatsapp, etc.) em relação à política?
 - i. Por qual meio? Com que frequência?

CRENÇAS:

5. Você acha que a política do PIBID ultrapassa o que é previsto no Edital?
 - a. Em que instâncias? Como? De que forma?
6. Como o PIBID é uma política de formação de professores, seu beneficiário é o bolsista.
 - a. Quais os benefícios principais que você entende que esse bolsista recebe?
 - b. Outras pessoas além dele se beneficiam dessa política também?
 - i. Quem? Por quê?
 - c. Você acha que o aluno da escola pode também ser considerado um beneficiário dessa política?
 - i. Por quê?
7. Para você, é possível pensar o PIBID como uma política em que sua implementação vai muito além do que foi formulado em seus Editais?
 - a. Por quê?

2. Roteiro de Entrevista com PROFESSOR SUPERVISOR

1. Por favor, comente sobre sua atuação no PIBID.
 - a. Há quanto tempo você é professor supervisor no Programa?
 - b. Em que séries e turmas você atua com os Pibidianos?
 - i. Você tem turmas que não são contempladas pelo Programa?
(*Observar na escola*)
 - c. Quais são as suas atribuições no Programa?
 - d. Além da escola em que você recebe os Pibidianos, você trabalha em outro lugar?
 - i. Você pode caracterizar brevemente esse lugar?

PRÁTICAS:

2. Como é sua rotina com os Pibidianos na **escola**?
 - a. Quantos te acompanham?
 - b. O que eles fazem na escola?
 - i. Na sala de aula e fora dela.
 - c. O que você entende que pode ser atividade de um Pibidiano dentro de sala de aula?
 - i. Dar aula? Corrigir prova? Corrigir tarefas?

- d. Quais as principais atividades que vocês realizam juntos na escola?
3. Como é sua rotina com os Pibidianos na **universidade**?
 - a. O que eles fazem na universidade em relação ao PIBID?
 - b. O que você faz lá?
 - c. O que vocês fazem juntos?
 4. **Fora desses dois espaços**, vocês realizam algum tipo de atividade relacionada ao PIBID?
 - a. Quais?

INTERAÇÕES:

5. Como você entende o seu relacionamento com os bolsistas?
 - a. Você gosta de trocar e interagir com eles?
 - b. Eles trazem boas ideias?
 - c. Você implementa as ideias que eles trazem?
6. Você convida seus Pibidianos para conselhos de classe?
 - a. Por quê?
 - b. (*Se sim*) Eles costumam vir?
7. Vocês interagem somente dentro dos espaços da política (escola e universidade)?
 - a. Por meios digitais (e-mail, Whatsapp, etc), com que frequência?
 - b. Por outras redes sociais?
8. Os Pibidianos entram em contato com muitas pessoas no cotidiano da política: alunos, outros professores e funcionários da escola em geral.
 - a. Como você entende que é a interação dos bolsistas com:
 - i. os alunos das turmas?
 - ii. os outros professores da escola?
 - iii. a direção e a coordenação da escola?
 - iv. outros funcionários (porteiros, inspetores, merendeiras, etc.)?
 - b. Eles chegam a interagir com as famílias dos alunos?
 - i. (*Se sim*) De que maneira? Quando? Com que frequência?

CRENÇAS:

9. Você acha que a presença do Pibidianos faz diferença na escola?
 - a. Para melhor ou para pior? Como?
 - b. Como são suas outras aulas sem os Pibidianos?
 - c. Você gostaria de tê-los em mais aulas e outros momentos?
 - d. A atuação deles traz algum alívio para você ou gera mais tensão ainda?
 - i. Ter Pibidianos ajuda a diminuir o estresse da carreira docente? Por quê?
 - e. Você já ouviu quais comentários sobre o Programa e os Pibidianos vindos de:
 - i. outros professores?
 - ii. coordenação/direção da escola?
 - iii. alunos?

- iv. famílias de alunos?
10. Você acha que a política do PIBID ultrapassa o que é previsto no Edital?
 - a. Em que instâncias? Como? De que forma?
 11. Como o PIBID é uma política de formação de professores, seu beneficiário é o bolsista.
 - a. Quais os benefícios principais que você entende que esse bolsista recebe?
 - b. Outras pessoas além dele se beneficiam dessa política também?
 - i. Quem? Por quê?
 - c. Você acha que o aluno da escola pode também ser considerado um beneficiário dessa política?
 - i. Por quê?
 12. Para você, é possível pensar o PIBID como uma política em que sua implementação vai muito além do que foi formulado em seus Editais?
 - a. Por quê?

3. Roteiro de Entrevista com BOLSISTAS

1. Por favor, digam seus nomes, suas idades e contem um pouco da trajetória de vocês na faculdade.
 - a. Por que escolheram o curso de Licenciatura?
 - b. Por que estudam na UFF?
 - c. Por que escolheram por Matemática?
 - d. Quais as expectativas sobre inserção profissional nessa área?
 - e. Vocês gostam da faculdade como um todo?

PRÁTICAS:

2. Queremos saber sobre o cotidiano de vocês como Pibidianos.
 - a. O que vocês fazem na **escola**?
 - i. Em quantas turmas vocês atuam? Em que dias?
 - ii. Vocês já deram aula para as turmas?
 - iii. Vocês corrigem provas e trabalhos?
 - iv. Vocês são responsáveis por alguma atividade específica em relação à Educação Inclusiva? (*Observar se é o caso das turmas acompanhadas*)
 - v. Vocês fazem alguma espécie de mediação com alunos com necessidades especiais? (*Observar o cotidiano, porém pensar nessa pergunta como possibilidade para entender o que os Pibidianos entendem como “alunos com necessidades especiais” e se há alguma atividade deles em relação a algum caso que eles mesmos consideram encaixar nessa categoria*)
 - vi. Vocês fazem alguma atividade específica com alunos que precisem de reforço na disciplina?
 - vii. Vocês dão aula fora da sala de aula tradicional, como, por exemplo, em laboratórios, salas de leitura, quadras (*observar quais espaços a escola dispõe*)?

- viii. Vocês ajudam os alunos em atividades fora do escopo das aulas, como, por exemplo, na alimentação, no deslocamento?
 - ix. Vocês fazem atividades com os alunos fora da escola?
- b. O que vocês fazem na **universidade**?
- i. Vocês têm reuniões? Com que frequência? Com quem?
 - ii. As reuniões são presenciais? Existe alguma obrigação desse tipo?
 - iii. O que vocês fazem nessas reuniões?
 - iv. Existem demandas acadêmicas sobre o PIBID, como, por exemplo, produção de trabalhos/artigos, participação em eventos, apresentações?
- c. Existe algo que vocês fazem ainda sobre o PIBID, mas que acontece **fora desses dois espaços**?
- i. Existe alguma tarefa que vocês realizam em casa para o PIBID?
 - ii. Vocês realizam alguma tarefa de maneira online (Zoom, Google Meets, Whatsapp)?

INTERAÇÕES:

3. Como é a relação de vocês com a **turma**?
- a. Existem alunos que interagem mais em aula com vocês?
 - i. (*Se sim*) Por que vocês acham que isso acontece?
 - b. E alunos que interagem menos?
 - i. (*Se sim*) Por quê?
 - c. Existe algum aluno com alguma demanda específica que seja suprida por vocês?
 - i. (*Se sim*) De que tipos são as demandas?
 - ii. (*Se sim*) Vocês consideram que conseguem supri-las?
 - d. Vocês interagem com os alunos fora da sala de aula?
 - i. E fora da escola?
 - ii. E nas redes sociais?
4. Como é a relação com o(a) **professor(a) supervisor(a)**?
- a. Vocês interagem com ele somente aqui na escola?
 - b. Vocês consideram que têm um bom relacionamento com ele?
 - c. Como vocês entendem a relação entre vocês?
 - d. Em que posição dentro da sala de aula vocês entendem que ele coloca vocês?
 - e. Vocês se encontram também na Universidade?
 - i. E fora da escola ou da Universidade?
 - f. Ele é alguém que está disposto a ouvir suas propostas e ideias? Elas são postas em prática?
 - g. Vocês se sentem valorizados por ele?
5. Como acontecem as interações aqui na **escola como um todo**?
- a. Vocês frequentam a sala de professores?
 - b. Vocês interagem com outros professores daqui?

- i. Eles comentam algo sobre o Programa ou sobre a presença de vocês aqui?
 - c. Vocês se sentem pertencentes ao corpo docente da escola?
 - d. Vocês fazem refeições na escola? No refeitório? Com os alunos?
 - i. Vocês são convidados a isso?
 - e. Vocês ficam na escola em tempo além dos que estão em aula?
 - f. Vocês se sentem confortáveis para circular pela escola?
 - g. Vocês interagem com outros funcionários da escola, como, por exemplo, merendeiras, profissionais da limpeza, porteiros, inspetores, etc (*Observar quais os funcionários têm na escola*)?
6. Como são as interações com o **coordenador de área da Universidade**?
- a. Ele é ou foi professor de vocês na Graduação?
 - b. Ele frequenta regularmente as reuniões?
 - c. Em relação ao Programa, vocês se encontram também na escola ou em outro local além da Universidade?
 - d. Vocês se sentem ouvidos por ele? As suas ideias são validadas?
 - e. Ele se interessa em saber o que vocês fazem na escola e como estão executando o Programa?
 - f. Ele se interessa pelos resultados dos trabalhos de vocês na escola?
 - g. Vocês se sentem valorizados por ele?

CRENÇAS:

7. Como o PIBID é uma política de formação de professores, vocês, enquanto licenciandos, são aqueles a quem a política busca beneficiar. Vocês acham que a política beneficia mais gente além de vocês?
- a. Quem? Por quê? Como?
8. Vocês definiriam o PIBID como uma política somente de formação de professores mesmo? Por quê?
- a. Como vocês a descrevem?
9. Vocês mudariam algo na política levando em consideração o que vocês conhecem dela?
- a. O quê? Por quê?
10. Você se considera como agente ou paciente dentro dessa política?
- a. Por quê?

4. Roteiro de Entrevista com ALUNOS

1. Por favor, digam seus nomes, suas idades e em que série e turma estão. Me contem um pouco sobre a vida de vocês aqui nesta escola.
- a. Do que vocês mais gostam aqui e do que menos gostam?
 - b. Há quanto tempo estudam aqui?
 - c. Por quê vocês estudam aqui?
 - d. Vocês têm parentes que também estudam aqui?

PRÁTICAS:

2. Há quanto tempo as turmas de vocês são acompanhadas por Pibidianos (*observar qual o termo mais usado na escola*)?

3. O que eles fazem nas turmas de vocês?
 - a. Dão aula?
 - b. Corrigem dever?
 - c. Corrigem prova?
 - d. Ajudam no exercício?
 - e. Ajudam de alguma outra forma?
4. Vocês têm aulas também sem Pibidianos, certo? Existe alguma diferença ou as aulas são todas iguais aqui na escola?
 - a. O que vocês fazem nas aulas de Matemática (com os Pibidianos) que não fazem nas outras aulas?
 - b. E o contrário?

INTERAÇÕES:

5. Vocês consideram que “se dão bem” com os Pibidianos?
 - a. Vocês gostam deles?
 - i. Por quê?
 - b. É legal ou chato ter eles em sala?
 - i. Por quê?
 - c. Eles ajudam ou atrapalham vocês?
 - i. Como?
 - d. Vocês só falam sobre a matéria ou conversam sobre outras coisas?
 - e. O que mais aproxima vocês dos Pibidianos?
 - i. E o que mais afasta?
6. O que vocês acham da relação dos Pibidianos com o professor da turma?
 - a. Eles parecem dividir as funções?
 - b. Alguém se sobressai nas aulas? Alguém dá mais aula que o outro, corrige mais tarefas que o outro, etc?
 - c. Os Pibidianos ajudam ou atrapalham os professores?
 - i. Como?
 - d. Existe muita diferença do trabalho entre eles?

CRENÇAS:

7. Vocês acham que a presença do Pibidianos faz diferença para vocês aqui na escola?
 - a. Para melhor ou pior? Por quê?
8. A presença dos Pibidianos motiva vocês de alguma forma?
 - a. Vocês vêm mais a essas aulas?
 - b. Vocês têm mais interesse por essas aulas?
9. Vocês acham que o PIBID é importante para vocês como alunos?
 - a. Por quê?
10. Os Pibidianos trazem para vocês benefícios para além das questões de escola?
 - a. Eles inspiram vocês de alguma forma? Como?
 - b. A presença deles motiva vocês a algo melhor? O quê?

5. Roteiro de Entrevista com PROFESSOR SUPERVISOR NÃO PREVISTO

1. Por favor, comente sobre sua atuação no PIBID.
 - i. Por que você recebe os Pibidianos?

PRÁTICAS:

2. Como é sua rotina com os Pibidianos na **escola**?
 - a. Quantos te acompanham?
 - b. O que eles fazem na escola?
 - i. Na sala de aula e fora dela.
 - c. O que você entende que pode ser atividade de um Pibidiano dentro de sala de aula?
 - i. Dar aula? Corrigir prova? Corrigir tarefas?
 - d. Quais as principais atividades que vocês realizam juntos na escola?
3. **Fora da escola**, vocês realizam algum tipo de atividade relacionada ao PIBID?
 - a. Quais?

INTERAÇÕES:

4. Como você entende o seu relacionamento com os bolsistas?
 - a. Você gosta de trocar e interagir com eles?
 - b. Eles trazem boas ideias?
 - c. Você implementa as ideias que eles trazem?
5. Vocês interagem somente dentro da escola?
 - a. Por meios digitais (e-mail, Whatsapp, etc), com que frequência?
6. Como você entende que é a interação dos bolsistas com os alunos das turmas?

CRENÇAS:

7. Você acha que a presença do Pibidianos faz diferença na escola?
 - a. Para melhor ou para pior? Como?
 - b. Como são suas outras aulas sem os Pibidianos?
 - c. Você gostaria de tê-los em mais aulas e outros momentos?
 - d. A atuação deles traz algum alívio para você ou gera mais tensão ainda?
 - i. Ter Pibidianos ajuda a diminuir o estresse da carreira docente? Por quê?
 - e. Você já ouviu quais comentários sobre o Programa e os Pibidianos vindos de:
 - i. outros professores?
 - ii. coordenação/direção da escola?
 - iii. alunos?
 - iv. famílias de alunos?
8. Como o PIBID é uma política de formação de professores, seu beneficiário é o bolsista.
 - a. Quais os benefícios principais que você entende que esse bolsista recebe?
 - b. Outras pessoas além dele se beneficiam dessa política também?

- i. Quem? Por quê?
- c. Você acha que o aluno da escola pode também ser considerado um beneficiário dessa política?

Por quê?