

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAIS FERNANDA DA SILVA

**O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
REFLEXIVOS 2014-2016**

São Carlos

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAIS FERNANDA DA SILVA

**O PAPEL INDUTOR DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
REFLEXIVOS 2014-2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Defesa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Gestoso de Souza

São Carlos

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lais Fernanda da Silva, realizada em 18/12/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Kethlen Leite de Moura (UEM)

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Antonio Fernandes da Silva e Maria Aurora Salazar; à minha irmã Aline Aparecida da Silva; à minha vovó Rosa Rodrigues (*in memoriam*) e ao meu amigo e companheiro Samuel Mateus Rodrigues, por não me deixarem desistir dos meus sonhos. Dedico também a todos os meus professores e ex-professores.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, Graças a Deus, não sou o que eu era antes.”

Marthin Luther King

AGRADECIMENTOS

Entendo que esta caminhada não iniciou no ano de 2019, quando adentrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e não se finda em 2020, quando defendo a dissertação. Creio que o mestrado em Educação foi a contemplação de alguns anos de estudo e dedicação e, assim como qualquer outra conquista em minha vida, não realizei sozinha. Por isso, quero agradecer:

À minha família: meus pais, Antonio Fernandes da Silva e Maria Aurora Salazar, que, mesmo achando distante a possibilidade de terem uma filha professora, graduada, pós-graduada e mestre, sempre me incentivaram com o pouco que a renda da uva proporcionava e, mesmo em meio a tantas dificuldades, de uma forma ou outra, sempre estiveram presentes no meu processo escolar, o que me trouxe segurança para ser quem eu quisesse e não o que a sociedade branca e de classe média/alta impunha; e, à minha irmã, Aline Aparecida da Silva, que chorou cada lágrima da reprova e de aprovação em diversos processos seletivos da minha vida. Sem vocês, nada disso seria possível. Vocês são a melhor família que eu poderia ter. Obrigada!

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Gestoso de Souza, que me acolheu em São Carlos/SP e desenvolveu em mim uma face pesquisadora que eu não conhecia. Obrigada pela paciência e dedicação que sempre dedicou a mim e ao estudo. Obrigada por me orientar com clareza e respeito, sempre proporcionando momentos de aprendizagem e reflexões sobre os processos da pesquisa. Obrigada por ser essa pessoa humana que, mesmo em momentos inesperados, transmitiu toda calma e leveza possíveis, sem deixar o seu papel de orientadora de lado. Agradeço também pela parceria em eventos, artigos e na pesquisa.

À banca, Professora Doutora Kethlen Leite Moura, que me acompanha desde a graduação e sempre me incentivou, de diferentes formas, a não desistir. Obrigada por me mostrar que uma mulher de classe baixa, que nunca fez um curso de língua estrangeira, filha de trabalhadores que mal foram alfabetizados, pode se tornar quem ela quiser. Obrigada por estar comigo nesta caminhada e por todas as contribuições que fez ao estudo.

À Professora Doutora Rosa Maria Anuncciato, que me acolheu no grupo de pesquisa de Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas e me orientou com a mesma dedicação que prestava a todos os seus orientandos. Muito obrigada por me proporcionar diferentes reflexões e leituras que embasaram este estudo. Obrigada pelo seu olhar humano, pela dedicação e compromisso comigo e minha pesquisa e pelas contribuições realizadas.

Aos integrantes da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, que me ensinaram muito. Agradeço à Professora Aline Reali e a cada colega da linha, que proporcionaram que eu crescesse como pessoa e pesquisadora.

Aos ex-pibidianos de Pedagogia (2014-2016) de diferentes IES brasileiras, sujeitos desta pesquisa; sem vocês nada disso seria possível. Minha eterna gratidão.

Aos ex-coordenadores do Pibid (2014-2016) de diferentes IES brasileiras, que responderam prontamente ao meu e-mail-convite para a pesquisa. Muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos que, com toda sua seriedade e respeito pela a pesquisa e pelos discentes, me proporcionou ricas experiências.

À Prefeitura Municipal de Marialva, na pessoa de Jaqueline Nabas, Secretária de Educação, pela licença-estudo concedida.

Ao Samuel Mateus Rodrigues, por acreditar no meu sonho e participar de mais esta caminhada na minha vida. Obrigada por me levar até São Carlos para realizar a prova, por me acalmar quando o desespero batia e por comprar passagens para que eu pudesse viajar, quando meu orçamento apertava. Obrigada por ter me deixado usar sua internet e seu computador por tantos anos e por aguentar meus momentos de estresse.

À Iracema Vasconcellos, pela companhia nas longas madrugadas nas rodoviárias de São Carlos e Araraquara, pelas trocas de experiências e pelos queijos e pães de queijos deliciosos. Obrigada por cuidar de mim.

À Bianca Bardi, que por diferentes vezes me acolheu em sua casa e preparou chás reconfortantes durante os momentos difíceis do mestrado.

À Brenda Karla, por me proporcionar sua amizade e apoio em diversos momentos da Pós-Graduação, por compartilhar seus conhecimentos comigo e ser essa pessoa incrível.

À Franciele Mattos, por me acolher diversas vezes em sua casa, sem cobrar nada por isso, além de me proporcionar muitas risadas e aliviar os momentos difíceis deste processo.

À Silena Fonseca, pela parceria na disciplina e durante os dias de permanência na UFSCar, assim eles se tornaram mais leves e felizes. Obrigada por dividir comigo angústias e me oferecer apoio, mesmo estando longe.

À Josiane Peixoto, pelo apoio nos momentos de dúvidas e de estudos de línguas estrangeiras. Obrigada por me ceder sua internet, sua casa e seu espaço de estudos, por vários dias, para que eu concluísse uma atividade. Obrigada amiga.

À Apoliana Cararro e à sua filha Yasmin, por sempre me apoiarem e torcerem por mim.

Ao Alessandro Barbosa, motorista da van que me levava para casa após as aulas da graduação. Obrigada Gijo, por me ajudar em um dos momentos mais delicados da graduação;

mesmo sem ter como pagar pelo serviço, você nunca me deixou na Universidade Estadual de Maringá e jamais cobrou algo pelas caronas que eu recebi. Sou muito grata por sua bondade, talvez, sem o seu apoio, eu não teria terminado a graduação.

À Andressa Meronha e à Daiane Martins, minhas amigas do curso de Formação Docente que, com seus respectivos filhos, Miguel, Vinícius e Rennan, alegraram meus dias e me inspiravam a continuar a cada dia.

Ao André, guarda da rodoviária de Araraquara, por ter me orientado sobre os horários dos ônibus, desde o primeiro dia que desembarquei naquele espaço; sua presença me manteve segura, durante diversas madrugadas e noites que eu passava na rodoviária esperando o ônibus.

A todos, minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições e os limites do Pibid na formação de professores reflexivos, graduandos-pibidianos de Pedagogia entre 2014 e 2016, anos com maior concessão de bolsas de diferentes IES do Brasil. Os objetivos específicos procuraram identificar, na perspectiva dos egressos, as contribuições e os limites do Pibid na formação docente, compreender se o Pibid tem se configurado em um espaço de reflexão sobre a prática docente e como isso é feito, além de analisar quais aspectos/elementos do Pibid podem ser configurados em ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e como podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão, seguindo uma abordagem qualitativa do tipo descritivo-interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário e realização de cinco entrevistas com roteiro semiestruturado, com o intuito de conhecer quem são os pibidianos brasileiros e se o Pibid foi um espaço de formação reflexiva. Os resultados apontam que o Pibid é um importante programa para a formação docente inicial e que por meio da inserção profissional, bem como de diferentes práticas formativas, proporcionou diversas contribuições na formação inicial docente como: a possibilidade de articulação entre teoria e prática; a manutenção da permanência do aluno na graduação; a possibilidade de dedicar-se apenas aos estudos; a participação em eventos científicos; a promoção da diminuição do “choque de realidade”; a possibilidade de aprendizagens com a convivência na rotina escolar e a ressignificação da profissão. Já os limites elencados pelos pibidianos, foram o baixo valor da bolsa, o distanciamento entre o coordenador e supervisor do programa, a baixa abrangência do Pibid e os poucos momentos de reflexão. Apesar dos limites, todos os pibidianos de Pedagogia (2014-2016), consideraram o Pibid como um elemento fundamental em sua formação, e muitos transpareceram que o Pibid foi um programa que proporcionou momentos de reflexão sobre suas práticas, portanto consideramos que o Pibid colabora grandiosamente para a formação de professores reflexivos no Brasil.

Palavras-chave: Pibid. Formação Docente. Pedagogia. Professores Reflexivos.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Education of Teachers and Other Educational Agents research group of the Post-Graduate Program in Education - Master and Doctorate - from the Federal University of São Carlos (UFSCar). The general objective of the research was to analyze the contributions and limits of Pibid in the formation of reflective teachers, pibidians of Pedagogy between 2014 and 2016, years with the largest grant of scholarships from different Higher Education Institutions in Brazil. The specific objectives sought to identify, from the perspective of the graduates, the contributions and limits of Pibid in teacher education, to understand whether Pibid has been configured in a space for reflection on teaching practice and how it is done, in addition to analyzing which aspects / elements of Pibid can be configured in tools that enhance participants' learning and how they can promote the development of a willingness for reflection, following a qualitative approach of the descriptive-interpretative type. Data collection was performed through the application of a questionnaire and five interviews with a semi-structured script, in order to find out who the Brazilian pibidians are and whether Pibid was a space for reflective training. The results show that Pibid is an important program for initial teacher education and that through professional insertion, as well as through different training practices, it provided several contributions in initial teacher education such as: the possibility of articulation between theory and practice; maintaining the student's permanence in graduation; the possibility of dedicating oneself only to studies; participation in scientific events; promoting the reduction of the “reality shock”; the possibility of learning from living in the school routine and the reframing of the profession. The limits listed by the pibidians, however, were the low value of the scholarship, the distance between the program coordinator and supervisor, the low scope of Pibid and the few moments of reflection. Despite the limits, all Pedagogy pibidians (2014-2016), considered Pibid as a fundamental element in their education, and many showed that Pibid was a program that provided moments of reflection on their practices, so we consider that Pibid collaborates grandly for the formation of reflective teachers in Brazil.

Keywords: Pibid. Teacher Education. Pedagogy. Reflective Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Levantamento Bibliográfico Completo	29
Gráfico 2- Bolsas Concedidas e Aprovadas: Pibid (2007 a 2013)	72
Gráfico 3- Sexo dos Respondentes	99
Gráfico 4- Faixa Etária dos Respondentes	100
Gráfico 5- Formação dos Respondentes.....	101
Gráfico 6- Classificação das IES	103
Gráfico 7- Porcentagem de Alunos Formados em IES Públicas e Privadas	103
Gráfico 8- Renda dos Respondentes	104
Gráfico 9- Participação Econômica do Respondente na Vida Financeira Familiar	105
Gráfico 10- Tempo Vinculado ao Pibid	118
Gráfico 11- Principais Motivações para Ter Participado do Pibid	110
Gráfico 12- Principais Motivações para Ter Participado do Pibid	123
Gráfico 13- Principais Motivações para Ter Participado do Pibid	124
Gráfico 14- Quantidade de Horas Semanais Dedicadas ao Pibid - Encontro com a Supervisão e Coordenação	128
Gráfico 15- Como Eram os Encontros do Seu Grupo do Pibid?	129
Gráfico 16- Atividades Desenvolvidas com os Coordenadores do Pibid	130
Gráfico 17- Atividades Desenvolvidas com os Coordenadores do Pibid	131
Gráfico 18- Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid.....	137
Gráfico 19- Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid.....	138
Gráfico 20- Considerações Sobre Contribuições/Pontos Positivos do Pibid	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Pesquisa Bibliográfica: Scientific Electronic Library Online (SciELO).....	29
Quadro 2 – Pesquisa Bibliográfica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	30
Quadro 3 –Trabalhos Escolhidos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	31
Quadro 4 – Pesquisa Bibliográfica: Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES.....	32
Quadro 5 –Trabalhos Encontrados: Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES.....	33
Quadro 6 –Trabalhos Selecionados: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES	34
Quadro 7 – Potencialidades e Limites a Serem Aperfeiçoados no Pibid.....	40
Quadro 8 – Seleção.....	54
Quadro 9 – Caracterização dos Participantes: Entrevistados.....	115
Quadro 10 -Práticas Formativas Desenvolvidas no Pibid	157
Quadro 11 -Contribuições.....	174
Quadro 12 -Limites.....	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Projetos e Bolsas Concedidas 2013 a 2014.....	72
Tabela 2 –IES Participantes da Pesquisa.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Base de Conhecimento para o Ensino	52
Figura 2 – Processo de Raciocínio Pedagógico.....	53

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB – Diretoria de Educação Básica

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba

FBJ – Autarquia Educacional do Belo Jardim

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FSA – Fundação Santo André

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GR/UEA – Gabinete do Reitor

IES – Instituição de Ensino Superior

IC – Iniciação Científica

IFPA – Instituto Federal do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEN – Pró-Reitoria de Ensino

PNE – Plano Nacional de Educação

Pibid – Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

ProUni – Programa Universidade para Todos

RP – Residência Pedagógica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SDI – Sistema de Disseminação de Informações
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP – Universidade do Norte do Paraná
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFS – Universidade Federal do Sergipe
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESPAR – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul
Unifaat – Centro Universitário Unifaat
UNIFAFIBE – Centro Universitário UNIFAFIBE
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPE – Universidade de Pernambuco
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 O Começo da História: Realizando Sonhos	22
1.2 O Que Dizem as Pesquisas Sobre a Temática?.....	28
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID.....	42
2.1 Formação Inicial Docente: Desenvolvimento profissional e Base do Conhecimento para o Ensino.....	42
2.2 O Professor Reflexivo: A Difícil Tarefa da Reflexão.....	56
2.3 Formação inicial e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).....	64
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	82
3.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	82
3.2 Cenário de Realização da Pesquisa: O Pibid nas Cinco Regiões do Brasil.....	88
3.2.1 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual de Maringá (UEM).....	91
3.2.2 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual do Amazonas (UEA).....	92
3.2.3 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).....	93
3.2.4 Pibid: O Projeto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).....	94
3.2.5 Pibid: O Projeto na Universidade Federal do Piauí (UFPI).....	95
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	98
4.1 Caracterização dos Pibidianos-Pedagogia (2014 a 2016).....	98
4.2 O Pibid-Pedagogia na Perspectiva dos Egressos.....	117
4.2.1 A Inserção no Pibid: Motivações e Expectativas.....	118
4.3 As Práticas Formativas Desenvolvidas no Pibid.....	126
4.4 Pibid – Contribuições e Limites para a Formação Docente: Sentidos Atribuídos pelos Egressos.....	160
4.4.1 Contribuições.....	160
4.4.2 Limites.....	176

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes egressos pela plataforma <i>Google Forms</i>	209
APÊNDICE B – Tabela com Levantamento Bibliográfico Completo.....	217
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	220
APÊNDICE D – Termo Consentimento Livre e Esclarecido.....	221
APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	223
ANEXOS.....	224
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/USFCar.....	224

*“Não faça de seu sonho só apenas um sonho,
tenha atitude para que ele se torne realidade.”*

(Diego Vinícius de Moraes, s/d.)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se no gênero dissertação de mestrado, cuja pesquisa está vinculada à linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O tema deste estudo relaciona-se com a Formação Inicial Docente, a qual busca analisar e compreender a relevância e os limites do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid¹), na formação inicial de egressos, ex-pibidianos, do curso de Pedagogia.

O Pibid, instituído pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010a), é uma ação da política educacional de formação de professores do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visa proporcionar aos discentes, desde a primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação teórico-prática com o cotidiano nas escolas de ensino público do país.

Através da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) abriu o primeiro edital do Pibid. O edital contemplava, como prioridade, áreas de licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática. No ano de 2009, foram inseridos os cursos de Pedagogia e licenciatura em Inglês. Nessa perspectiva, o programa objetiva ações práticas de formação dos licenciandos, promovendo ações conjuntas entre escola pública e universidade. Com a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2016, foi instituída o programa Residência Pedagógica (RP), promovido e estabelecido em conjunto com o Pibid, com o foco de inserir alunos, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, nas escolas de ensino básico. O RP consiste, portanto, na imersão do acadêmico na instituição de ensino básico, contemplando, entre outras atividades, regência em sala de aula e intervenção pedagógica, com apoio de profissionais.

De acordo com a CAPES (2018b), os objetivos do Pibid são: incentivar a formação do docente em nível superior para que ele possa atuar na Educação Básica; incluir o licenciando no cotidiano da rede pública de educação; proporcionar possibilidades de criação e participação em experiências metodológicas, bem como técnicas e práticas docentes inovadoras; colaborar com a escola pública, incentivando e mobilizando seus professores a serem protagonistas do

¹ Neste trabalho, utilizaremos a sigla Pibid em minúsculo, pois esta é a grafia utilizada pela CAPES.

processo de formação; contribuir para a articulação entre teoria e prática, indispensável para a formação docente, assim como elevar a qualidade da Educação Básica e da formação inicial docente.

Para as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do programa (sejam elas: públicas, privadas, com ou sem fim lucrativo), é necessário apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência, conforme o edital publicado.

O Pibid conta com quatro modalidades diferentes de bolsas: coordenador institucional, para o docente do curso de licenciatura que coordena o projeto na IES; coordenador de área, para docentes de licenciaturas que coordenam subprojetos; professor supervisor, para professores da Educação Básica da rede pública que acompanham os discentes nas escolas e iniciação à docência, para discentes de licenciaturas dos cursos abrangidos pelos subprojetos, estes selecionados por meio de editais das IES.

No ano de 2016, a CAPES anunciou que o Pibid passou por uma modernização e começou a atuar em conjunto com o RP, descrito pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2016, a qual prioriza a participação dos acadêmicos que estão cursando a segunda metade do curso de licenciatura, destinando o Pibid aos estudantes dos dois primeiros anos do curso de Pedagogia.

Os objetivos do RP, segundo informações compartilhadas pela CAPES (2020b), são: aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas por meio de desenvolvimento de projetos que permitam o exercício da teoria e prática pedagógica; induzir a reformulação prática dos cursos de licenciaturas com bases no RP; fortalecer, consolidar e ampliar ações entre IES e escola, além de promover a adequação do currículo e propostas pedagógicas dos cursos de formação docente inicial sobre orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Desenvolver um programa de iniciação à docência é fundamental, uma vez que os estudantes de licenciaturas têm pouco contato com seu futuro local de trabalho e, muitas vezes, desistem dos cursos por falta de aproximação com o próprio campo de atuação. Desta forma, o Pibid tem a possibilidade de quebrar diversos paradigmas, dentre eles a ideia de que “[...] desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande” (ZEICHNER, 2010, p. 484), proporcionando a antecipação na inserção docente e o fortalecimento de vínculo entre o acadêmico e os profissionais da Educação Básica.

A partir do que foi explicitado, objetivamos analisar as contribuições e os limites do Pibid na formação de professores reflexivos, graduando-pibidianos de Pedagogia entre 2014 e 2016, anos com maior concessão de bolsas de diferentes IES do Brasil. Como problema central,

temos: qual a influência do Pibid na formação inicial de pedagogos, ex-pibidianos, egressos das diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil?

Como objetivos específicos delineamos:

- a. Identificar, na perspectiva dos egressos, as contribuições e os limites do Pibid na formação docente.
- b. Compreender como o Pibid tem se configurado em um espaço de reflexão sobre a prática docente e como isso é feito.
- c. Analisar quais aspectos/elementos do Pibid podem ser configurados em ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e como podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão.

Para cumprir os objetivos do presente estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva-interpretativa, tendo como embasamento teórico autores que definem o que é pesquisa qualitativa e descrevem sobre a coleta de dados através de questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados se pautou na técnica de análise de prosa, na qual André (1983) propõe a identificação de temas e conceitos recorrentes no texto analisado, proporcionando pensar os tópicos e temas a partir da análise e contextualização dos dados.

Para tanto, os dados analisados foram referentes ao período de 2014 a 2016, anos que datam a maior concessão de bolsas para o Pibid, sendo 90.254 bolsas no ano de 2014 e 72.057 bolsas no ano de 2016 (CAPES, 2015, 2016). A opção pela temática do estudo está intrínseca à formação da pesquisadora, visto que, no ano de 2014, ela iniciou sua participação no Pibid-Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, durante os dois anos de sua participação, foi tendo inquietações sobre como o programa atuava na formação de seus colegas pedagogos. Tudo isso ocasionou o desenvolvimento desta pesquisa, como tentativa de responder a tais questões.

Para que seja possível descrever o *locus* da pesquisa, é indispensável realizarmos a contextualização acerca da estrutura do trabalho em questão. Este primeiro capítulo é dedicado à contextualização da nossa temática e explanação dos objetivos almejados. Ainda nele, apresentamos a trajetória da pesquisadora, que é importante para embasar, ainda mais, as motivações que conduziram esse estudo, discutiremos a delimitação da escolha da temática e mostraremos o que as pesquisas atuais trazem sobre o tema.

O segundo capítulo tratará da apresentação da base teórica; nele realizaremos uma breve definição sobre a formação inicial, discorrendo sobre os conceitos de desenvolvimento

profissional, processo de raciocínio pedagógico e processo de reflexão. Além disso, faremos uma apresentação detalhada do Pibid e toda sua estrutura legal.

O terceiro capítulo, por sua vez, abordará os aspectos teórico-metodológicos, bem como apresentará e descreverá os diferentes cenários da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

O quarto capítulo mostrará os dados da pesquisa e a sua caracterização; nele apresentamos os sujeitos envolvidos, dissertamos sobre as motivações que levaram os egressos a participarem do Pibid, assim como relatamos quais foram as expectativas que os bolsistas tiveram em relação à participação e à contribuição dada no programa. Além disso, indicamos as práticas formativas que ocorriam no programa, assim como as contribuições e os limites do Pibid para a formação docente, na perspectiva dos egressos.

O quinto capítulo apresentará os resultados deste estudo; nele apresentaremos a caracterização dos ex-pibidianos do curso de Pedagogia (2014-2016) de diferentes IES do Brasil, as contribuições do Pibid para a formação destes egressos, as atividades formativas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência no decorrer do programa e os limites e pontos a melhorar do Pibid que foram apontados pelos egressos.

Dito isso, apresentaremos, a partir de agora, a trajetória da pesquisadora, que é importante para embasar, ainda mais, as motivações que conduziram esse estudo e, sequencialmente, discutiremos a delimitação da escolha da temática e mostraremos o que as pesquisas atuais trazem sobre a temática em questão.

1.1 O Começo da História: Realizando Sonhos²

Sou filha de Maria Aurora Salazar e Antonio Fernandes da Silva, ambos viticultores, nascidos e criados na região rural de Marialva, no Paraná. Tenho uma única irmã, Aline Aparecida da Silva. Somos de família simples e humilde, meus pais não concluíram o Ensino Fundamental; com nosso incentivo, dona Aurora voltou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, com o fim da minha dobra de padrão³ na EJA, ela desistiu de dar continuidade aos estudos.

Durante a metade da minha vida, morei em um distrito do município de Marialva, chamado São Miguel do Cambuí. Foi nele que iniciei minha trajetória escolar. Minha infância

² Aqui, por ser uma narrativa da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, utiliza-se a primeira pessoa do singular (eu).

³ “Dobra de padrão” é um termo utilizado geralmente por professores estatutários, para se referirem ao aumento de carga horária semanal de trabalho, por um período pré-determinado.

foi cercada de amigos, vizinhos, brincadeiras ao ar livre, pouca TV, muita música, muito faz de conta e muitas histórias e memórias, as quais guardo com carinho.

Como vivíamos em uma chácara, eu e minha irmã tínhamos muito espaço para brincar, quase não ficávamos dentro de casa. Com os amigos e vizinhos, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, barata no ar, elefante colorido, corrida, circo, boneca, carrinho, também andávamos de bicicleta, patinete e patins.

Ao fundo da minha casa, pequena e de madeira, havia muitas mangueiras e abacateiros. Em dias muito quentes, eu e as crianças do entorno da chácara, tomávamos banho na água que derramava da caixa d'água, quando ela enchia por completo. Era uma festa! Meu pai nunca gostou que eu e minha irmã ficássemos descalças, sem alguma peça de roupa ou que fossemos tomar banho de chuva, mas minha mãe sempre deixava. Ele era voto vencido.

Minha infância foi marcada por jogos, sempre que acabava a energia (e era com muita frequência) minha família jogava dominó, à luz de velas, até dormimos. Meu pai me ensinou a jogar pedrinha, resta um, trilha, xadrez e a brincar de cama de gato, ele quem construía os tabuleiros. Minha mãe não sabia de muitos jogos, mas sempre jogava comigo.

Nunca tive muitos livros, meus pais não ganhavam muito e o salário era semestral. Entretanto, ainda tenho o meu primeiro livro (comprado no supermercado Noroeste, aqueles com revistinha para pintar), o Gato de Botas. Minha mãe sempre lia para mim; quando comecei a ler, eu mesma lia.

Apesar de o salário ser semestral, nós íamos à cidade (Marialva) com certa frequência e visitávamos minha avó paterna (mãe adotiva do meu pai). Ela era muito carinhosa, nos servia lanches e tenho em minha memória o seu doce cheiro.

O processo de escolarização para mim foi muito difícil. Como eu era muito ligada à minha mãe, queria que ela ficasse comigo na sala de aula e isso só foi permitido um dia. Então apareceram dores de barriga e de cabeça que eram tratadas pelas cozinheiras com um delicioso chá de hortelã, até que eu parei de apresentar sintomas.

Permaneci na Escola Municipal São Miguel do Cambuí, da pré-escola até a 4ª série Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. A minha turma inicial de cinco alunos foi crescendo, ninguém foi retido neste processo. Não tenho muitas memórias dos três próximos anos, porém tenho certeza de que foi graças às atitudes das professoras que estiveram comigo no início do processo de escolarização que eu aprendi os primeiros passos de ser professor. O que me lembra a afirmação de Tancredi (2009), para quem:

Uma importante fonte, talvez uma das primeiras, da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória profissional no ensino básico.

Tenham sido eles bons ou maus professores, segundo as concepções vigentes em uma determinada época e os resultados de aprendizagem que possibilitaram alcançar, são eles que muitas vezes influenciam os estudantes a seguir ou não o magistério como profissão, a decidir em que estágio da escolaridade gostariam de atuar ou em que disciplina prefeririam aprofundar os conhecimentos (TRANCREDI, 2009, p. 25).

Já na quarta série, eu escrevia produções de textos enormes, realizava todas as atividades sem maiores dificuldades e a professora me pedia para ajudar os colegas que tinham mais dificuldades no conteúdo; e assim eu fazia.

Iniciei a sexta série do Ensino Fundamental na escola Estadual Benedito Romualdo de Souza, ainda no distrito de São Miguel do Cambuí, mas, no mês de junho do ano de 2006, eu e minha família mudamos para a Estrada Santa Fé; conseqüentemente, mudei de escola. Desta vez, fui para o Colégio Pedro Viriato Parigot de Souza. Um colégio grande, com muito mais alunos do que eu estava acostumada.

O Colégio Parigot foi uma instituição de ensino muito importante para a minha formação pessoal; lá fiz muitos amigos, alunos e professores, que me acompanham até hoje. Lá também participei do grêmio estudantil, uma importante instância colegiada para o cumprimento da gestão democrática. Essa experiência me mostrou como era o efetivo funcionamento do colégio, além de me incentivar a ser participante ativa e crítica da comunidade civil.

Com o passar dos anos, e com novas mudanças de casa, mas não de cidade, eu fui estudar no Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt. No ano de 2008, estudando na oitava série, uma professora de Língua Portuguesa me convidou para realizar uma observação na sala de aula que ela lecionava no período da tarde (Infantil IV). A observação mexeu muito comigo e, desde aquela experiência, optei por ingressar no curso de Formação de Docentes.

Corroborando com o pensamento de Trancredi (2009), acredito que a experiência de ter observado uma aula com uma professora também pode ter influenciado minha escolha afinal ela me levou para conhecer a sua rotina enquanto professora. Caso essa observação não tivesse ocorrido, eu poderia, talvez, não ter optado pelo magistério.

Iniciei o Ensino Médio com o curso profissionalizante, anteriormente chamado de Magistério ou Formação Docente, no período noturno, no ano de 2009, no colégio Parigot. Era uma sala majoritariamente feminina, com diferentes faixas etárias. Na visão de Gatti *et al.* (2019), com a expansão dos cursos normais, mulheres de diferentes idades obtiveram o acesso ao nível médio e, ao mesmo tempo, buscavam uma qualificação para a entrada no mercado de trabalho, como professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Realmente este era o objetivo de todas nós, formação e qualificação.

Durante os quatro anos de Formação Docente, presenciei ótimas práticas que colaboraram na construção do meu “ser professor”. No decorrer dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, pude vivenciar diferentes realidades que me deram a paixão pelo trabalho com crianças em vulnerabilidade social.

Iniciei a graduação no ano de 2013, no período noturno, na UEM. Como eu estava feliz de estar na UEM, era um sonho sendo realizado, a UEM era para poucos. Filhos de pobres dificilmente passavam em algum curso na UEM; eu passei. Eu era a primeira da minha família a ingressar na universidade. De acordo com Vaillant (2016), ao falar de resultados dos seus estudos, os estudantes de licenciatura apresentam condições socioeconômicas baixas e, por muitas vezes, são os primeiros de suas famílias a adentrarem ao ensino superior. Meu ingresso na universidade vai ao encontro desse estudo.

Mais tarde, entendi que nas licenciaturas era mais frequente ter filhos de pobres do que em qualquer outro curso, como apresenta Gatti *et al.* (2019), ao verificar que os licenciandos são, em sua maioria, de classe média-baixa e estão na licenciatura por compreenderem que podem mudar a educação brasileira.

Ainda para Gatti *et al.* (2019), os cursos de licenciaturas são, em sua grande maioria, permeados por estudantes de classe média a baixa, negros/pardos, ou seja, a classe trabalhadora. Para esses autores, os dados não se repetem nos demais cursos de graduação. Com isso, os cursos de licenciaturas tornaram-se mais populares, pois representam a maior parte da camada da população brasileira.

Voltando ao meu ingresso na universidade. A turma era numerosa, iniciamos com quarenta alunos, sendo dois alunos e trinta e oito alunas, fato confirmado por Vaillant (2016), em suas pesquisas sobre os professores da América Latina, ao garantir que os professores latino-americanos são, majoritariamente, mulheres, com posições econômicas relativamente baixa. Assim como na Formação Docente, a turma era bem mista, tínhamos alunos na primeira graduação, advindos da Formação Docente, do Ensino Médio, alunos que fariam a segunda graduação, alunos que estavam a anos sem estudar, enfim... fazer amizades nunca foi um problema para mim, então, em poucos dias, já tinha várias colegas.

No ano de 2013, eu parecia viver um sonho, emprego de carteira assinada e na área da educação, estava fazendo faculdade em uma das melhores universidades do estado do Paraná, pagava todas minhas contas sozinhas, que não eram muitas, e colaborava na renda de casa, assim como muitos estudantes e concluintes do curso de licenciaturas que não dependem financeiramente da família e colaboram para a renda familiar (GATTI *et al.*, 2019).

Durante os anos da graduação (2013 a 2016), pude apreender muito, dispunha de projeto de extensão, iniciei um projeto de iniciação científica, participei do Pibid e lecionei aulas sobre educação especial para algumas turmas.

Considero minha participação no Pibid-Pedagogia, foco em Gestão Escolar, como um processo formativo de imersão à escola, do mesmo modo que Felício (2014) considera o programa como um terceiro espaço de formação docente inicial.

No Pibid, aprendi como era a rotina da gestão na escola, os trâmites de transferências de alunos, reunião com professores e o quão complicado era conversar com professores e convencê-los a reaplicar avaliações em alguns casos. A pedagoga que nos acompanhava era muito organizada, competente e os demais profissionais do colégio a julgavam como a melhor e mais experiente pedagoga da instituição. Foi o Pibid que abriu algumas portas para minha formação humana, foi com o programa que fui pela primeira vez a um teatro e assisti pela primeira vez a uma orquestra filarmônica. Pude organizar eventos, manter contatos com uma faixa etária de alunos que eu desconhecia (12 a 17 anos); foram momentos de muito aprendizado.

Foi o Pibid que proporcionou a mim e a tantos outros acadêmicos de licenciaturas, o acesso a ambientes que não teríamos se estivéssemos trabalhando e estudando. Em um dos objetivos do Pibid, encontra-se a meta de elevar a qualidade da formação inicial docente, logo, compreendemos que, para atingir este objetivo, é preciso buscar o conhecimento. Sendo assim, concebemos que a busca pelo conhecimento pode ocorrer de diversas formas, e uma delas é por meio do acesso aos bens culturais.

Juntamente com o final da graduação, início da minha carreira docente, assumi um concurso, no dia seis de fevereiro de dois mil e dezesseis, na Escola Municipal Lucas Machado de Souza, na periferia de Marialva. Escola onde os profissionais mais experientes não escolhiam, por diversos motivos, o que me levou ao “choque de realidade” (FREITAS, 2002; HUBERMAN, 1992). O destino me levou para à mesma escola na qual eu observei a aula da minha ex-professora de Língua Portuguesa, quando eu estava na oitava série. Vieram boas memórias à tona.

A turma que eu assumi (em 2016) era bem complicada; havia uma defasagem nos conteúdos, os alunos eram muitos violentos, eu não tinha experiência, os alunos me testavam a todo momento, eu buscava ajuda com a coordenadora, mas ela também não conseguia ajudar muito. Hoje, penso que deveria ter buscado ajuda de fora e teria uma outra postura frente aos alunos.

No ano de 2017, permaneci na mesma escola, com a esperança de ter mais experiência e ser uma melhor professora. Neste início tive o sentimento de insatisfação, proporcionado pelas dificuldades enfrentadas, sobrecarga de atividades, políticas que desvalorizam a profissionalização e, sobretudo, o contexto político do estado do Paraná.

Segundo Huberman (1992), o ciclo vital dos professores começa com a entrada da carreira, que corresponde aos dois ou três primeiros anos de docência e caracteriza-se pela sobrevivência. O autor cita ser uma fase muito difícil, de adaptações e questionamentos sobre a escolha da profissão.

Ainda sobre o início da minha carreira e as dificuldades encontradas, trago as contribuições de Venman (1988 *apud* LIMA *et al.*, 2007) para expor algumas das dificuldades que dispunha no primeiro ano de docência “[...] manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com os pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência [...]” (Venman, 1988 *apud* LIMA *et al.*, 2007, p. 143). Compreendo o processo de formação docente como um *continuum* (LIMA *et al.*, 2007) ou seja, ele é um processo de desenvolvimento, e as características e dificuldades citadas acima podem ou não estar presentes no início de carreira docente, para cada profissional elas se apresentam de uma forma.

Assim como Lima *et al.* (2007) eu compreendo a formação docente como um processo que está sempre em desenvolvimento, por este motivo, ao fim da graduação, fui me especializar em Transtornos Globais do Desenvolvimento e ir em busca de ingressar em um programa de mestrado. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, no ano de 2019, após algumas reprovações em outros programas.

Com minha inquietação sobre a formação inicial docente e sobre como o Pibid, poderia colaborar para a antecipação docente nas escolas, trago a proposta de estudar como o este programa pôde e pode colaborar na iniciação à docência dos professores brasileiros.

A minha trajetória na formação inicial docente começou com o meu ingresso no Pibid, de 2013 a 2016. A participação no programa, os estudos realizados, a vivência com alunos e professores da rede estadual de Educação Básica, levaram-me a questionar alguns pontos, não apenas sobre as particularidades de minha formação, mas da formação de professores como um todo. Além de levantar o questionamento de como o Pibid pode propiciar experiência e conhecimentos que provavelmente não são adquiridos na graduação, assim como me levaram a refletir sobre a face exclusiva e deficitária do programa Pibid e do curso de Pedagogia.

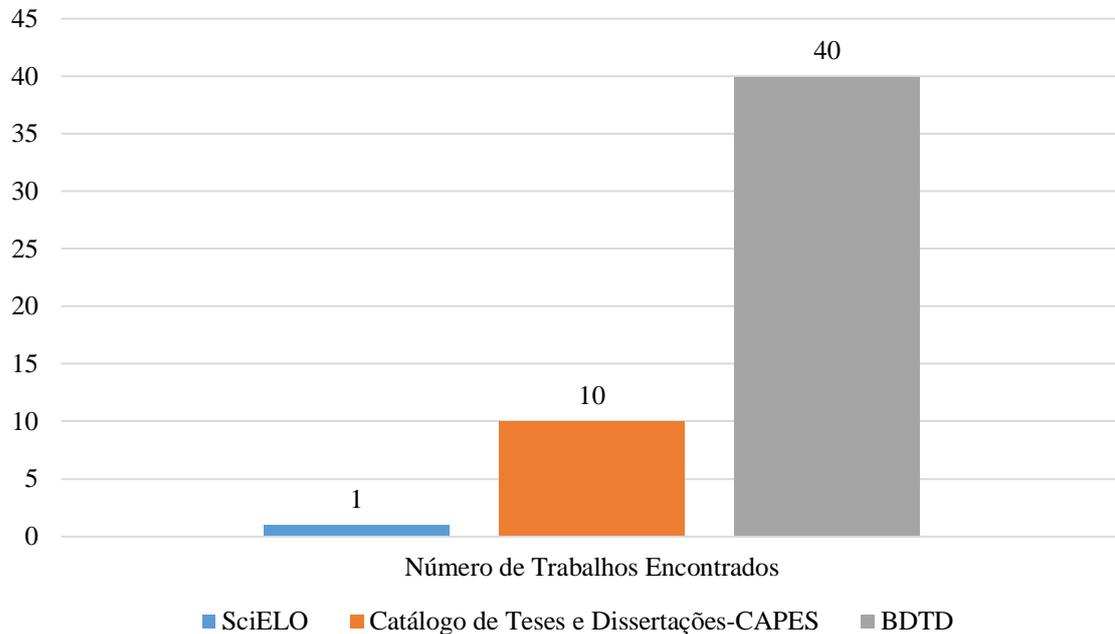
Assim, a partir da participação no programa Pibid e com minha inserção no mestrado, busquei entender como eram realizados os estudos acerca do Pibid no Brasil, sobretudo aqueles referentes à formação inicial de professores, considerando o interesse pela temática “Formação Docente”, um dos impulsos significativos para o início das buscas, levantamentos de dados e demais estudos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

1.2 O Que Dizem as Pesquisas Sobre a Temática

Diversos trabalhos foram e são realizados na perspectiva de compreender potencialidades e limites do Pibid para a formação inicial de professores, talvez pelo fato de este configurar-se em um campo de pesquisa cada vez mais necessário, em razão da evasão e baixa procura pelos cursos de licenciaturas.

Por esta razão, procuramos realizar uma pesquisa bibliográfica⁴, de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2007 a 2018, com a intenção de compreender quais foram as produções voltadas para a temática e quais os resultados obtidos, bem como apontar alguns trabalhos que mais se destacaram. Escolhemos como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES, por se constituírem ambientes de fácil localização e manuseio. Além de serem consideradas bases de dados confiáveis e de qualidade. A seguir, no gráfico 1, encontra-se a representação do levantamento bibliográfico completo, o qual se encontra no apêndice B deste estudo.

⁴ Ver quadro com o levantamento bibliográfico completo no apêndice B.

Gráfico 1-Levantamento Bibliográfico Completo

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira busca foi realizada na revista eletrônica *SciELO*, na qual utilizamos dos seguintes descritores: Pibid; Pedagogia; Formação Docente, obtendo o resultado mencionado no quadro 1.

Quadro 1–Pesquisa Bibliográfica: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*

Bases de Dados	Descritores utilizados	Nº de trabalhos encontrados	Tipologia do trabalho
<i>SciELO</i>	Pibid; Pedagogia; Formação Docente	1	Artigo

Fonte: Elaborada pela autora.

O artigo intitulado “Quero ser professora: a construção dos sentidos da docência por meio do Pibid” discorre a respeito de como licenciandas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) atribuíram os sentidos dados à reconstrução da docência durante seus percursos como bolsistas. Os resultados apresentados dissertam que as atividades do Pibid foram fundamentais para a superação das dificuldades do cotidiano e pela busca de meios para efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as orientações do curso de pedagogia. Como o trabalho não apresentou análises referentes ao Pibid e seus limites, potencialidades e/ou então

contribuições deste programa como um espaço de formação reflexiva, não escolhemos o trabalho mencionado acima para nossas análises.

A segunda busca foi realizada na BDTD, na qual utilizamos os descritores: Pibid “*and*”; Pedagogia “*and*”; Formação Docente, resultando nos dados apresentados no quadro 2.

Quadro 2– Pesquisa Bibliográfica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Base de dados	Descritores utilizados	Nº de trabalhos encontrados	Tipologia do trabalho
BDTD	Pibid; Pedagogia; Formação Docente;	40	Dissertações:27 Teses:13

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os trabalhos abordam a formação de professores sendo que:

- Vinte trabalhos discorrem sobre o Pibid;
- Um trabalho trata da educação inclusiva;
- Três trabalhos não tratam sobre a licenciatura de Pedagogia;
- Quatro trabalhos têm como sujeitos egressos do curso de Pedagogia;

Dentre os trabalhos encontrados na BDTD, selecionamos vinte pesquisas relacionadas com o Pibid-Pedagogia, os demais foram excluídos, pois não trataram de estudos sobre o Pibid-Pedagogia. Esta seleção foi feita por meio da leitura dos títulos e do resumo, que estão representadas no quadro 3.

Quadro 3–Trabalhos Escolhidos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	Título do Trabalho	Autor(a)	Ano de publicação/defesa
1	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);	Edilaine do Rosário Neves.	2014
2	As ações do Pibid-Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental;	Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza.	2014
3	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia;	Vanessa Lopes Eufrazio.	2014
4	Os processos formativos no Programa de Iniciação à Docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia;	Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso.	2014
5	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos Inconfidentes – MG;	Andressa Maris Rezende Oliveri.	2014
6	A formação docente: Pibid e o estágio supervisionado;	Regina Célia Cola Rodrigues.	2015
7	Impressões sobre o início da docência por alunas do curso de Pedagogia e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES);	Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves.	2015
8	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades;	Maria de Lourdes de Almeida Silva.	2015
9	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa;	Mariane Santos da Silva Santana.	2015
10	A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB;	Eliane Maria da Silva.	2016
11	Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas;	Cristina Rotta Assis.	2016
12	Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência;	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves.	2016
13	Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do Pibid/UESPI: ressignificados da formação inicial;	Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote	2016
14	A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber;	Roberta Negrão de Araújo.	2017
15	Formação inicial do pedagogo e a experiência no Pibid educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências;	Ana Larissa do Nascimento Maranhão.	2017
16	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) e seus impactos sobre a formação inicial de professores;	Cesar Wagner Gonçalves Siqueira.	2017
17	Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira;	Elaine de Oliveira Carvalho Queiroz.	2017
18	Recursos educacionais abertos: um estudo de caso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid-Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho/UFS;	Cristina Nunes dos Santos.	2017
19	Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste, campus Cascavel – PR;	Marcio Issler Paulo.	2018
20	Políticas públicas para a formação de professores/as e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência na universidade estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas Goiânia-GO 2018;	Jéssica Nayara Silva Leite Taveres.	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira busca foi realizada Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES; nesta busca, utilizamos os descritores: Pibid; Pedagogia; Formação Docente, resultando no quadro 4:

Quadro 4– Pesquisa Bibliográfica: Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES

Base de dados	Descritores utilizados	Nº de trabalhos encontrados	Tipologia do trabalho
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Pibid; Pedagogia; Formação Docente;	10	Dissertações:8 Teses: 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os trabalhos encontrados realizamos a leitura dos títulos e resumos.

Sobre os trabalhos consideramos:

- Todos abordam a formação inicial docente;
- Todos os trabalhos discorrem sobre o Pibid;
- Encontramos um trabalho que já haviam sido selecionados em outra base de dados.

Por todos trabalhos discorrerem sobre o Pibid-Pedagogia, todos estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações estão representados no quadro 5:

Quadro 5–Trabalhos Encontrados: Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES

Nº	Título do Trabalho	Autor (a)	Ano de publicação/defesa
1	Formação de professores que ensinam matemática nos Anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UFSCar;	Roger Eduardo Silva Santos.	2013
2	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);	Edilaine do Rosário Neves.	2014
3	As ações do Pibid e a Formação Docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia/UCDB;	Evelyn Aline da Costa de Oliveira.	2014
4	Formação Docente e Construção do(s) saber(es): A contribuição do Pibid para os licenciandos do curso de Pedagogia da UENF;	Liz Daiana Tito Azeredo da Silva.	2014
5	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): Dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia;	Vanessa Lopes Eufrazio.	2014
6	A formação docente no cotidiano escolar através do Pibid: Um estudo com licenciadas do Pibid-Pedagogia FURG;	Liane Orcelli Marques.	2015
7	O Pibid no curso de Pedagogia: possíveis implicações para a formação docente;	Giovana Azzi de Camargo.	2015
8	Acadêmicos egressos do Pibid: reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e as marcas do programa;	Laise Ataides Ribeiro.	2016
9	Políticas públicas de formação inicial de professores de educação básica: Um estudo sobre o Pibid;	Cristina Vitorino da Ros.	2017
10	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Pibid-Pedagogia/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de professores;	Elaine da Silva Roque.	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento bibliográfico nas plataformas e da leitura dos estudos encontrados, selecionamos vinte e três trabalhos, indicados no quadro 6:

Quadro 6–Trabalhos Selecionados: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES

Instituição	Título	Tipo de trabalho
FURG	A formação docente no cotidiano escolar através do Pibid: um estudo com licenciadas do Pibid-Pedagogia FURG;	Dissertação
UFBA	A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB;	Tese
PUC – SP	A formação docente: Pibid e o estágio supervisionado;	Dissertação
UFV	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciadas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).	Dissertação
UCDB	As ações do Pibid e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/UCDB;	Dissertação
UNESP	As ações do Pibid-Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental;	Dissertação
UENF	Formação docente e construção do(s) saber(es): a contribuição do Pibid para os licenciandos do curso de pedagogia da UENF;	Dissertação
UFPel	Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas;	Dissertação
USP	Impressões sobre o início da docência por alunas do curso de Pedagogia e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES);	Tese
PUC – SP	Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência;	Tese
UNICAMP	O Pibid no curso de Pedagogia: possíveis implicações para a formação docente.	Tese
UFC	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e seus impactos sobre a formação inicial de professores;	Dissertação
UFV	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciadas do curso de pedagogia.	Dissertação
Universidade Católica de Brasília	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades;	Dissertação
UFAL	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Pibid-Pedagogia/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de professores;	Dissertação
UFBA	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa;	Dissertação
UFMT	Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciadas em Pedagogia;	Tese
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira;	Tese
Unioeste	Política de formação docente no Brasil: uma análise do Pibid Unioeste campus Cascavel – PR;	Dissertação
UFOP	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG;	Dissertação
PUC – GO	Políticas públicas para a formação de professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas;	Dissertação
UFS	Recursos educacionais abertos: um estudo de caso no programa de iniciação à docência - Pibid-Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho/UFS;	Dissertação
UFC	Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do Pibid/UESPI: ressignificados da formação inicial;	Tese

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as dissertações e teses selecionadas, buscamos analisar e compreender quais foram as potencialidades do Pibid indicadas, pelos estudos, para a formação, do professor.

Os trabalhos analisados apontam que o Pibid é caracterizado como um espaço de possibilidade de contribuição docente por meio da imersão na escola, atrelado à reflexão de teorias que mobilizam os saberes necessários para ser professor. Logo, considera-se o Pibid como um ponto de partida na mobilização de saberes que se estenderá para o decorrer de toda a carreira profissional docente (MARQUES, 2015). Além de ser considerado como promotor do estreitamento entre as IES e as escolas públicas (desmistificando que apenas as IES ou a escola é detentora dos conhecimentos necessários para a docência, esta aproximação favorece o processo de ação-reflexão-ação), ofertando a possibilidade dos licenciandos se tornarem sujeitos do seu processo de formação e a possibilidade do licenciado iniciar no programa no primeiro ano da graduação tendo como o princípio o trabalho coletivo e colaborativo (RODRIGUES, 2015).

Dentre as potencialidades identificadas, destacamos que o Pibid é considerado, em todas as pesquisas, como um programa que tem contribuído em grande medida para a formação do futuro professor, tornando possível o aprendizado por parte do licenciando de sua profissão, do mesmo modo que, ao apresentar desafios e superações diante das situações cotidianas de um professor, contribui significativamente para o processo de constituição docente.

Em vista disso, Souza (2014) compreende que as atividades desenvolvidas pelos subprojetos do Pibid aproximam-se da essência de uma formação que privilegia a aprendizagem da profissão, pois possibilita a construção de práticas didáticas e condições para a atuação em salas de aula das instituições parceiras, em consonância aos estudos de Nóvoa (2019), que legitima o ambiente de formação profissional docente, como um ambiente onde experimentação de práticas pedagógicas sejam propícias à formação de professores.

As pesquisas apontam que um dos potenciais do programa possibilitou repensar e ampliar as políticas afirmativas de formação docente, assim como a questão da teoria e prática, como concepções indissociáveis (SILVA, 2014). Além de proporcionar a aproximação entre universidade e escola na vivência da docência compartilhada com professores e a colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola.

Os momentos de observação do trabalho docente e as discussões em grupos, durante os encontros reflexivos com os coordenadores, proporcionam aos pibidianos segurança no desenvolvimento da prática docente, autonomia, construção de um corpo de conhecimentos teóricos e práticos, capacidade de buscar solução para os problemas da prática, criação e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e atraentes, dentre outras. Dessa forma,

Gonçalves (2016) esclarece que a participação no Pibid e a aproximação com a docência forneceram pistas de como os licenciandos poderiam enfrentar o início da profissão, já na qualidade de professores, colaborando na superação do “choque de realidade”.

O programa também propicia aos licenciandos a imersão à realidade escolar, permitindo aos estudantes estruturar-se cognitivamente perante as incertezas e complexidade vivenciadas em sala de aula, em busca das soluções necessárias da problemática da prática (GOLÇALVES, 2016). Além disso, os encontros formativos, com os coordenadores e supervisores, promovem discussões importantes sobre a área da educação e formação de professores. Além do mais, têm estimulado e colaborado para o ingresso de seus participantes em programas de pós-graduação e na rede pública de ensino. Gonçalves (2016) cita que a bolsa recebida pelo pibidiano ajuda em sua permanência na universidade, colaborando para a diminuição da evasão. Contudo, este é um dos limites do Pibid, a quantidade e valor das bolsas.

O Pibid é considerado como uma oportunidade de incluir os licenciandos ao ambiente escolar antes de iniciarem o estágio obrigatório, assim como uma complementação ao estágio, visto que os alunos passam mais tempo na instituição básica durante o programa. Silva (2015) alega que, durante essa permanência na escola básica, as experiências vivenciadas pelos acadêmicos passaram a contribuir para uma maior segurança do licenciando em relação à profissão.

A autora supracitada também afirma que o programa demanda um trabalho interdisciplinar com vistas ao fomento do diálogo e maior interação entre as áreas de conhecimento: evidenciando a trilogia ensino-pesquisa-extensão e maior articulação entre teoria e prática; abrangendo a possibilidade de ampliação dos conhecimentos a partir da vivência na realidade escolar, a aprendizagem dos estudantes bolsistas e a oportunidade de partilha de saberes teóricos e práticas educativas no contexto da sala de aula, fatores que contribuirão para o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores mais experientes.

As pesquisas selecionadas também consideram como uma das características do Pibid o fomento para o exercício da profissionalidade de professores iniciantes, porque os bolsistas podem presenciar o momento de planejamento de aulas e ações, lidar com a programação das aulas, com a organização e distribuição de conteúdo, incluir a transposição didática, aspectos metodológicos diferenciados e motivadores para chamar a atenção dos alunos da escola parceira (SANTANA, 2015).

O programa apresenta uma matriz epistemológica que tem como pressuposto o diálogo, a reflexão, o trabalho coletivo, a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e práticos,

a problematização das práticas e as análises de situações difíceis que ocorrem em sala de aula, mobilizando professores universitários, professores da Educação Básica e licenciandos na construção da aprendizagem da docência (GONCALVES, 2016).

Outros elementos positivos atribuídos ao Pibid são referentes aos estímulos que o programa oferece para seus participantes: apresentação de trabalhos em eventos e congressos científicos, publicação de livros e periódicos, atuação em eventos, além de despertar o interesse dos bolsistas para o estudo e pesquisa na área de formação de professores. Ademais os estudos compreendem o Pibid como um programa de formação continuada de professores da Educação Básica criando, nesse sentido, condições para um processo de formação mais qualificado, de modo que a articulação entre teoria e prática proporcione a aprendizagem de saberes e competências necessárias ao exercício da docência para os futuros professores (SIQUEIRA, 2017).

Dentre as pesquisas, a de Chaves (2014) chamou a nossa atenção, pois, em sua tese, a autora disserta que o Pibid foi a oportunidade que licenciandas de Pedagogia tiveram para conhecer a realidade da escola pública, para outras foi a oportunidade de conhecer a sala de aula, o que deixa claro a falta de contato das licenciandas com o ambiente escolar. A autora relata que todas participantes descreveram que vivenciaram um momento de imersão na escola, que tiveram dificuldades vivenciando o “choque de realidade” e que não estavam preparadas para enfrentar a indisciplina dos alunos. Posto isso, consideramos que o Pibid tem exercido o papel de antecipar a vivência do local de trabalho de professores, tanto que todos os sujeitos da pesquisa disseram ter vivenciado uma das fases da imersão profissional (“choque de realidade”). Assim, o programa tornou-se um terceiro espaço de formação (FELÍCIO, 2014).

Com isso, foi possível compreender que, em todas as pesquisas, o Pibid é caracterizado como um programa de fomento à formação inicial de professores e que, em sua essência, busca imergir os licenciandos em seu futuro espaço de trabalho com a finalidade de que aprendam, desenvolvam e participem de diversos momentos propiciados pela escola parceira. Em síntese, diversas pesquisas apontam que o Pibid: aproxima a escola básica da universidade, instiga a participação de seus bolsistas em eventos científicos inclusive na escrita de trabalhos, colabora para o tripé da universidade (pesquisa-ensino-extensão), incentiva a formação continuada dos professores de escolas parceiras e das universidades, dentre outras características citadas.

Levamos também em consideração os limites e aspectos, indicados nos estudos levantados, a serem aperfeiçoados no programa, seja em sua estrutura, na sua realização ou no seu financiamento. Os limites do Pibid considerados pelos estudos analisados são de quatro naturezas distintas: sobre a quantidade de vagas e bolsas ofertadas, sobre a necessidade do

aprofundamento teórico dos bolsistas referente a bibliografia da formação de professores, sobre o incentivo para a participação de bolsistas em eventos e sobre a necessidade de mais encontros formativos e reflexivos.

Um dos limites, citado em todas as pesquisas, é referente à bolsa concedida aos participantes, principalmente aos licenciandos. As pesquisas apresentam que o valor da bolsa do pibidiano é baixo, comparado com as demais bolsas ofertadas e, ainda, questionam o porquê de a bolsa do supervisor (professor da Educação Básica) ser equivalente à metade do valor da bolsa recebida pelo coordenador de área (professor universitário). Considerando que ambos os profissionais desempenham uma função bem próxima, a de colaborar na formação do licenciando ingressante ao programa. Um outro limite recorrente é acerca da ideia de que o programa não abrange a todos os licenciandos de um curso, pois a quantidade de vagas disponíveis é limitada, deste modo as pesquisas sugerem a ampliação de vagas para bolsistas e também o aumento de parceria com escolas da Educação Básica.

Algumas pesquisas esclarecem que é necessário um aprofundamento teórico voltado às políticas de formação docente inicial e de valorização do magistério durante as formações que ocorrem no programa, assim como ao estudo de bibliografias referentes à formação de professores, afinal o programa visa ao fomento e à formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Neves (2014) sinaliza a necessidade de: repensar a organização de algumas ações no programa, no sentido de favorecer e potencializar melhor a formação dos licenciandos que o integram, favorecer o exercício de reflexão mais profunda, densa e problematizadora em torno da vivência no contexto escolar e aumentar da quantidade de encontros formativos e reflexivos. Ainda para a autora, o Pibid precisa:

[...] criar meios capazes de conduzir as reflexões das licenciandas a respeito da seleção dos conteúdos, dos materiais e dos métodos de ensino; do ensino em si e dos propósitos dele, da influência do contexto em suas práticas, das implicações de suas ações e do currículo escolar na aprendizagem dos alunos e delas próprias, tanto em termos cognitivos quanto éticos, políticos e sociais (NEVES, 2014, p. 143).

Queiroz (2017) também aponta que, durante os encontros dos pibidianos com os supervisores, não eram propostos estudos e reflexões; havia somente a prática com fim em si mesma. Deste modo, compreendemos que a sugestão proposta por Neves (2014) é pertinente, uma vez que as pesquisas mais recentes, dentre elas a de Zeichner (2008), apontam a necessidade de que os programas de formação docente insiram momentos de reflexão, para que os licenciandos possam, assim, avaliar as suas ações e formação com frequência.

Neves (2014) indica a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os coordenadores dos subprojetos, os professores supervisores e os bolsistas do programa, assim como com a coordenação institucional, em prol de um bom desenvolvimento do programa. Em sua pesquisa, as participantes apresentam relatos de que existe um distanciamento entre os profissionais (diretores, professores, coordenadores e supervisores) e as pibidianas, como, por exemplo, relata uma entrevistada: “Bruna se queixou do distanciamento existente entre tais profissionais e as licenciandas, bem como lamentou não ser convidada para participar das reuniões da escola” (NEVES, 2014, p. 30).

Assim, fica claro nas análises realizadas por Neves (2014): “[...] Foi frisado pelas licenciandas Violeta e Luana da escola Girassol, o fato de haver desarmonia entre a supervisão e a direção, bem como ressaltado que isso interfere nas ações que realizam em seu interior” (NEVES, 2014, p. 131), do mesmo modo que considera:

[...] a necessidade de (re) pensar o Programa, primordialmente no que tange à metodologia de orientação e supervisão das tarefas realizadas pelas estudantes, ao estímulo e favorecimento de reflexões teóricas e práticas, e o esclarecimento dos papéis destinados a essas acadêmicas no contexto da escola (NEVES, 2014, p. 146).

As pesquisas apontam para carência do incentivo (até mesmo financeiro) para a divulgação de trabalhos em eventos científicos e para dispor de auxílio transporte para os acadêmicos. Esse ponto é contraditório, visto que, dentre os objetivos dos Pibid, encontra-se “[...] apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES” (CAPES, 2020a, s/p), ou em outros eventos científicos. Além disso, constata-se o não cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia nº. 01/2006, visto que as diretrizes preveem a participação do licenciando de pedagogia, na organização e gestão de instituições de ensino, assim como a participação em eventos científicos-culturais (BRASIL, 2006). Outro limite indicado refere-se ao fomento à docência, indicado por Queiroz (2017).

Queiroz (2017) aponta que, dentre cinquenta ex-pibidianos, que foram convidados para participar da pesquisa, somente vinte e oito retornaram o convite, dentre estes, 12 atuavam na docência, número que a autora considera baixo, mas não explicita os motivos que levaram aos demais alunos a não desempenharem funções referente à docência. Dessa forma, é válido destacar que, para Neves (2014), os conflitos e desafios da profissão docente foram percebidos de forma intensa na inserção dos pibidianos na escola, revelando uma:

[...] contradição desse Programa que ao visar incentivar à docência por meio da inserção nas escolas públicas corre o risco de provocar o desinteresse por esta profissão, a vontade de não querer mais ser professora, ideia explicitada pelas

participantes da pesquisa. Assim, podemos dizer que o PIBID, ao mesmo tempo em que permite às licenciandas reconhecer a escola em suas várias dimensões, provoca também um desestímulo à docência, posto a existência das condições adversas de seu exercício em termos de salários, vínculo empregatício, estrutura física e material, dinâmica organizacional, pedagógica e relacional (NEVES, 2014, p. 150-151).

Assim sendo, verificamos que, nesses casos, o fomento à formação de professores da Educação Básica não foi efetivo. Neves (2014) considera que as situações adversas que envolvem a profissão docente podem desestimular o licenciando a ingressar na profissão, contudo, compreendemos que esse aspecto não é específico ao Pibid e ao tipo de inserção que ele possibilita na escola, mas, estão relacionadas a desvalorização da profissão docente pelo poder público. Desta forma o licenciando precisa ter consciência dessas adversidades para lutar por melhores condições de trabalho.

A seguir, no quadro 7, encontra-se a síntese dos resultados da pesquisa bibliográfica realizada.

Quadro 7 – Potencialidades e Limites a serem Aperfeiçoados no Pibid

Potencialidades e Limites a Serem Aperfeiçoados no Pibid.	
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> - A bolsa recebida pelos pibidianos colabora na manutenção do mesmo na IES, diminuindo a evasão e estimulando a participação dos licenciandos em eventos científicos; - Aproxima IES e escola pública; - Fomento para o exercício da profissionalidade de docentes iniciantes; - Incentiva o ingresso dos licenciandos em redes públicas de ensino e em cursos de Pós-Graduação de IES públicas; - O Pibid fornece vestígios de como os licenciandos poderão enfrentar o início de carreira; - Possibilidade de formação docente por meio da imersão na prática; - Promoção da articulação entre teoria e prática; - Promove e privilegia a aprendizagem da profissão docente; - Propicia a docência compartilhada;
Limites e aspectos a serem aperfeiçoados	<ul style="list-style-type: none"> - Carência do incentivo, inclusive financeiro, para que os bolsistas do Pibid divulgassem seus trabalhos em eventos científicos; - Neves (2014) considera que existe a necessidade de repensar determinadas ações do Pibid, para que as mesmas passem a favorecer o exercício da reflexão mais aprofundada aos licenciandos; - Observa-se a necessidade do aprofundamento teórico sobre as políticas de formação docente durante os encontros de formações que acontecem no Pibid; - Os estudos indicam que há a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os bolsistas do projeto em prol do melhor desenvolvimento do projeto; - Sobre as bolsas concedidas, os limites indicados são referentes ao seu baixo valor e à sua baixa abrangência, tendo a quantidade de vagas limitadas a poucos licenciandos;

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista os resultados do levantamento bibliográfico, compreendemos que esta pesquisa de mestrado se diferencia dos demais estudos sobre a temática e, ainda, propõe algo inédito: analisar as contribuições e limites do Pibid na formação de licenciados em Pedagogia, egressos entre 2014 e 2016, anos de maior concessão de bolsas, de diferentes IES, sem focar

uma instituição, visto que os demais estudos focalizam um programa de uma determinada IES. Deste modo, o próximo capítulo apresentará e discorrerá sobre a formação de professores e o Pibid.

“A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.”

(Mizukami, 2013)

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

Neste capítulo, apresentaremos as principais concepções de formação inicial docente, conceituando desenvolvimento profissional, base de conhecimento para o ensino e reflexão.

Sobre a formação inicial de professores, apresentamos o Pibid, visto que o mesmo é considerado como um programa de indução docente, por antecipar o contato do licenciando com seu futuro espaço de trabalho.

2.1 Formação Inicial Docente: Desenvolvimento profissional, Base do Conhecimento para o Ensino

Os estudos sobre formação de professores têm tido maior destaque na área acadêmica, mesmo em meio a um panorama de incertezas e dificuldades para a educação, como a necessidade do aumento do tempo de estudo coletivo dos professores, as condições de trabalho docente, plano de carreira e organização sindical, assim como a disputa de poder entre as áreas do conhecimento (ANDRÉ, 2010). Neste cenário, surgem diversas perspectivas referentes ao conceito de formação de professores, dentre elas a de Marcelo (1999), segundo o qual:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam

individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26).

Logo, com a definição do conceito de formação de professores, destacamos o estudo de André (2010) ao analisar o cenário nacional desta temática e, assim, verificar que foi a partir dos anos 2000 que estes estudos passam a priorizar os saberes docentes, práticas e representações dos professores. A autora afirma que as pesquisas mais recentes visam vincular experiências de formação com a prática do professor em sala, o que constitui em um avanço em relação ao que seria realizado nas pesquisas anteriores, pois deixa claro uma concepção e formação de professores como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento profissional.

Roldão (2017) esclarece que os estudos sobre formação de professores têm sido constantes nas últimas quatro décadas. A autora afirma que estes estudos têm ligação com as questões sobre a qualidade do ensino das escolas e os resultados de aprendizagens dos alunos.

Ainda sobre este assunto, Darling-Hammomd (2014) ressalta que a constante insatisfação com a qualidade do ensino nas escolas leva os próprios professores a clamarem “[...] pela revisão da formação docente para fortalecer sua base de conhecimento, suas conexões tanto com a prática como com a teoria e sua capacidade de apoiar o desenvolvimento de um ensino mais robusto” (DARLING-HAMMOMD, 2014, p. 231). A autora esclarece que a qualidade da formação de professores influencia na qualidade da educação, agora mais do que nunca, pois tem-se a expectativa de que a escola ensine a um grupo diversos de alunos o alto nível de conhecimentos, criando, portanto, uma demanda de professores formados e preparados para tal. Ainda para a estudiosa:

Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo, que saibam que representar ideias de forma poderosa pode significar um processo produtivo de aprendizado para alunos que começam o ano escolar com diferentes níveis e tipos de conhecimento prévios (DARLING-HAMMOMD, 2014, p. 232).

Assim, é muito importante que os professores sejam capazes de realizar adaptações necessárias para a melhora na aprendizagem de seus alunos e saibam avaliar como e por que os seus alunos estão aprendendo, ou não.

Em relação a formação docente como campo de estudos, Roldão (2017) considera necessário que a formação docente deve estar vinculada a conceitos de profissionalidade e de estatuto profissional, reforçados pela atividade docente. Na visão da autora, o desejo atribuído

ao professor em formação decorre sobre “[...] pressupostos que consolidem os fundamentos da profissionalidade do perfil desejado” (ROLDÃO, 2017, p. 193). Logo, compreende-se que:

[...] Trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Com isso, fica clara a importância da interação entre a formação inicial e continuada, caracterizando-se em *continuum* ou, segundo Marcelo (2009), em desenvolvimento profissional.

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) afirma que existem diversos estudos⁵ que esclarecem este conceito, portanto, ele não partirá do zero. O autor sinaliza que outros termos, como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, cursos de reciclagem e aprendizagem ao longo da vida também acabam sendo utilizados. Evidenciamos que o termo desenvolvimento profissional docente é mais adequado para esta pesquisa, afinal consideramos o professor como um profissional do ensino e o termo “desenvolvimento” nos remete a uma conotação de continuidade, ideia que supera a dicotomização entre formação inicial e formação continuada.

Baseando-se em Rudduck, Marcelo (2009) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129 *apud* MARCELO, 2009, p. 9). Assim, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como atitude permanente de questionamento, formulação de questões e busca pela sua resolução.

Heideman (1990, p. 4 *apud* MARCELO, 2009, p. 10) define que:

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (MARCELO, 2009, p. 10).

⁵ Vide: Day, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1990.
Fullan, M. *Staff Development Innovation and Institutional Development*. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Vir-ginia: ASCD, pp. 3-25, 1990.
Heideman, C. *Introduction to staff develop-ment*. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9, 1990.
Rudduck, J. *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: aninter national review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 1991.

Já para Fullan (1990) o desenvolvimento profissional é uma área ampla e inclui qualquer atividade que colabore para melhorar as atitudes, compreensão, atuação futuras ou atuais de professores. Reafirmando tais definições, Day (1999, p. 4 *apud* MARCELO, 2009, p. 9) explica:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (MARCELO, 2009, p. 9).

Assim como afirma Roldão (2017) o desenvolvimento profissional implica em um processo de crescimento profissional, regido e direcionado pelo próprio professor. Entretanto não é um processo pensado apenas para sua formação ou para a escola, mas sim para “[...] a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola, a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência” (ROLDÃO, 2017, p. 201).

Como podemos verificar, das mais antigas às mais recentes definições de desenvolvimento profissional docente, entende-se o conceito como um processo, um *continuum*, individual ou coletivo, mas que está conectado ao local de atuação do profissional, a escola. Este processo individual ou coletivo, conectado à escola, contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, por meio de diferentes naturezas, formais ou informais.

Conforme pontua Marcelo (2009), nas últimas décadas, o conceito de desenvolvimento profissional docente vem modificando-se, provocado pelas mudanças da compreensão acerca da produção dos processos de como aprender a ensinar. Villegas-Reimers (2003 *apud* MARCELO, 2009), em sua investigação sobre o conceito “desenvolvimento profissional”, mostra que este conceito tem sido considerado um processo a longo prazo, o qual integra diferentes oportunidades e experiências, e que a qualquer momento pode manifestar-se uma nova perspectiva sobre desenvolvimento profissional docente.

Portanto, Villegas-Reimers (2003 *apud* MARCELO, 2009), define o desenvolvimento profissional docente a partir das seguintes características: i) sua base no construtivismo, entendendo o professor como um sujeito que aprende; ii) um processo de longo prazo, compreendendo que os profissionais da educação aprendem ao longo do tempo e não em determinados espaços e momentos profissionais; iii) um processo que tenha um contexto

concreto, relacionando-se com as práticas em sala de aula e acontecimentos escolares, além de estar ligado a renovação escolar, uma vez que o desenvolvimento profissional está intrínseco a um processo que tende a reconstruir ou modificar a cultura escolar e dos profissionais da mesma; iv) o professor é visto como um prático reflexivo, pois entende-se que ele é o detentor de saberes prévios e experiências e que, quando exerce a profissão vai adquirindo maiores conhecimentos, uma vez que passa a refletir sobre suas novas experiências, colaborando na construção de novas práticas e saberes; v) é considerado um processo colaborativo, mesmo que haja espaço para o trabalho e a reflexão individual, este processo dá-se em grupo e vi) compreende-se que o desenvolvimento profissional docente não é exclusivo e acabado, portanto ele pode ter diferentes formas em diferentes contextos, cabendo a cada instituição e a seus respectivos docentes avaliarem quais as suas necessidades e optarem por um modelo de desenvolvimento profissional docente que seja benéfico e eficiente para as suas demandas.

Diante disso, Marcelo (2009) compreende o desenvolvimento profissional docente como: “[...] um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

Com tudo isso, neste trabalho temos como ênfase a formação inicial e compreendemos que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, construído em grupo, relacionando-se com as realidades escolares, nas quais os docentes adquirem e trocam conhecimentos, sabedoria e consciência profissional, obtidas através da troca com pares e nos momentos de reflexão sobre suas práticas, colaborando para que estes profissionais sejam bons professores.

Ser um bom professor prevê um longo caminho e perpassa pela formação inicial, formação esta que vem sendo marginalizada por diferentes políticas a respeito da docência. Nesta perspectiva, o relatório da *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*⁶ afirma que:

As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2005 p. 13 *apud* MARCELO, 2009, p. 13).

⁶ Os professores importam: atrair, desenvolver e reter professores eficazes.

Em contraponto ao posicionamento do relatório da Organização para a Compreensão e Desenvolvimento Econômico (OCDE), há autores que compreendem a formação inicial como um período importante da formação docente. Berliner (2000) refuta diversas críticas feitas à formação inicial e comprova sua importância durante a formação de professores.

O aprender a ser professor perpassa por diferentes etapas formativas e, para fornecer respostas às novas necessidades da formação docente, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005) defendem que é necessário pensar os professores como “peritos adaptativos”, ou seja, pessoas que estão preparadas para adquirir aprendizagens pela resto de suas vidas, isto porque os contextos educacionais e sociais nos quais vivemos requerem adaptações e novas aprendizagens ao longo de toda sua carreira docente.

Compreende-se como professor experiente o docente que tenha mais de cinco anos de experiência, conhecimento e destreza, o que envolve o comprometimento do docente com sua formação e a de seus alunos. Assim sendo, não é simplesmente com o passar dos anos que o professor experiente constrói sua competência educacional, mas com seu engajamento, dedicações e reflexão sobre a prática. Conforme pontua Marcelo (2009), os professores experientes têm um vasto conhecimento quando comparados aos professores iniciantes, ademais suas ações se apoiam em uma estrutura diferente e mais complexa e seus conhecimentos então relacionados, formando, assim, uma estrutura complexa em torno de suas disciplinas, “[...] esta organização de conhecimentos ajuda os peritos a saber quando, por quê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta” (MARCELO, 2009, p. 14).

Logo, para os professores, sejam eles experientes ou iniciantes, o desenvolvimento profissional implica a promoção de mudanças, como o apoio docente e a troca de experiências junto aos pares, para que eles cresçam enquanto profissionais e pessoas. Neste aspecto, na formação de professores tem sido dada muita atenção às crenças⁷ que os professores trazem ao iniciar sua carreira profissional.

Ao entendermos crenças como proposições que as pessoas tomam como verdadeiras, elas são opostas ao conhecimento científico, pois não precisam ser refutadas e, conforme Marcelo (2009), cumprem duas funções na formação docente: “[...] Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar” (MARCELO, 2009, p. 15). Com isso, entende-se que as crenças de cada professor influenciam em como cada um aprende e,

⁷ Entende-se por crenças premissas que as pessoas têm sobre o que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento científico, não necessitam da condição de verdade refutável (MARCELO, 2009).

consequentemente ensina. Sobre o aprender a ensinar, Marcelo (2009) identificou categorias de crenças que agem sobre as crenças e os conhecimentos que os professores carregam sobre o ensino: experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal e experiência escolar e de sala de aula.

As experiências pessoais do professor interferem na visão de mundo, crenças em relação a si e aos outros, escola e sociedade, bem como família e cultura. As experiências baseadas no conhecimento formal indicam crenças sobre as disciplinas que os professores ensinam e como devem ensinar. Já a experiência escolar e de sala de aula engloba todas as experiências vividas, enquanto estudante e profissional, que colaboram para a formação de ideia de como ensinar e de qual é o trabalho do professor (MARCELO, 2009). Acredita-se que tais crenças podem e afetam diretamente a valorização e interpretação que os docentes fazem das suas experiências de formação. Aprendizagens que, muitas vezes, não são intencionais, mas que vão adentrando de forma inconsciente nas estruturas emocionais e cognitivas dos professores, originando crenças difíceis de eliminar ou modificar.

Na formação de professores, é dada atenção especial ao trabalho com crenças, principalmente na formação inicial, pois ele proporciona aos futuros professores e aos docentes a análise de crenças que os professores em formação trazem durante seu percurso profissional, possibilitando o rompimento com muitas destas crenças, afinal elas podem influenciar na forma como os professores aprendem e nos processos de mudanças que eles possam adentrar. Além de compreender como as experiências pessoais interferem na visão de mundo do professor, é preciso compreender quais são os conhecimentos necessários para a atuação docente.

Mizukami (2004) alega que muito pesquisadores vêm estudando a base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológica. Existem pesquisas que focalizam os fundamentos da compreensão dos professores, objetivando estabelecer relação entre os conhecimentos adquiridos pelos docentes ao longo de sua vida profissional e os adquiridos em cursos de formação. Há estudos que consideram os conhecimentos do professor, com foco nos conteúdos de seus pensamentos, encontra-se também estudos que consideram os processos cognitivos envolvidos na proposição e nas atividades que o professor planeja.

Shulman (2014) encontra-se entre os pesquisadores que vêm apresentando contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem da docência. A partir de 1980, iniciaram-se os estudos sobre o pensamento e o conhecimento do professor (MIZUKAMI, 2004). Sobre o conhecimento do professor, Fernandez (2015) expõe que é possível delimitar duas linhas dominantes: uma linha que se aproxima dos estudos de Shulman

(1987), que utiliza a análise dos componentes envolvidos no conhecimento docente (conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico) e a outra linha que segue Elbaz (1983), para quem a construção do conhecimento profissional é um processo de elaboração reflexiva a partir da prática. Corroborando com os trabalhos de Shulman (1987), Fernandez (2015) destaca, dentre os conhecimentos docentes, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que “[...] representaria o conhecimento profissional de professores, algo que distinguiria um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina” (FERNANDEZ, 2015, p. 503).

Cabe pontuar a distinção entre os termos saber e conhecimento. Muitas vezes saberes e conhecimentos são usados como sinônimos, entretanto provém de correntes teóricas distintas e segundo Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998 *apud* FERNANDEZ, 2015) ao tratar de saberes e conhecimentos:

[...] o conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, SOUZA JÚNIOR, MELO, 1998, p. 312 *apud* FERNANDEZ, 2015, p. 503).

Geraldi (2003*apud* FERNANDEZ, 2015) define saberes como:

[...] enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (GERALDI, 2003, p. 18 *apud* FERNANDEZ, 2015, p. 503).

Desse modo, compreendemos que conhecimento é distinto do saber, visto que “o conhecimento é a especialização do saber, ou seja, o conhecimento passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção” (FERNANDEZ, 2015, p. 504), uma vez que o conhecimento busca a valorização da atividade profissional dos docentes. Roldão (2007) entende que estudar o conhecimento docente torna-se necessário por outros motivos para além da definição deste conceito, pois:

A atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. [...] a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Desta forma, esta pesquisa fundamenta-se no conceito de conhecimentos para o ensino, proposto por Shulman (2014), o qual assume que existe um conhecimento que é produzido na sala de aula quando o professor relaciona os conhecimentos teóricos com sua prática e produz um novo conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com o objetivo de explicar o acervo de conteúdos que os professores precisam para a docência e o processo de como os conhecimentos profissionais são construídos, Shulman (2014) apresenta dois modelos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

Segundo Mizukami (2004) a base de conhecimento para o ensino “[...] consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 38), portanto a base envolve conhecimentos diversos indispensáveis para a atuação profissional.

Para Shulman (2014) a base de conhecimento para o ensino é “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva [...]” (SHULMAN, 2014, p. 200), ou seja, refere-se a um acervo de conhecimentos profissionais, que contém categorias de conhecimentos, condicionados à compreensão que o professor necessita para promover a aprendizagem nos alunos (SHULMAN, 1986).

Shulman (2014) apresenta que o ensino “[...] necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 2014, p. 205), o autor ressalta que o ensino parti desse pressuposto, pois considera que o professor sabe de coisas que os alunos não sabem, logo é o professor quem pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e as representações pedagógicas. Estas representações se traduzem em modo de falar, mostrar, interpretar ideais, de forma que quem não saiba venha a saber, quem não entendeu passe a compreender e quem não seja qualificado torne-se qualificado. Diante disso, o professor trabalha com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem orientações específicas, para que o aprendizado ocorra com fluidez.

Shulman (2014) considera que, se os conhecimentos necessários para ser um bom professor estivessem organizados em um manual, este deveria incluir: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento pedagógico geral, princípios e estratégias mais abrangentes de organização e gestão da sala de aula, que transcende ao conhecimento da matéria lecionada; iii) conhecimento do currículo, primordialmente os materiais que embasam o trabalho docente; iv)

conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, bem como seus valores históricos e filosóficos; v) conhecimento dos alunos e de suas características; vi) conhecimento dos contextos educacionais, desde o funcionamento da sala de aula até as características da comunidade na qual a escola está inserida e vii) conhecimento pedagógico do conteúdo, este é um combinação dos conhecimentos anteriores e refere-se ao campo profissional exclusivo dos professores.

Para Mizukami (2004) o conhecimento do conteúdo específico refere-se aos conteúdos das disciplinas que o professor leciona, tanto compreensões, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica, quanto as relativas à construção desta área.

O conhecimento do conteúdo específico remete a dois tipos de conhecimentos: i) conhecimento substantivo e o ii) conhecimento sintático. O conhecimento substantivo inclui padrões explicativos utilizados pela área do conhecimento e o conhecimento sintático de uma área refere-se a normas e modelos que uma comunidade disciplinar estabeleceu para formar e/ou orientar as novas pesquisas, ou seja, trata-se de como os novos conhecimentos são produzidos e aceitos pela comunidade.

Mizukami (2004), ao explicar o processo de raciocínio pedagógico, engloba cinco categorias de Shulman em uma só. Segundo a autora, a categoria “conhecimento pedagógico geral” engloba o seguinte: conhecimento pedagógico geral, princípios e estratégias mais abrangentes de organização e gestão da sala de aula, que transcende ao conhecimento da matéria lecionada; conhecimento do currículo, primordialmente os materiais que embasam o trabalho docente; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação; conhecimento dos alunos e de suas características e conhecimento dos contextos educacionais, desde o funcionamento da sala de aula até as características da comunidade na qual a escola está inserida. Portanto, compreende-se que o conhecimento pedagógico geral é mais abrangente do que o gerenciamento da organização da sala de aula.

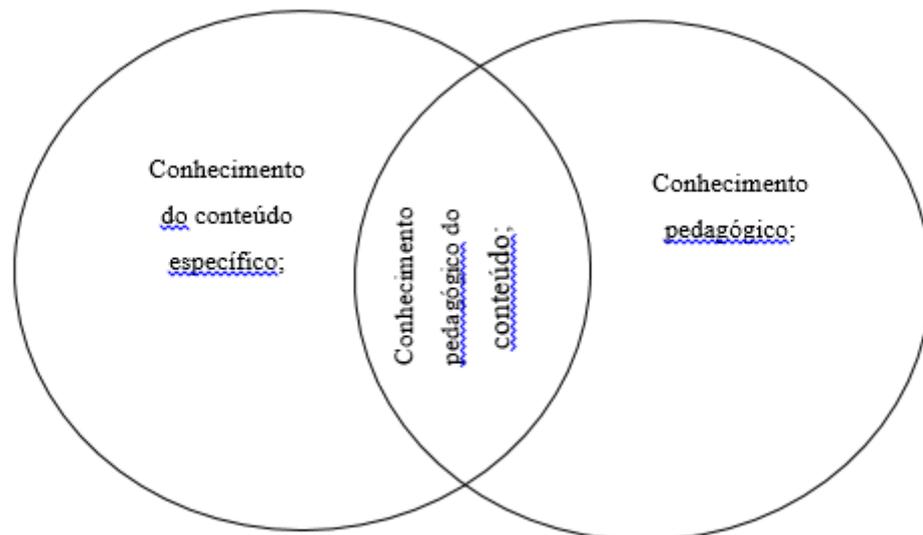
Mizukami (2004) define o conhecimento pedagógico do conteúdo como um conhecimento que é construído regularmente pelo professor ao ensinar a matéria ao aluno, e este conhecimento é enriquecido e aprimorado quando se mescla aos demais tipos de conhecimento da base. A autora compreende que:

Este é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde de outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

De acordo com Mizukami (2004), durante o exercício profissional, os professores constroem novos conteúdos específicos da área docente, estes, com o exercício da profissão, são aprimorados e enriquecidos com outros conhecimentos. Este conhecimento, específico da profissão docente, é nominado de conhecimento pedagógico do conteúdo e pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento, pois se manifesta quando os professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico, levando em consideração os propósitos de ensino.

A figura 1, a seguir, ilustra a teoria sobre a base de conhecimento para o ensino.

Figura 1 – Base de Conhecimento para o Ensino



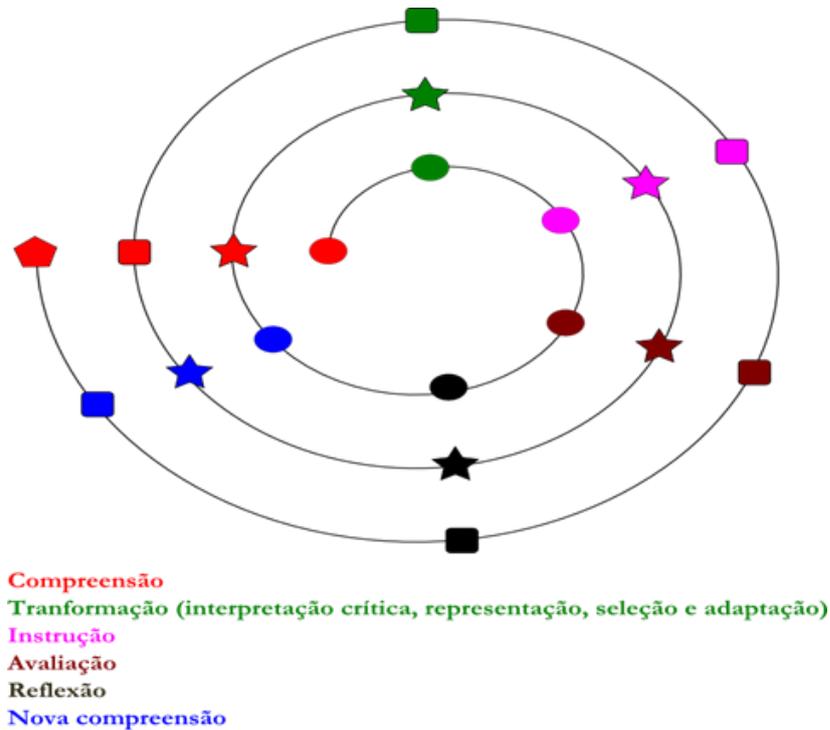
Fonte: Mizukami (2014, p. 168, numa livre adaptação a partir da obra de Shulman, 1987; 1986).

Mizukami (2004) ressalta que, embora Shulman (1987) não considere o conhecimento da experiência como uma categoria para a base de conhecimento, ela está intrínseca em todo o processo de raciocínio pedagógico. Por isso, a experiência é condição necessária, mas não suficiente, para a construção do conhecimento pedagógico pelo professor.

Sobre o processo de raciocínio pedagógico, Mizukami (2004) afirma que o mesmo retrata “[...] como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar a aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40), além de ser compreendido pela perspectiva do professor, composto por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Neste sentido, o processo de raciocínio pedagógico conta com a compreensão no início e no fim, pois não se trata de chegar

ao ponto final, concluindo um ciclo, mas sim de verificar a nova compreensão do que foi ensinado. A figura 2 ilustra a ideia de que o processo de raciocínio pedagógico pode ser compreendido por uma imagem em espiral.

Figura 2– Processo de Raciocínio Pedagógico



Fonte: REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R. Processos formativos de professores no ensino superior: o Espaço de Desenvolvimento da Docência – EDD – da UFSCar⁸.

O processo de raciocínio pedagógico é composto por seis etapas, que se inter-relacionam, como observado na figura 2. Segundo Mizukami (2004), toda aprendizagem parte de uma compreensão, portanto é necessário que o professor compreenda, criticamente, o conteúdo que será ensinado. De acordo com a autora, os professores precisam possuir uma compreensão especializada da matéria que vai ensinar, além de compreendê-la de diferentes maneiras, para que sejam capazes de criar condições para que a maioria de seus alunos aprendem o conteúdo ensinado.

Ainda para Mizukami (2004), as ideias compreendidas devem ser transformadas para serem ensinadas. O termo transformação é utilizado para intitular o comportamento do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria para variações de representações (exemplos, narrativas, associações etc.) que possam indicar a compreensão por parte dos alunos.

⁸ Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/10394810/>>. Acesso em: 14 maio. 2020.

Como são vários alunos diferentes, as representações devem ser múltiplas. Para tanto, o processo de transformação envolve a combinação de quatro ações que, em conjunto, serão capazes de produzir um plano de aula e estratégias para uma aula ou curso, são elas: interpretação crítica, representação, seleção e adaptação e consideração das características dos alunos.

A interpretação crítica implica na análise detalhada dos materiais didáticos, à luz das próprias concepções das matérias, observando detalhes, como erros ou omissões de conteúdo, mudanças de assunto desde que o material foi publicado, verificar se os exercícios foram bem formulados e se necessário realizar alterações. Analisar criticamente os materiais possibilita ao professor novas formas de estruturar sua aula, adaptadas à sua compressão e mais adequadas para o ensino.

A partir da interpretação crítica o professor inicia o subprocesso de representação, nesta etapa do processo o professor vai delimitar meios que possibilitem criar pontes entre as compreensões do professor e as que ele deseja que os alunos tenham. Estes meios podem ser filmes, metáforas, exemplos, analogias, simulações, explicações, teatro, músicas, e diferentes tipos de mídias, que possibilitem na compreensão do aluno.

Posteriormente, o professor escolhe como o processo de ensino-aprendizagem será desenvolvido, como mostra o quadro 8, a seguir. Esse este processo é chamado de seleção, uma vez que o docente irá selecionar estratégias de ensino a partir do seu repertório, sem perder de vista a organização e gestão da classe, assim como as características dos alunos em geral e estratégias de ensino.

Quadro 8 – Seleção

Organização e gestão da classe	Características gerais dos alunos	Estratégias de Ensino
Organização do espaço da aula, definir se a aula será dentro ou fora da sala de aula, disposição das cadeiras, em quais momentos os alunos vão precisar interagir com o docente/colegas, por quais conteúdos vai iniciar a aula, dentre outros aspectos.	Considerar: habilidades, gênero, motivações e preconceções sobre a área e o tópico específico estudado.	Incluir: leitura, interpretação, demonstração, trabalho coletivo e individual, ensino recíproco, aprendizagem por descoberta, projetos, aprendizagem fora da sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, seu repertório deverá ser vasto, incluindo diversas alternativas de formas de aprendizagem. Após a seleção de estratégias, é muito importante levar em consideração as concepções, dificuldades, linguagem, cultura, interesse e demais características dos alunos,

portanto o processo de adaptação e consideração de características do aluno consiste em levar em conta tais aspectos, para a conclusão da estratégia da adaptação e para dar continuidade ao processo de raciocínio pedagógico, com a instrução.

A instrução envolve as características de ensino observáveis na sala de aula, desde a entonação de voz do professor, a forma de tratar os alunos, coordenação de atividade, explicações, dosagem de conteúdo, dentre outros (MIZUKAMI, 2004), portanto é durante a instrução que o professor vai optar por como irá coordenar a aula e suas atividades, inclusive como irá dispor do processo de avaliação.

O processo de avaliação ocorre durante e após o processo de instrução, sendo por verificação constante e informal das compreensões dos alunos, dúvidas e equívocos ou por meio de avaliações formais. Como penúltima etapa, o docente volta-se ao processo de reflexão, no qual irá refletir e analisar criticamente seu próprio desempenho, é a reflexão sobre sua ação pedagógica, é o examinar o próprio trabalho perante aos fins estabelecidos. O processo de reflexão sobre a ação é a terceira modalidade de conhecimento mobilizada pelo professor reflexivo. Como o próprio termo esclarece é a reflexão após a ação. Neste movimento, o professor retoma sua ação mentalmente, com a ajuda de anotações ou lembranças que são expressas oralmente, refletindo acerca de sua própria ação, transformando-a em novos conhecimentos e habilidades (SCHÖN, 1992). É por meio desse processo que se chega a uma nova compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Essa nova compreensão é o produto do processo de ensinar e de aprender, afinal, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a ter uma nova compreensão sobre diversos aspectos envolvidos: os alunos, si próprio, a matéria, suas explicações e outros. Este processo possibilita a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens (MIZUKAMI, 2004).

Como foi explicado anteriormente, a reflexão é uma forma rigorosa de pensar e é uma etapa do processo do raciocínio pedagógico e assim compreendemos:

[...] a importância para o professor em aprender a analisar a sua própria atuação, bem como as ocorrências de sua sala de aula e da escola, tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados (REALI; REYES, 2009, p. 25).

Para tanto, é necessário que o professor saiba relacionar os conhecimentos teóricos e práticos, o que, segundo Reali e Reyes (2009), “[...] implica estabelecer um compromisso permanente em explorar como tal relação se configura” (REALI; REYES, 2009, p. 25),

resultando no processo reflexivo do professor. Por isso, na sequência, será abordado o conceito de professor reflexivo.

Até o momento, discorreremos sobre o conceito de desenvolvimento profissional e a base de conhecimento para o ensino. Compreendemos que o desenvolvimento profissional docente é o processo pela busca de identidade profissional, na forma como os professores definem a si e aos outros. É a construção do eu profissional que pode evoluir por toda sua carreira, assim como pode ser influenciado pelas escolas na qual trabalhou, contextos políticos e sociais, integrando o seu compromisso pessoal com a profissão e sua disponibilidade para aprender e ensinar (MARCELO, 2009).

Neste sentido, a base de conhecimento para o ensino é composta pelas habilidades e disposições, bem como pelos conhecimentos, necessários para que o professor possa aprender para ensinar e ensinar para aprender, em diferentes contextos, áreas de conhecimentos, níveis e modalidades de ensino (MIUZUKAMI, 2004). Em seguida, trataremos sobre o conceito de reflexão e professor reflexivo.

2.2 O Professor Reflexivo: A Difícil Tarefa da Reflexão

Segundo Reali e Reyes (2009), as leituras sobre formação de professores, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional apontam para a relevância da reflexão nestes processos, ou seja, a importância da capacidade do professor de explorar os pontos da prática, analisando e problematizando de maneira que ele seja capaz de agir em novas situações de incertezas. Entretanto, Rodgers (2002) e Reali e Reyes (2009) pontuam a necessidade de diferenciar o conceito de reflexão para o exercício profissional da docência, do conceito de reflexão utilizado no senso comum. O conceito de reflexão utilizado no senso comum predispõe que todos os seres humanos pensam para realizarem suas atividades, porém não há a consciência de suas ações no meio, não se concretizando na reflexão que é proposta para o exercício da profissão docente. O conceito teórico de reflexão vai além disto, ele diz respeito a ação refletida, na qual essa ação amplia o campo de experiência profissional docente. Esta falta de clareza no conceito de reflexão acarreta em quatro problemas identificados por Rodgers (2002):

Primeiro, não está claro como a reflexão sistemática é diferente de outros tipos de pensamento. Segundo, é difícil avaliar uma habilidade que é vagamente definida. Terceiro, sem uma imagem clara de como é a reflexão, a capacidade de percebê-la se perde assim como o seu valor. E, finalmente, sem uma definição clara, torna-se difícil pesquisar os efeitos de uma formação de professores reflexiva e do

desenvolvimento profissional na prática docente e na aprendizagem dos alunos (RODGERS, 2002, p. 842, tradução nossa).⁹

Esses problemas podem levar a uma ideia de senso comum que caracteriza a reflexão como uma simples lista de comportamentos observáveis. O conceito de professor reflexivo vem sendo utilizado entre professores, formadores e pesquisadores, no movimento contrário à visão dos professores como técnicos. O conceito de professor reflexivo constitui-se historicamente nos princípios de John Dewey¹⁰ (1859-1952), que realizou uma distinção entre a ação rotineira e a ação refletida.

A ação rotineira é “[...] orientada principalmente por impulsos, tradição e autoridade, a realidade não é percebida como problemática e o reconhecimento e experimentação de pontos de vista alternativos são poucas vezes considerados” (REALI; REYES, 2009, p. 27). Na ação rotineira, Rodgers (2002) indica que a pessoa age sem ter a consciência dos efeitos de suas ações sobre o meio. Já a ação refletida “[...] envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa das ideias ou práticas que lhes dão base, assim como das suas consequências” (REALI; REYES, 2009, p. 27), ou seja, são aquelas experiências que ampliam o campo de experiências e de conhecimento, caminhando em direção à ação inteligente (RODGERS, 2002).

O conceito de professor reflexivo também se apoia em trabalhos de Donald Schön¹¹(1930-1997), o qual propõe uma formação profissional docente capaz de responder as diversidades encontradas no dia a dia, fundamentada no “[...] desenvolvimento de um repertório profissional que transcende ao conhecimento construído pela ciência ou por respostas meramente técnicas, o que, porém, não significa ignorá-los” (REALI; REYES, 2009, p. 27). Para Schön (1992), o exercício da docência leva o professor a construir conhecimentos específicos, relacionados à prática, que são adquiridos somente por meio da prática, como, por exemplo, o conhecimento que o professor adquire ao adaptar uma determinada atividade, no ato da aula. Digamos que o docente planejou uma atividade com determinado objetivo para duas turmas do mesmo ano e nível; sua aula para a turma “A” fluiu muito bem, entretanto, para a turma “B”, a atividade não alcançou o objetivo proposto. A fim de atingir o objetivo proposto,

⁹ No original: First, it is unclear how systematic reflection is different from other types of thought. Second, it is difficult to assess a skill that is vaguely defined. Third, without a clear picture of what reflection looks like, it has lost its ability to be seen and therefore has begun to lose its value. And finally, without a clear definition, it is difficult to research the effects of reflective teacher education and professional development on teachers' practice and students' learning.

¹⁰ John Dewey foi um filósofo norte-americano que tinha pensamento contrário em relação ao sistema tradicional de educação; ele propôs um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno. A sua teoria prevê que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno.

¹¹ Donald Schön foi um filósofo e pedagogo americano que estudou sobre a reflexão na educação. O seu trabalho defende a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

o professor precisou adaptar sua atividade, diferenciar sua explicação e acrescentar exemplos. Durante esse processo de alteração da atividade o professor ampliou/ressignificou seus conhecimentos, como o da necessidade de adaptar a mesma aula para turmas diferentes, o de diferenciar as explicações e exemplos, conhecimentos estes que são adquiridos apenas por meio da prática docente.

Deste modo, Schön (1992) define três etapas da reflexão, a saber: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação pode ser desenvolvida em uma série de “momentos”:

[...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHÖN, 1992, p. 83).

Logo, a reflexão na ação ocorre quando o professor reflete sobre questões trazidas pelos alunos, como situações problemáticas; ele faz essa reflexão ao mesmo tempo em que vivencia a situação, não exigindo o uso de palavras, ou seja, pensa sobre suas ações enquanto as realiza.

Por outro lado, Schön (1992) afirma que é possível “[...] olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1992, p. 83). Assim, após a aula, o professor pode pensar sobre tudo que aconteceu durante o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que observou, no significado dado à esse processo e na adoção de outros sentidos atribuídos à aula. Esse processo de reflexão sobre a ação é “[...] uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavra” (SCHÖN, 1992, p. 83), e constitui-se a posteriori a ação docente, colaborando na compreensão das dificuldades, descobrir soluções para as problemáticas e orientar futuras ações.

Deste modo, compreendemos que o processo de reflexão sobre a ação consiste em o professor pensar retrospectivamente sobre o que foi realizado na aula, com a finalidade de descobrir como o ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.

Assim como a reflexão sobre a ação, a reflexão sobre a reflexão na ação é posterior à ação do professor e constitui-se em um processo mais elaborado, ou seja, procura compreender a ação e interpretá-la. Tal processo permite ao professor problematizar, repensar e interpretar sua ação de maneira sistemática, buscando a reconstrução da mesma. Este momento também pode ser concebido como um processo de formação profissional, visto que se revela a consideração ao questionamento individual e coletivo.

Ao compreendermos os professores como profissionais reflexivos, inferimos que eles são capazes de suscitar questões e problemas sobre sua própria prática, assim como de buscar soluções e práticas para tais dificuldades. O termo reflexão significa que a produção sobre conhecimentos de ensino não é apenas das universidades e centros de referências, mas também do professor e da instituição escolar (ZEICHNER, 2008).

Reconhecer os professores como principais responsáveis pela produção de novos conhecimentos exige compreender que o processo de aprendizagem é contínuo, por isso:

[...] é importante que professores tenham o compromisso de internalizar as disposições e habilidades necessárias para examinar criticamente suas ações e empenhar-se em melhorá-las, considerando também as implicações das metas e propósitos da escolarização à luz de critérios éticos e de justiça social; isto é, um compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional (REALI; REYES, 2009, p. 27).

Isso, porém, não retira a responsabilidade das instituições escolares e do sistema de ensino de fornecerem meios para que o desenvolvimento profissional passe a ser efetivo.

É válido destacar que o processo reflexivo é rigoroso, complexo e leva tempo para se concretizar. Rodgers (2002) com base em John Dewey, identifica quatro critérios que considera caracterizar os conceitos e propósitos da reflexão:

1. Reflexão é um processo de criação de significado que conecta o aprendiz de uma experiência para a outra de modo a aprofundar a compreensão de suas relações e conexões com outras experiências e ideias. Isto é o que torna possível a continuidade do aprendizado e garante o progresso do indivíduo e da sociedade. É um meio de fins essencialmente morais.
2. A reflexão é uma maneira sistemática, rigorosa e disciplinada de pensar, com seus fundamentos na investigação científica.
3. A reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros.
4. A reflexão requer atitudes que valorizem o crescimento pessoal e a inteligência de si e dos outros (RODGERS, 2002, p. 845, tradução nossa)¹².

Em conformidade com Rodgers (2002), Reali e Reyes (2009) caracterizam o processo reflexivo, tendo em vista a profissão docente, como: a) a reflexão é um processo de atribuição de significados; b) a reflexão é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado com raízes na inquirição científica; c) a reflexão deve ocorrer em comunidade em interação com os

¹² No original: 1. Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends. 2. Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry. 3. Reflection needs to happen in community, in interaction with others. 4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.

outros e d) a reflexão exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros, as quais explicaremos a seguir.

A reflexão é um processo de atribuição de significados que “[...] leva o professor de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias” (REALI; REYES, 2009, p. 28), isto é, o fio condutor do aprendizado do professor, uma vez que o docente atribui significado a novas aprendizagens, tendo como base as experiências antigas e seu conhecimento prévio de mundo. Rodgers (2002) indica que nós, seres humanos, entendemos cada nova experiência baseada no significado adquirido em experiências passadas e outros conhecimentos prévios. Compreende-se, portanto, que o aprendizado adquirido pela experiência do indivíduo, em termos de conhecimentos e habilidades, torna-se instrumento de compreensão para as novas experiências que surgirem.

Quando um professor assume uma prática em sala de aula, por exemplo, e esta apresenta bons resultados de acordo com a finalidade empregada, o docente tende a generalizar essa prática para outras turmas que apresentem as mesmas dificuldades que a sala de aula anterior apresentava. Logo, o docente toma a experiência anterior e a aprimora, a partir de seu conhecimento prévio, mantendo relação entre elementos de uma ou de mais experiências, entre a experiência e seus conhecimentos prévios, entre a experiência e o conhecimento produzido por outras pessoas.

Deste modo, compreendendo as experiências como a base das aprendizagens, não necessariamente elas poderão ser sempre construtivas, pois as experiências podem conduzir os docentes à “[...] lições equivocadas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras” (REALI; REYES, 2009, p. 28), ou ainda a uma ação rotineira, sem que o docente tenha a consciência de sua ação no ambiente.

Entretanto, as experiências, mesmo as educativas, não são suficientes para promover a reflexão. A experiência, segundo Dewey (1916/1944 *apud* RODGERS, 2002) não é o mesmo que o pensamento, pelo contrário, é o significado atribuído a uma experiência. A experiência encontra-se no tempo-espaço e, por este motivo, está ligada ao passado e ao futuro, razão pela qual o significado de uma experiência anterior pode alterar ou induzir os significados que serão atribuídos a novas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, o professor reflexivo não busca apenas soluções, ou realiza as mesmas coisas todos os dias da mesma maneira, ele tem consciência sobre o impacto de suas ações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, ele busca significado nas experiências vivenciadas, para aprimorar sua prática e elaborar uma teoria, fornecendo estrutura para a

aprendizagem dos alunos e de seus pares. Esta teoria orienta a prática até o momento em que haja uma situação em que a teoria não consegue explicá-la em sua totalidade, deste modo a teoria poderá ser aumentada, redefinida ou até descartada, nascendo uma nova teoria.

Para Reali e Reyes (2009), Dewey entende a reflexão como um modo “particular de pensamento sistemático, rigoroso e disciplinado que agrega geralmente diferentes componentes do ensino, como o conhecimento pessoal, profissional, teórico e proposicional” (REALI; REYES, 2009, p. 30).

O processo reflexivo envolve as seguintes fases: ter experiência; interpretação espontânea da experiência; nomeação dos problemas ou questões que seguem da experiência; estabelecimento de possíveis explicações para os problemas ou questões; ramificações das explicações ou hipóteses; experimentação ou teste das hipóteses. Reali e Reyes (2009) esclarecem que a fase final da reflexão oferece a possibilidade da resolução, ou não, dos problemas, pois, à medida que as teorias são testadas, surgem mais questões, levando à inferência de que o processo é cíclico e pode ser realizado em comunidade entre os pares.

Rodgers (2002), com base em Dewey, destaca que a reflexão deve ocorrer em comunidade e na interação com os outros. A autora cita alguns benefícios disso, sendo:

[...] 1) afirmação do valor da própria experiência: isoladamente, o que importa pode ser facilmente desconsiderado por não ter importância; 2) ver as coisas "como novidades": outras oferecem significados alternativos, ampliando o campo da compreensão; 3) apoio para participar do processo de investigação: a autodisciplina necessária para o tipo de reflexão que Dewey defende, especialmente dadas as exigências esmagadoras de um dia do professor, é difícil de sustentar sem suporte (RODGERS, 2002, p. 857, tradução nossa)¹³.

A responsabilidade perante um grupo é muito mais rigorosa do que a responsabilidade que sentimos diante de nós mesmos. Desta forma, a reflexão colaborativa oferta apoio para o processo de reflexão de professores. Reali e Reyes (2009) alegam que os momentos de compartilhamento de ideias entre os pares ou com profissionais mais experientes são importantes para a constituição de um profissional reflexivo. As discussões sobre tópicos, ideias e questões, podem ajudar a elucidar questões e auxiliar em análises mais detalhadas. A reflexão em comunidade e a troca entre pares colaboram igualmente para o apoio no engajamento do processo reflexivo e para o estabelecimento de um espaço saudável, no qual os pensamentos e sentimentos possam ser expostos.

¹³ No original: [...] 1) affirmation of the value of one's experience: In isolation what matters can be too easily dismissed as unimportant; 2) seeing things "newly": Others offer alternative meanings, broadening the field of understanding; 3) support to engage in the process of inquiry: The self-discipline required for the kind of reflection that Dewey advocates, especially given the overwhelming demands of a teacher's day, is difficult to sustain alone.

Reali e Reyes (2009) mencionam também que, para Dewey, o processo reflexivo depende de determinadas atitudes como: entusiasmo, curiosidade, desejo de crescimento pessoal, mente aberta, responsabilidade e prontidão. Considerando esses princípios sobre o conceito de reflexão, um professor reflexivo busca alcançar alguns fins, conforme destaca Rodgers (2002 *apud* REALI; REYES, 2009):

[...] - observar e descrever a sua sala de aula, seus alunos, o seu ensino, etc. de modo a confrontar as características de seus alunos e sua aprendizagem às suas próprias características e às de seu ensino, aos conteúdos trabalhados e aos contextos em que tudo isso ocorre. A reflexão exigirá um conhecimento profundo de cada um desses elementos e suas inter-relações;

- ao aprender a pensar de modo organizado, os professores podem ensinar seus alunos a fazer o mesmo;
- uma vez que a reflexão é uma maneira particular e definida de pensamento, pode ser praticada, avaliada e aperfeiçoada;
- com uma linguagem clara, pode-se pensar em profundidade sobre a reflexão, incluindo a realização de pesquisas sobre o impacto dela na prática docente e sobre a aprendizagem dos alunos (RODGERS, 2002 *apud* REALI; REYES, 2009, p. 32).

De acordo com o excerto anterior, é por estes motivos que a reflexão valoriza o crescimento individual e intelectual da pessoa (professor) e o crescimento dos outros (alunos). Assim, compreendemos que a reflexão é um processo rigoroso de atribuição de significados, que pode permitir ao professor transitar de uma experiência à outra, com um grau de compreensão mais profundo, colaborando em sua análise sobre elementos ou sobre suas práticas e seu trabalho docente, tendo como finalidade a modificação e a melhoria.

Consideramos que processo reflexivo não é algo natural; ele exige um compromisso para a sua ocorrência. Ser um professor reflexivo demanda a tomada de consciência sobre as experiências vivenciadas, uso de conhecimentos teóricos e de estratégias e o estabelecimento de um plano de ação (REALI; REYES, 2009).

Reali e Reyes (2009) mencionam que os professores reflexivos investigam e pesquisam, individualmente e com seus pares, os aspectos de suas práticas, apresentando uma visão bifocal, o que possibilita direcionar o olhar para sua sala de aula, assim como para contextos mais amplos, como a comunidade escolar e contextos nacionais. Além de tais características, esse olhar permite que o professor reflexivo analise e remodele suas ações à luz de dimensões sociais e políticas, a partir de suas análises do contexto ao qual está inserido. As análises das práticas, além de beneficiar a sua melhoria, podem refletir positivamente no processo de ensino-aprendizagens dos alunos.

As autoras supramencionadas revelam que as experiências e práticas profissionais são a base para que o processo de reflexão aconteça. Num segundo momento do processo de reflexão ocorre a busca por informações e documentações, assim é importante a caracterização da

situação problema. Logo após, em terceiro lugar, ocorre a análise e formulações de possíveis hipóteses de compreensão ou resolução do problema apresentado, dando início a um plano de ação. Em seguida, inicia-se a ação informada, isto é, a aplicação da solução adequada, resultando uma nova experiência.

Durante este processo de reflexão, a aprendizagem docente é enriquecida com as experiências vivenciadas que, por sua vez, serão novas bases para um novo ciclo de reflexão. Reali e Reyes (2009) salientam que o ciclo reflexivo inclui “[...] o exame crítico e o refinamento da prática e que, portanto, devem ser considerados os seguintes aspectos e contextos: pessoais, pedagógicos, curriculares, sociais, políticos, históricos, econômicos, éticos” (REALI; REYES, 2009, p. 36) para isto é importante a adesão de estratégias que possibilitem o questionamento, a investigação científica e a reflexão no processo de aprender a ensinar e a ser professor.

Nessa discussão, é relevante pontuar alguns limites do uso do conceito de reflexão. Organizações internacionais conservadoras, como o Branco Mundial, têm utilizado este conceito de forma equivocada, não fomentando a prática reflexiva segundo os princípios apresentados anteriormente para manter o controle sobre os programas de formação de professores, como afirma Zeichner (2008): “O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores de mais diferentes perspectivas política e ideológica para justificar o que faziam em seus programas [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 538), logo, fazendo um paralelo com Zeichner (2008), compreendemos que tal situação cria “[...] uma ilusão do desenvolvimento docente, que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Sobre a difusão da ideia de reflexão, do professor sendo o agente produtor do conhecimento e de método de ensino, é preciso ter cautela para não considerar que o professor permite a si mesmo apenas os ajustes para que o conhecimento atinja os objetivos estabelecidos. Outro limite aponta para a questão de que muitos docentes restringiam sua atenção apenas para sua sala de aula, ficando isolados do contexto mais amplo, do contexto social, no qual os alunos estavam inseridos, e dos propósitos da educação escolar.

Para Zeichner (2008), a formação reflexiva do professor está diretamente ligada à:

[...] luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que a diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Com tudo isso, compreendemos que, a formação docente reflexiva abarca as dimensões: pessoais, acadêmicas e políticas. Além disso, ela deverá contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor para todos (ZEICHNER, 2008).

Tendo em vista essas premissas sobre o desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem da docência e o conceito de professor reflexivo, nesta pesquisa voltamos o foco para a formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de analisar quais são as contribuições do Pibid para a formação de professores reflexivos.

2.3 Formação inicial e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

Em meados do século XIX e XX, a formação de professores esteve ao encargo das escolas normais, as quais, segundo Nóvoa (2019), tinham um forte entrelaçamento com a profissão. Entretanto, no século XX começou a notar-se que as formações das escolas normais eram insuficientes para atender a todos os desafios docentes, sendo necessário formar os professores com o conhecimento científico, de modo a se tornar uma profissão universitária, assim como médicos, advogados e tantas outras.

Os currículos de formação docente, no Brasil, são permeados por dicotomias, tais como: teoria/prática, universidade/escola, formação/trabalho, dentre outras apresentadas por Gatti (2010), com a finalidade de atenderem às diretrizes atuais de formação docente, respondendo às exigências formativas dos professores.

A dicotomização prevista nas diretrizes de formação docente, promulgada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), “[...] fragiliza o processo de formação inicial de professores” (FELÍCIO, 2014, p. 417), uma vez que o âmbito acadêmico não compartilha dos mesmos saberes, conhecimentos e necessidades da Educação Básica, “[...] a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas em suas respectivas escolas não raramente é muito grande” (ZEICHNER, 2010, p. 484).

Nóvoa (2019) questiona qual e a quem pertence conhecimentos relevantes e pertinentes para formar um professor. O autor admite que não se pode desconsiderar o conhecimento científico e nem o conhecimento pedagógico, entretanto, para Nóvoa (2009) é “[...] absolutamente decisivo para formar professores: o conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 204); ainda para este autor, sem a existência deste “terceiro gênero de conhecimento” é impossível assegurar a trilogia necessária para a formação docente, além disso:

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração. Para isso, é fundamental valorizar os professores e o seu papel nas dinâmicas de pesquisa. [...] Trata-se de reconhecer a sua autoridade própria enquanto autores, enquanto pesquisadores. Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro gênero de conhecimento (NÓVOA, 2019, p. 205).

Nóvoa (2019) considera, portanto, a necessidade de superar a dicotomia da formação docente e avançar adicionando um terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente. O autor alega que a formação docente não compete apenas ao conhecimento das disciplinas científicas e nem tão só ao conhecimento pedagógico e das ciências educacionais, porém os currículos dos cursos de licenciaturas tendem a ignorar o terceiro gênero do conhecimento fundamental para a formação de professores. O terceiro gênero do conhecimento é o conhecimento próprio do professor, produzido pelo docente durante seu percurso profissional, implica em saber representar os conteúdos de formas diversas, ter clareza de suas ações e tomar decisões no cotidiano profissional considerando que o ensino e a aprendizagem do conhecimento estão imersos nas relações humanas. Deste modo, a arte do fazer docente refere-se a uma experiência refletida que pertence ao indivíduo e ao coletivo e lhe confere um sentido pedagógico (NÓVOA, 2019).

Pérez-Gómez (2019) também assessora nessa discussão sobre a formação inicial de professores. O autor compreende um novo propósito para as escolas nesta era digital e disserta sobre uma nova necessidade de formação de professores, ou seja, docentes que sejam aprendizes permanentes dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, para ajudá-los e orientá-los a enfrentar problemas de diferentes complexidades, suscitar e solucionar dúvidas e descobrir meios que colaboram na distinção de informações necessárias ou não. Em síntese, o professor da era digital tem o compromisso profissional de ajudar cada aluno a construir seu próprio projeto de vida da melhor forma possível.

O autor supracitado enfatiza que o conhecimento científico é essencial, pois é o melhor instrumento de aprendizagem que ensina o aluno a analisar, compreender, projetar, avaliar e desenvolver casos e situações quando forem professores. Assim, os currículos dos cursos de formação de professores devem propor situações desafiadoras, que incentivem os licenciandos a utilizarem o conhecimento científico, na busca pela melhor resolução dos problemas.

Isso significa que o licenciando precisa aprender “[...] fazendo, experimentando, refletindo, retificando, reconstruindo conhecimentos, hábitos, emoções, atitudes e valores”

(PÉREZ-GÓMEZ, 2019, p. 13, tradução nossa)¹⁴, ou seja, o aluno de licenciatura precisa aprender a ser professor por meio de diversas fontes de aprendizagem, estas fontes precisam incluir os estudos teóricos, as práticas, as reflexões sobre as prática, a troca entre pares e o estudo sobre suas próprias crenças, tendo como fator principal a predisposição do licenciando para o aprender e refletir sobre suas práticas e crenças.

Frente ao exposto, a formação inicial de professores precisa contar com espaços que possibilitem o terceiro espaço de formação docente.

Existem pesquisas e materiais nacionais e internacionais que fazem referência a diversas formas de indução profissional, como o terceiro espaço de formação. Zeichner (2010), por exemplo, define esse terceiro espaço como: “[...] lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola atualmente em desenvolvimento em programas de formação de professores” (ZEICHNER, 2010, p. 48). O conceito de terceiro espaço advém da teoria do hibridismo e compreende que os indivíduos se apropriam de diversos elementos para dar sentido a seu mundo, rejeitando a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial docente, promovendo a reelaboração de espaços de formação menos hierárquicos que reúnam o conhecimento prático e teórico, intrinsecamente, de modo que eles não possam ser compreendidos separadamente (FELÍCIO, 2014).

Nóvoa (2019) denomina de “entre-dois” o período da formação ao início da profissão, caracterizado como um momento no qual o licenciando estaria tendo contato com seu ambiente e colegas de trabalho, o qual formaria sua identidade profissional. Nóvoa (2019) aponta que há necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional e afirma que as universidades não têm estrutura para formar profissionais docentes e cita três principais razões:

[...] - a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História, etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores;
 - a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente;
 - a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores (NÓVOA, 2019 p. 203).

¹⁴ No original: [...] haciendo, experimentando, reflexionando, rectificando, reconstruyendo conocimientos, hábitos, emociones, actitudes y valores.

Para além de fazer a crítica às estruturas de formação docente atual, Nóvoa (2019) sugere uma estrutura de formação que contempla o terceiro gênero do conhecimento: “Defendo, por isso, a ideia de que é necessário construir, dentro das universidades, uma “casa comum da formação e da profissão”, um novo ambiente institucional e pedagógico para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 203). O ambiente de formação profissional docente é caracterizado pelo autor em questão como um *locus* de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam propícias à formação de professores. Este espaço tem de ser para além da soma das escolas e da universidade. Ele precisa promover que o licenciando estabeleça conexões entre as disciplinas estudadas e sua prática na escola, com a finalidade de promover uma formação inicial mais completa e permeada, além de reflexões entre prática e teoria, nos moldes de um terceiro espaço de formação.

A necessidade pela formação inicial, efetiva tem levado muitos pesquisadores a tentarem diversas abordagens para o fortalecimento de vínculos entre professores da Educação Básica e acadêmicos. Uma das formas visadas para manter as conexões é a inserção antecipada dos acadêmicos na escola (ZEICHNER, 2010). Nos cursos de licenciatura, o momento de aproximação dos acadêmicos com a escola ocorre no estágio curricular supervisionado. Em sua grande maioria, o estágio está previsto para o início do segundo semestre do curso, isso significa que o contato e a permanência do licenciando no espaço escolar poderiam ser antecipados, aumentando o vínculo e experiências formativas.

Assim, o “tempo entre-dois” precisa proporcionar a inserção dos licenciandos em sua futura profissão, além disso “[...] é importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso de licenciatura. Para formar médicos são precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores” (NÓVOA, 2019, p. 205). Neste sentido, o Pibid pode ser considerado como um programa que pode promover o vínculo entre licenciandos e seus futuros colegas de trabalhos desde o início do curso de licenciatura, colaborando na inserção dos estudantes em seu futuro local de trabalho, promovendo, assim, a aproximação dos licenciandos com a profissão, como exposto por Nóvoa (2019).

Dessa forma, Felício (2014) aponta diversos aspectos que levam a caracterizar o Pibid como um terceiro espaço, a saber: a imersão antecipada do licenciando no cenário escolar, a configuração menos hierarquizada das relações entre licenciandos, professores da universidade e professores da escola, a promoção do diálogo e do envolvimento em processos reflexivos, a permanência do acadêmico no recinto escolar, a iniciação à docência por meio de experiências

planejadas e aplicadas pelos acadêmicos e professores da escola, bem como a distinção do estágio curricular obrigatório, na consideração do cenário escolar.

O Pibid é um programa nacional que tem como objetivo fomentar a formação de professores, a formação continuada e o fomento aos cursos de licenciaturas. A disposição do programa fornece ao licenciando o contato antecipado ao seu futuro local de trabalho, o qual possibilita o vínculo com o ambiente e com a profissão, oferece também a possibilidade de grupos de formação, mediados por professores da universidade e das escolas parceiras, nos quais os acadêmicos podem expor suas dúvidas e ansiedades, bem como receberem orientações para uma prática reflexiva.

Os pibidianos (acadêmicos das licenciaturas participantes do programa) registram suas experiências, visões, questões, atividades realizadas, encaminhamentos recebidos e demais considerações, durante e ao fim de todas as reuniões, com seu grupo de discussão e, também, na visita à escola parceira. Nos encontros formativos, realizado nas universidades, a proposta do programa prevê que os pibidianos tenham uma leitura conceitual prévia sobre determinado assunto que permeará o encontro; além do mais, é neste momento que os alunos podem estabelecer relação entre o que vivenciaram na visita à escola com os conteúdos e métodos que estudam na graduação. Os encontros nas escolas preveem que os alunos sejam imersos na realidade escolar e tenham práticas colaborativas com os professores e funcionários parceiros (BRASIL, 2013b).

Com o propósito de compreendermos como o Pibid colabora para a formação de professores reflexivos, apresentaremos detalhadamente, como o Pibid surgiu no Brasil, seu percurso histórico, legislação, como ocorre o processo de seleção de instituições e pibidianos, quais as modalidades de bolsa e demais características importantes para a compreensão integral do programa de incentivo à docência.

A CAPES foi criada no dia 11 de julho de 1951, no governo Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, através do Decreto de Lei nº 29.741, durante a gestão do Secretário Geral da Comissão, Anísio Teixeira. Tinha como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado” para a área de educação brasileira. Além de ter professores, em quantidade e qualidade suficientes para atender às demandas de instituições públicas e privadas do Brasil (CAPES, 2018a).

Atualmente, no começo do século XXI, a CAPES, instituída pelo artigo 1º do Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992, embasado pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, a qual institui como fundação pública a CAPES; pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e estrutura da CAPES e a Lei nº 12.443, de 15 de julho de 2011, cujo

objetivo é colaborar com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em formulações de políticas e atividades que deem suporte à formação de profissionais para a Educação Básica e Ensino Superior. Atualmente, é por meio do Decreto nº 7.692/2012 que a CAPES assumi o papel de formular políticas e atividades de suporte a formação docente para a Educação Básica, colaborando com o MEC na implementação de um sistema nacional de formação de professores (CAPES, 2018a).

No que se refere à Educação Básica, a CAPES tem como finalidade fomentar a formação inicial e continuada de professores da carreira do magistério, logo, é responsável por dispor e divulgar programas de formação inicial e continuada, conforme o parágrafo 2º, artigo 2º, do Decreto nº 7.692/2012, revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017:

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II - articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis do governo, com base no regime de colaboração;

III - planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

IV - elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V - acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

VI - promover e apoiar os estudos, as pesquisas e as avaliações necessários ao desenvolvimento e à melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério; e

VII - manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, com vistas à promoção da cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2017, s/p).

No ano de 2007, por meio da Lei nº 11.500, de 11 de julho de 2007, a CAPES teve sua atribuição alterada, perante a Educação Básica, passando a assumir, além das finalidades já relatadas, a responsabilidade da formulação de políticas públicas e de formação para docentes da Educação Básica, inclusive em regime de colaboração com municípios e estados, cooperando com o MEC na estruturação de um sistema nacional de formação de professores (CAPES, 2018a).

Considerando suas novas atribuições, a CAPES tem tido grandes desafios e atribuições frente à Educação Básica. Apesar dos desafios encontrados, a CAPES tem criado e fomentado

novas ações e programas voltados para a formação inicial docente em nível superior, em conjunto com a formação continuada, como é o caso do Pibid.

Foi através da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007¹⁵, que a CAPES, em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entendendo que uma das formas mais seguras de melhorar qualificação dos docentes dá-se pelo incentivo a formação, instituiu o Pibid, visando formar futuros professores para atuarem em escolas públicas da rede básica de ensino.

O Pibid, instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, hospedado na CAPES, é uma ação da política nacional de formação de professores do MEC que, desde 2007, almeja proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação, junto à prática, com o cotidiano nas escolas de ensino público do país.

No ano de 2007, através da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foi lançado o primeiro edital do Pibid. O edital contemplou como prioridade áreas de licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática, pois, segundo a Portaria, a prioridade de atendimento do Pibid seria a formação de professores para o Ensino Médio, tendo em vista a necessidade de professores de tais disciplinas em instituições públicas de Educação Básica (BRASIL, 2007).

Em 2009, com base no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi publicado o edital CAPES/DEB nº 02/2009, visando a seleção de projetos para o Pibid e ampliando o público alvo do programa. Assim, os projetos institucionais passaram a ser voltados a outras faces da educação, além do Ensino Médio, como: Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Quilombola e do Campo. Houve também a adição de outras licenciaturas no programa: Filosofia, Sociologia, Letras e Pedagogia. A participação no programa, porém, continuava restrita às IES públicas. É possível compreender que, neste segundo edital, houve a possibilidade de desenvolvimento do programa em áreas antes desfavorecidas, possibilitando a emergente necessidade de desenvolvimento, apoio e formação para áreas e comunidades à margem da sociedade (BRASIL, 2009).

A Portaria nº 72, de 12 de abril, foi publicada no ano de 2010, redigiu novas possibilidades para o Pibid, dispondo sobre a participação de IES e incluindo instituições municipais e filantrópicas. Desta forma, o Edital nº 18/2010/CAPES-PIBID tornou público que a CAPES passaria a receber propostas de projeto de Instituições Municipais de Ensino Superior e Centros Filantrópicos de Educação Superior que contassem com cursos de licenciaturas

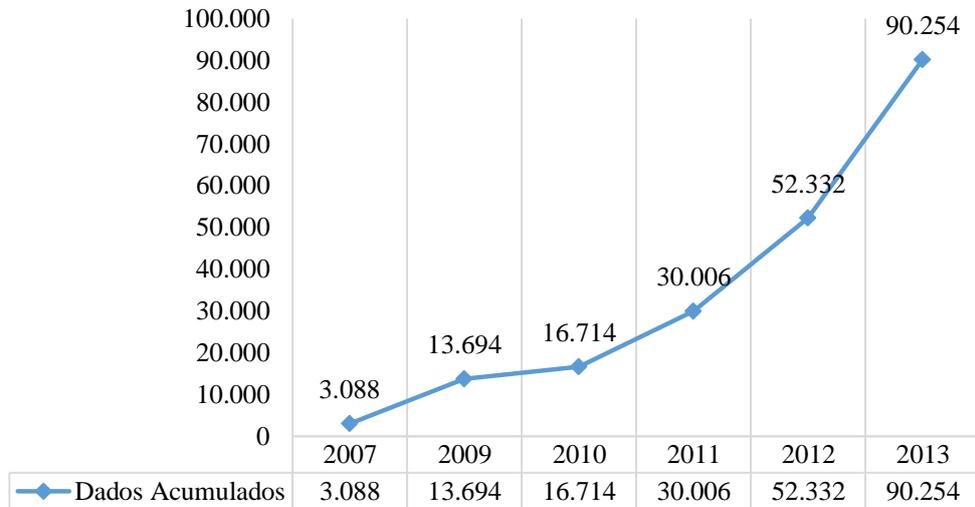
¹⁵ Segundo o *site* da CAPES, a primeira legislação referente ao Pibid é a Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 19 set. 2019.

vigentes legalmente pelas legislações nacionais. No referido edital, observa-se a ampliação do Pibid, pois, com a inserção das instituições proponentes de projetos, logo haveria a ampliação de bolsas concedidas e o aumento do número de licenciandos sendo amparados em formação inicial (BRASIL, 2010b). Para além desta ampliação, expandiu-se também o número de bolsas concedidas. Segundo o Edital nº 061/2013 CAPES-PIBID seriam aproximadamente, 72.000 bolsas, para o ano de 2014 (BRASIL, 2013b).

O Pibid é um reconhecido programa de iniciação à docência, formação inicial e continuada que visa incentivar a formação do docente em nível superior para atuar na Educação Básica; incluir licenciando no cotidiano da rede pública de educação; proporcionar possibilidades de criação e participação em experiências metodológicas, técnicas e práticas docentes inovadoras; colaborar com a escola pública, incentivando e mobilizando seus professores a serem protagonistas do processo de formação; contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária para formação docente; elevar a qualidade da Educação Básica, bem como a qualidade da formação inicial docente.

Esta proposta tornou-se significativa na valorização do magistério e no aprimoramento do processo de formação de professores. Ao compararmos sua ampliação, observamos o quanto o programa cresceu. Segundo o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), 2009 a 2013, no ano de 2007, participavam 43 Instituições Federais e 3.088 bolsistas. Já no ano de 2012 foram 284 Instituições e 49.321 bolsistas, ampliação realizada pelo edital nº 061/2013 CAPES-PIBID, que incluiu IES privadas na seleção para o programa e a possibilidade todas as licenciaturas participarem (BRASIL, 2013b).

Com os editais: nº 061, de 02 de agosto de 2013 e nº 066, de 06 de setembro de 2013 foram aprovados 313 projetos de Pibid, com início em 2014. A meta, em 2013, era alcançar 75.000 concessões de bolsas, a meta não só foi alcançada como ultrapassou mais de 15.000 bolsas, como vemos no gráfico 2. Das concessões conferidas 82% eram para instituições públicas e 12% para instituições privadas (CAPES, 2013), não contemplando todas as IES públicas nacionais.

Gráfico 2-Bolsas Concedidas e Aprovadas: Pibid (2007 a 2013)

Fonte: CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Relatório de Gestão, 2013. Adaptado pela autora.

Através do edital nº 061/2013, para concessão do projeto em 2014, foram selecionadas 284 IES e 90.245 bolsistas, desenvolvendo, nacionalmente, 284 projetos (CAPES, 2013), distribuídos conforme apresenta a tabela 1:

Tabela 1—Projetos e Bolsas Concedidas 2013 a 2014

Região brasileira	IES Públicas	IES Privadas	Total de IES	Campi	Bolsistas
Norte	20	7	27	95	9.103
Nordeste	45	11	56	232	28.019
Centro-Oeste	14	7	21	110	8.894
Sudeste	45	69	114	243	25.381
Sul	26	40	66	175	18.857
Total	150	134	284	855	90.254

Fonte: BRASÍLIA. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Relatório de Gestão (2009 – 2013), 2013. Tabela elaborada pela autora.

Compreendemos que para que a IES seja contemplada com o Pibid é necessário que a mesma demonstre interesse em participar do programa, elabore um projeto, subprojetos e realize a inscrição para a seleção. Pensando nisso, buscamos verificar quantas IES públicas e quantas instituições privadas participaram da seleção de projetos do edital nº 061/2013, que iniciariam o projeto em março de 2014.

Segundo o edital nº 061/2013/CAPES RESULTADO DA SELEÇÃO PRELIMINAR (CAPES, 2013b), o resultado de avaliação preliminar das propostas inscritas contam com 210 IES que tiveram a aprovação do projeto condicionada ao atendimento das recomendações do parecer de análise dos projetos submetidos e 71 IES tiveram a aprovação dos projetos condicionada a disponibilidade orçamentária. Dentre as 281 IES do edital nº 061/2013/CAPES RESULTADO DA SELEÇÃO PRELIMINAR, 139 IES eram públicas e 142 privadas (CAPES, 2013b).

Os números mencionados anteriormente chamaram a nossa atenção, pois observamos que, no edital que selecionou projetos para o ano de 2014 (tendo como proposta inicial duração até o ano de 2016, mas com a possibilidade de prorrogação), houve mais propostas de IES privadas do que públicas, a quem os programas deveriam abranger mais, tendo em vista que a CAPES é uma agência de fomento governamental. O fato de ter aprovado mais projetos em IES privadas nos provoca, no sentido de questionar os motivos que levaram as demais IES públicas do país a não participarem do edital de seleção de projetos do Pibid. Será que tais instituições não concordavam com o que era estabelecido no edital? Ao invés de contemplar tantas instituições privadas, por que não aumentar o valor das bolsas dos alunos? São questões que permeiam nossos pensamentos durante este estudo.

Levando estes dados em consideração, analisamos o edital nº 061/2013/RESULTADO FINAL (CAPES, 2013c), o qual foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), no dia 02 de agosto de 2013. Neste edital, contém os nomes das IES que tiveram seus projetos do Pibid aprovados, após atenderem as recomendações propostas pelo comitê de análise de projetos da CAPES. Porém, no edital nº 061/2013/RESULTADO FINAL, aprovou-se projetos de 284 IES diferentes, três a mais que o edital nº 061/2013/CAPES RESULTADO DA SELEÇÃO PRELIMINAR. Destas IES que estão a mais no edital do resultado final, duas são IES privadas e uma é pública. Aqui, questionamos os motivos que levaram determinadas instituições a não estarem listadas no edital preliminar, o qual foi responsável por divulgar a análise dos projetos. Essa falta de dados nos leva a questionar se as referidas IES realmente passaram por todas as etapas do processo de seleção de projetos para o Pibid.

No edital nº 066/2013, em cumprimento do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, tornou-se pública a possibilidade de IES públicas, privadas ou filantrópicas apresentarem projetos para o Pibid-Diversidade, tencionando o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, sendo disponibilizadas mais de 3.000 bolsas a alunos e professores de cursos de licenciaturas voltadas a intercultural indígena e do campo (CAPES, 2013).

Segundo o Sistema de Disseminação de Informações (SDI), o Pibid foi uns dos projetos da CAPES que mais concedeu bolsas; foram 62.070 bolsas distribuídas (CAPES, 2013). O Pibid conta com quatro diferentes modalidades de bolsas, sendo elas:

- 1 - Iniciação à docência – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
- 2 - Professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- 3 - Coordenador de área – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 4 - Coordenação institucional – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) (CAPES, 2008, s/p).¹⁶

A evolução de bolsas concedidas pelo Pibid demonstra o crescimento e avanço do programa, ademais, o estudo de Gatti *et al.* (2014), intitulado: “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, dispõe de diversos relatos de acadêmicos de licenciatura que julgam a colaboração do Pibid em diversos âmbitos, pessoais e profissionais, mas destaca-se a relevância que o Pibid teve na diminuição da evasão das licenciaturas:

O Pibid sem dúvida tem nos ajudado a consolidar a licenciatura em Física. Num cenário nacional sabemos da baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura e da evasão que assola as licenciaturas. Nesse contexto, o Pibid ajuda a revalorizar a docência e a bolsa contribui para que o aluno continue no curso. (Física – GO) (GATTI *et al.*, 2014, p. 31).

O programa Pibid foi responsável pela permanência dos acadêmicos no curso de licenciatura em Letras/Português em nosso Campus, uma vez que a cada semestre tínhamos evasão em números significativos no curso de Letras. Quando começamos o Pibid não houve evasão, desistência e nem tivemos matrículas trancadas. Os acadêmicos estão muito motivados com o curso de licenciatura. Registro que houve uma valorização do curso Letras/Português na concepção da comunidade acadêmica e na comunidade de forma geral. (Letras – MG) (GATTI *et al.*, 2014, p. 32).

O Pibid diminui a evasão, uma vez que proporciona aos alunos o contato com a docência desde o início do curso. Além disso, as ações do Pibid estão proporcionando uma formação inicial de maior qualidade. (Matemática – TO) (GATTI *et al.*, 2014, p. 32).

Conforme explicitado os cursos de licenciatura, no Brasil, são, em sua grande maioria, permeados por estudantes de classe média a baixa, negros e pardos, ou seja, a classe trabalhadora. De acordo com (GATTI *et al.*, 2019) esses dados não se repetem nos demais cursos de graduação. Logo, os cursos de licenciaturas tornaram-se mais populares. A bolsa

¹⁶ Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

concedida aos pibidianos, certamente os ajudava a custear seus estudos, aprimorando seu conhecimento e possibilitando a dedicação exclusiva a universidade, assim como ocorreu com a pesquisadora deste estudo durante o período em que foi pibidiana do curso de Pedagogia. O valor da bolsa possibilitou a ela a vivência acadêmica durante o curso de licenciatura e oportunizou uma maior dedicação aos estudos, visto que ainda era necessário trabalhar para custear o transporte e alimentação durante a graduação, porém foi o Pibid que a motivou a permanecer na pesquisa, mesmo diante das diferentes adversidades e dificuldades da vida.

Conforme o Relatório de Gestão CAPES (2015), neste mesmo ano foi investido R\$ 672.449.085,92 na modalidade presencial de formação de professores, destacando-se o Pibid, com o apoio mensal de 81.993 bolsas aos participantes do programa, superando 51% das bolsas previstas (CAPES, 2016). Ainda em 2015, no contexto externo à CAPES, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), PEC nº 241¹⁷, a qual altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal e aprova o teto de gastos, assim como argumentam os ministros signatários deste período, inclusive o ministro da educação José Mendonça Filho:

É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente”. Ressalvam, por outro lado, que “estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos, o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos” (BRASIL, 2016a, s/p).

Compreende-se que se mantém a obrigatoriedade de aplicação mínima na saúde e educação, entretanto, Alessio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, reconheceu que crise econômica é grave e, portanto:

[...] deve ser feito um esforço no sentido da redução de gastos. Nada obstante, destacou que, se a PEC for aprovada, haveria estagnação do investimento em educação pelo governo federal, com o comprometimento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016a, s/p).

A aprovação da PEC 241 estabelece o teto de gastos anuais do Governo Federal em relação à educação brasileira. A partir da promulgação, a educação passa a sofrer déficits de investimento, o que resulta na baixa qualidade da educação e baixo investimento em programas e cursos que visam a melhoria da educação brasileira. Deste modo, logo após a aprovação da

¹⁷ Durante o processo legislativo, a Emenda Constitucional recebeu diferentes nomenclaturas como: PEC 241, na Câmara dos Deputados, e PEC 55, no Senado Federal.

PEC 241¹⁸, a CAPES anuncia corte de bolsas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como pontuado no Relatório de Gestão do Exercício de 2016:

[...] a PEC 241, que limitou o crescimento dos gastos públicos à taxa de inflação do ano anterior. Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas. [...] Por isso foi feita uma previsão de bolsas (48.324) bem inferior à concessão de bolsas (90.000). Porém fatores externos impediram que o programa fosse alterado, obrigando a Diretoria a retirar as cotas ociosas (CAPES, 2017, s/p).

A redução de bolsas concedidas foi drástica e a CAPES informou, por meio de ofício, que os bolsistas que completassem 24 meses de projeto seriam desligados, resultando em um corte de, aproximadamente, 45.000 bolsistas.

Através da Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016, o presidente da CAPES aprova o Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, o qual resolve: “Art.1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID” (BRASIL, 2016b). A revogação da Portaria que regulamentava o Pibid foi muito questionada e a CAPES lançou um arquivo digital chamado: “Respostas às dúvidas frequentes sobre a Portaria CAPES nº 46/2016”, onde a CAPES deixa claro que o máximo de bolsas por instituição é de 1.200 unidades, reforçando o corte de gastos realizado pelo governo.

Após uma breve retomada histórica e apresentação sobre o Pibid, seguiremos descrevendo os impactos que o mesmo realizou na formação inicial e continuada de professores, bem como na educação brasileira.

A CAPES considera que o Pibid traduz o seu compromisso e seus princípios para com a formação de professores. O programa é acompanhado pela mesma através de diversos meios, dentre eles relatórios, eventos avaliativos e reuniões. Assim, com a finalidade de garantir um constante aperfeiçoamento no projeto, a CAPES propôs uma avaliação externa do Pibid no ano de 2013, o que resultou no documento “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)”, sobre o qual discorreremos a partir de agora.

¹⁸ Com a aprovação da PEC 241 houve o estabelecimento do teto de gastos para todos os setores públicos, logo, para a educação, a partir do ano de 2018, o repasse de verba seria apenas da inflação do ano anterior. Esta medida será adotada até o ano de 2026 e, caso não seja alterada, até 2036. Assim como para a saúde, o valor estipulado (referente à inflação) é o valor mínimo obrigatório. O governo pode decidir investir mais nessas duas áreas. Para isso, terá de diminuir o orçamento de outros setores, pois o teto de gasto total do governo federal (sempre o gasto do ano anterior corrigido pela inflação) deverá ser respeitado.

Segundo Gatti *et al.* (2014), o objetivo desse estudo de avaliação sobre o Pibid foi apresentar os significados do papel indutor do Pibid junto aos participantes deste processo. Para tanto, foram utilizados questionários e uma análise qualitativa das respostas, para chegarem aos resultados. As autoras reconhecem que as novas exigências do trabalho do professor na sociedade atual e o não oferecimento pelos cursos de licenciatura de conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência, têm sido reflexos das propostas curriculares dos cursos de licenciatura que, em sua grande maioria, tem focado na predominância de estudos teóricos. Esta falta de conexão entre a formação acadêmica e a prática é apontada por Zeichner (2010) como um problema na formação de professores, pois o autor compreende que formar docentes perpassa pela formação universitária e a formação no campo de atuação. Desta forma, podemos compreender o Pibid como um fomento à aproximação entre a formação universitária e a formação no campo de atuação docente.

Gatti *et al.* (2014) também relatam as características dos respondentes, que são os supervisores (docentes das escolas parceiras), coordenadores de área (docentes da universidade) e os pibidianos (estudantes de licenciaturas); apresentam análises de dados referentes às questões abertas sobre: a importância do Pibid para a formação profissional e acadêmica dos estudantes e sugestões e críticas para o aprimoramento do programa. Desta forma, propomos a dissertar sobre tal estudo, tendo como foco principal as respostas dos bolsistas, objeto desta pesquisa.

Gatti *et al.* (2014) mostram que o número total de respondentes bolsistas de iniciação à docência validados foram de 16.223, sendo: 1.281 da região Norte; 4.537 da região Nordeste; 4.074 da região Sudeste; 5.087 da região Sul e 1.344 da região Centro-Oeste. Na caracterização destes bolsistas é possível verificar que, em sua maioria, eram mulheres (67,5%); já os bolsistas homens (32,5%) concentravam-se nas regiões Norte e Nordeste, segundo as autoras isso “[...] corresponde aos dados nacionais sobre a procura das licenciaturas e dos docentes em exercício na educação básica em que se observa a prevalência de mulheres nos cursos de licenciatura” (GATTI *et al.*, 2014, p. 21). Quando questionados sobre sua raça/cor, as respostas foram as seguintes: 53% branco, 33% pardo/mulato, 10% negro, 1% oriental e 2% indígena. Dentre os alunos que se declararam brancos, a maioria residia nas regiões Sul e Sudeste; por outro lado, as regiões Norte e Nordeste destacaram-se por terem respondentes autodeclarados pardos/mulatos.

Mais de 78% dos estudantes bolsistas respondentes declaram que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas; 16% alegaram que estudaram neste período em escola particulares e 5% expuseram que cursaram o Ensino Médio parte em instituição pública e parte em

instituição privada. Sendo que a maioria dos bolsistas que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares, pertenciam à região Sudeste do Brasil (GATTI *et al.*, 2014).

Após apresentarmos a caracterização dos bolsistas pibidianos, discorreremos sobre as análises de dados referentes às questões sobre: a importância do Pibid para a formação profissional e acadêmica dos estudantes e sugestões e críticas para o aprimoramento do programa.

Para a análise qualitativa das respostas, Gatti *et al.* (2014) extraíram dos dados do estudo 10% das respostas válidas, aleatoriamente, levando em consideração regiões e estados e, conjuntamente, elencaram categorias de análise. Na questão “Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta.” As autoras elencaram as seguintes categorias: (a) contexto em que as ações do Pibid se deslocam; (b) sobre o trabalho docente; (c) quanto aos alunos da escola básica; (d) distribuições para a escola; (e) compreensão da profissão docente e (f) fatores de desenvolvimento pessoal (GATTI *et al.*, 2014).

Sobre a categoria (a), contexto em que as ações do Pibid se deslocam, Gatti *et al.* (2014) esclarecem que os estudantes, em sua maioria, entendem que o “[...] Pibid é importante e significativo para a formação profissional e contribui para a elevação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e o enriquecimento do currículo [...]” (GATTI *et al.*, 2014, p. 48), outros aspectos também aparecem, como: a importância da aproximação da universidade com a escola, a responsabilidade da universidade para com o ensino público, a possibilidade de estar nas escolas desde o início do curso de licenciatura, e outros. Na categoria (b), sobre o trabalho docente, as autoras esclarecem que, a respeito das aprendizagens sobre o trabalho docente, as referências se repetem nas afirmações que consideram importante vivenciar a escola e a sala de aula, como relata um dos respondentes:

O Pibid é um projeto que pode contribuir muito tanto para minha formação acadêmica quanto profissional. Por meio dessa bolsa, posso ter um contato direto com a sala de aula e desenvolver atividades e práticas pedagógicas nas escolas públicas, aprimorando o meu conhecimento e aperfeiçoando-me para que, quando me graduar, tornar-me uma profissional qualificada e experiente na área da educação, sendo mais uma a contribuir com a melhoria da qualidade nas escolas e consequentemente a elevar o índice do Ideb (GATTI *et al.*, 2014, p. 51).

Na categoria (c), quanto aos alunos da escola básica, Gatti *et al.* (2014) destacam a importância de ter um maior contato com os alunos da escola básica, e explicitam que os licenciandos alegaram que tiveram maior oportunidade de ajudarem na superação das dificuldades dos alunos da Educação Básica.

Na categoria (d), contribuições para a escola, Gatti *et al.* (2014) relatam que as contribuições que o Pibid trouxe para a escola apareceram com pouca frequência em seus estudos, contudo, na categoria (e), compreensão da profissão docente, as autoras supracitadas destacam que, segundo as afirmações dos licenciandos, a participação no Pibid proporcionou a eles a tomada de consciência sobre os diversos problemas do sistema educacional brasileiro, assim como a participação no programa ajudou a confirmar a escolha pela profissão docente. Na categoria (f), fatores de desenvolvimento profissional, relativa às contribuições do Pibid no desenvolvimento profissional, os pibidianos apontaram que o programa trouxe uma possibilidade da vivência escolar e da prática docente, bem como vivenciar a escola, a sala de aula e adquirir experiência com a docência.

Com as contribuições de Gatti *et al.* (2014), compreendemos que, na perspectiva dos pibidianos, o programa foi a oportunidade necessária que muitos licenciandos precisavam para manter contato com a escola de Educação Básica, para aproximar a universidade da escola e, até mesmo, confirmar se a opção feita pela docência foi a correta. Isto posto, Gatti *et al.* (2014) apresentam um sucinto relato, feito pelos licenciandos, sobre a importância do Pibid para sua instituição e seu curso de licenciatura.

Nesta análise, Gatti *et al.* (2014) classificam diversos temas que são emergentes nas respostas desta questão, entretanto, como foco desta pesquisa, discorreremos sobre a importância que os estudantes acreditam que o Pibid teve para sua universidade e seu curso. Em muitos relatos de bolsistas de licenciatura aparece com frequência o crescimento profissional ao ter contato com a realidade escolar, maior possibilidade do conhecimento da profissão docente, melhoria na qualidade do curso de licenciatura, oportunidade de adquirir experiências inovadoras, aproximação entre universidade e escola pública, trabalho colaborativo, melhoria da qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica e outros, assim como destacam os bolsistas:

O Pibid é um programa que põe em evidência os problemas e as contradições da profissão de professor. Neste sentido, é necessário que os alunos das licenciaturas conheçam o ambiente em que irão atuar. A partir da participação nas matérias da licenciatura, as quais já cursei conjuntamente com outros alunos que participam do projeto, nós podemos perceber maior maturidade e crítica ao discutir a educação, seja nas disciplinas de Didática, seja na disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, seja nas disciplinas de pedagogia. Conhecer o cenário em que atuamos e poder discuti-lo e repensá-lo enquanto nós estamos estudando é muito importante. Acredito que, em relação à Instituição, o projeto consiga unir algumas áreas do conhecimento através do incentivo e da pesquisa acerca dos trabalhos interdisciplinares que vêm sendo desenvolvidos nas escolas. É uma Instituição mais integrada, que percebe a importância das escolas e da cidade como um todo, que deve integrar mais Universidade e Comunidade criando espaços de trocas e de aprendizagem: formal, não formal ou informal (GATTI *et al.*, 2014, p. 52).

Deste modo, o Pibid estabelece a relação entre a teoria e prática, promovendo a universidade e a escola como locais importantes na formação docente, propiciando um movimento de valorização das licenciaturas dentro da própria universidade, indicando que o programa pode ter aberto caminhos para a reflexão em relação as leituras, ao trabalho docente e ao próprio curso de licenciatura:

Este programa tem possibilitado uma leitura mais questionadora e mais aprofundada dos artigos e livros sobre a educação e a experiência docente. Também podemos identificar conteúdos, abordagens, possíveis dúvidas e respostas que os alunos teriam ou gostariam de ter. Pedimos mais do curso (GATTI *et al.*, 2014, p. 53).

Há o reconhecimento de que o contato orientado em sala de aula colabora na formação do licenciando, agregando maior sentido à sua formação acadêmica e contribuindo para uma troca mais efetiva de conhecimentos nas aulas, contribuindo também para a formação de definição de conceitos e do pensamento crítico. Gatti *et al.* (2014) explicitam que os depoimentos dos pibidianos “[...] denotam a importância do Pibid como um programa que dá visibilidade às licenciaturas e chama a atenção para a especificidade desse curso, agregando valor a ele e a seus graduandos” (GATTI *et al.*, 2014, p. 57), deste modo compreendemos como o Pibid tem cumprido seu objetivo de valorização e fomento à docência.

Dentre tantos aspectos levantados por Gatti *et al.* (2014), destacamos um aspecto que as autoras consideram que é muito citado pelos licenciandos, o aspecto da aproximação entre a universidade e a escola básica. Os licenciandos consideram a aproximação entre estas instituições muito valiosa e as autoras apresentam que o Pibid foi um programa que “[...] obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagirem com a rede escolar pública” (GATTI *et al.*, 2014, p. 60), entretanto, existem ganhos desta troca, para ambas as instituições. As universidades contribuem com seu conhecimento e possibilidades diferentes, podendo contribuir para aulas inovadoras, e as escolas ofertam sua experiência do cotidiano, no trato e vivência com os alunos. A escola aprende com a universidade, a universidade aprende com a escola e ambas formam o bom professor.

Ao fim do estudo, Gatti *et al.* (2014) consideram que o Pibid criou condições para um processo de formação emancipadora, na qual os licenciandos tiveram um processo de formação para o desenvolvimento profissional e apropriação de conhecimentos. Mas Gatti *et al.* (2014) indicam sugestões como: ampliar o número de vagas; aumentar o valor da bolsa; garantir o programa como uma proposta permanente; proporcionar intercâmbios entre bolsistas de diferentes IES; oferecer auxílio-transporte aos bolsistas e disponibilizar recursos para a aquisição de materiais necessários para o programa.

Para além das sugestões, o estudo apresenta algumas questões indicadas como problemas, sendo elas: a necessidade de um maior envolvimento de professores das IES nas escolas; a indispensabilidade de esclarecimento para as escolas parceiras, qual a finalidade e função do programa; os problemas burocráticos com a universidade; o alto número de bolsistas de iniciação à docência por coordenador e a não valorização acadêmica das atividades desenvolvidas por professores do Pibid nas avaliações promovidas pela CAPES. Embora haja pontos a melhorar, Gatti *et al.* (2014) alegam que o Pibid é, sem dúvidas, um programa de grande efetividade na formação de professores do Brasil.

“Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.”

(Gil, 2002)

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos teórico-metodológicos selecionados e percorridos, bem como o tipo de abordagem realizada em nossa pesquisa e o cenário do Pibid nas cinco regiões do Brasil.

3.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos

Esta pesquisa é qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 2010) do tipo descritiva-interpretativa (SANTOS, 2008). O embasamento metodológico foi pautado em alguns autores, como: André (1983), Bogdan e Biklen (2010), André e Lüdke (1986), Laville e Dionne (1999), os quais definem a pesquisa qualitativa e apresentam ideias sobre a coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

Bogdan e Biklen (2010) consideram a pesquisa qualitativa como uma das pesquisas mais presentes no campo da educação e elucidam que, para ser considerada qualitativa, a pesquisa precisa apresentar cinco características: i) Ter a investigação como fonte direta de dados; ii) Ser essencialmente descritiva, observada em formato de textos ou imagens, nunca de números; iii) Estudar e ter interesse pelo processo da pesquisa, buscando tanto a compreensão do processo quanto dos indivíduos envolvidos. O resultado final aqui é, portanto, uma consequência e não o foco; iv) Apresentar hipóteses e/ou resultados de maneira indutiva, através dos dados colhidos, agrupando-os e dando a eles significação; v) Estabelecer estratégias e procedimentos que auxiliem no processo de pesquisa e facilitem o diálogo e a fluidez entre os sujeitos envolvidos e os investigadores.

André e Lüdke (1986) classificam a pesquisa qualitativa de acordo com cinco características são elas: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas

e à vida é foco de atenção especial do pesquisador e a análise de dados tende a ser um processo indutivo.

De acordo com André e Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa apresenta diversas vantagens, dentre as quais podemos destacar: permitir a compreensão e o dimensionamento do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, capturar as diferentes experiências vividas no ambiente escolar, de modo a compreender as relações entre seus indivíduos, e colaborar nos estudos de construtos, como criatividade e pensamento crítico.

Santos (2008) explica que a abordagem descritivo-interpretativo “[...] centra-se na relação entre os indivíduos e seus contextos, valorizando-se a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados e também pelos investigadores” (SANTOS, 2008, p. 103-104), sendo essencial a identificação, descrição, explicação e a compreensão dos processos que envolve a vida humana. Deste modo, é necessário construir significados dos dados obtidos de acordo com os contextos que o fenômeno ocorre, tendo sempre uma leitura compreensiva do objeto investigado.

Com base no caminho percorrido, podemos afirmar, assim, que o nosso estudo, pautado nos princípios de uma pesquisa qualitativa, caracteriza-se como descritivo-interpretativo, como já explicitado anteriormente.

Na visão de André (1983), embora o estudo qualitativo possa parecer tranquilo, ele leva muito tempo em todas as suas etapas. Mesmo pesquisadores experientes sentem-se sobrecarregados com a quantidade de dados, análise ou mesmo com a quantidade de suas anotações, tendo dificuldades no momento da análise dos dados e na sua codificação e identificação para apresentar os resultados. Mas para André (1983) “[...] o problema mais sério no uso de dados qualitativos parece ser a quase completa inexistência de métodos apropriados a análise” (ANDRÉ, 1983, p. 66). Buscando evitar essas dificuldades, mencionadas pela autora, os caminhos da pesquisa serão constituídos por duas etapas: aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada, as quais passam a ser descritas na sequência.

Como primeira etapa da pesquisa, submetemos o estudo ao Comitê de Ética da UFSCar, que foi aprovado com o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 17 192619.4.0000.5504, em seguida desenvolvemos e aplicamos um questionário entre agosto de 2019 e maio de 2020, para egressos, ex-pibidianos do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior do Brasil. Eles foram bolsistas do Pibid entre os anos de 2014 e 2016. Esse questionário foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms* e versava sobre os seguintes pontos: a caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia; as motivações que levaram estes estudantes a participarem do Pibid-Pedagogia; os limites e potencialidades do programa de

iniciação à docência e a estrutura dos encontros e atividades que realizavam. A íntegra do questionário encontra-se no apêndice A deste texto.

Os egressos, ex-pibidianos, do curso de Pedagogia foram contatados via redes sociais (*e-mail, Facebook, Instagram, WhatsApp*) e convidados a participar do estudo. Todos deveriam ter participado do Pibid entre os anos de 2014 e 2016 (período no qual mais foram concedido bolsas pelas CAPES para o Pibid) por, no mínimo, seis meses. O questionário foi encaminhado via *Google Forms*¹⁹ para todos que responderam o contato e aceitaram participar da pesquisa; eles receberam um *link* no qual deveriam clicar e seguir as instruções para responder o questionário.

Entretanto, obtivemos pouco retorno, razão pela qual foi necessário estabelecermos outro procedimento de contato com os sujeitos da pesquisa. Buscamos, então, o documento “Relatório de geração de pagamentos de bolsas 05/2014”, disponibilizado pelo *site* da CAPES, o qual diz respeito ao pagamento da bolsa do Pibid no mês de maio do ano de 2014 e dispõe do nome completo de todos os bolsistas do programa, em suas quatro modalidades de bolsas. Realizamos a leitura e selecionamos as instituições que tinham o Pibid no curso de pedagogia.

Desta forma, selecionamos o nome dos bolsistas “Coordenadores de área”, docentes de licenciaturas das IES responsáveis por coordenar subprojetos, buscamos seus *e-mails* na plataforma de pesquisa *Google*, quando não encontrávamos, entrávamos no currículo *Lattes* dos docentes, verificando em qual instituição eles trabalham. Pesquisamos no *site* da instituição pelo nome do coordenador no corpo docente da IES, buscamos seu *e-mail* de contato e lhe enviávamos a seguinte mensagem:

Prezado(a); Meu nome é Lais Fernanda e estou realizando meu mestrado em Educação na UFSCar - São Carlos sob orientação do Prof.^a Dr.^a Ana Paula Gestoso de Souza. Em minha pesquisa, intitulada "Políticas públicas de Formação Docente: o Pibid como fomento na formação de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais" temos por objetivo identificar, na perspectiva dos pibidianos egressos, contribuições e limites do Pibid na formação docente, e de que maneiras esse programa tem se configurado em um espaço de reflexões sobre a prática docente, assim como verificar quais elementos/aspectos do Pibid se configuram como ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão. Gostaria de contar com a sua participação na minha pesquisa, lembrando que os dados são sigilosos e só serão utilizados para fins de pesquisa, e que a coleta de dados na plataforma *Google Docs* já conta com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Acesse <https://forms.gle/UmDEi5oQGQ8PQ913A> e participe! Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento necessário. Lais Fernanda da Silva, Mestranda em Educação – UFSCar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4030517985450656>. Desde já agradeço sua atenção e prontidão,

¹⁹*Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários do *Google*, podem utilizar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

fico à disposição para possíveis dúvidas e esclarecimentos. (TEXTO PRODUZIDO PELA AUTORA).

Como outra maneira de divulgar a pesquisa, enviamos a mensagem-convite aos inscritos no Portal dos Professores²⁰ da UFSCar.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas. Essas questões são referentes à participação no Pibid-Pedagogia de suas respectivas universidades; aos limites e potencialidades do programa; aos aspectos formativos do Pibid como política de formação inicial docente e demais campos de perguntas nesta área, além da caracterização dos noventa e quatro egressos que responderam o questionário. As questões fechadas facilitam o tratamento de dados, pois “[...] uma escolha de respostas preestabelecidas evita que o pesquisador deva interpretar as respostas dos interrogados [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Entretanto, esse tipo de questão pode não ser suficiente para coletar dados relevantes, tendo em vista a problemática de pesquisa, elaborou-se questões abertas; as questões abertas são meios de coletar informações que não são possíveis em entrevistas com questionários de questão fechadas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No tocante aos questionários, em um primeiro momento, ainda no ano de 2019, recebemos o retorno de estudantes da região Sul e Sudeste. Em seguida, com a ampliação da divulgação da pesquisa, obtivemos maior retorno de egressos da região Nordeste e Centro-Oeste, totalizando o número de 90 respostas. Foi apenas no ano de 2020 que o questionário foi respondido por egressos, ex-pibidianos de Pedagogia, da região Norte. Com a continuidade da divulgação, o questionário atingiu o número de 114 respostas, sendo 94 delas válidas. A coleta de dados por meio do questionário foi desafiadora, pois verificamos que muitos possíveis respondentes não retornavam o convite de participação. Foi diante desta dificuldade na coleta de dados que optamos por entrar em contato com cada professor, ex-bolsista do Pibid, que exerceu o cargo de coordenador de área do programa, para que o docente nos ajudasse na divulgação da pesquisa em sua IES.

Seguido do questionário e levantamento inicial de dados, selecionamos cinco egressos (um de cada região do país) que foram entrevistados. Os critérios de seleção foram: os que forneceram mais dados em suas respostas e/ou tiverem o interesse em participar. Propusemos que a entrevista fosse realizada presencialmente ou via *Skype* (conforme a disponibilidade do participante), tendo a finalidade de detalhar melhor as questões respondidas no questionário.

²⁰O Portal dos Professores é um *site* dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. A coordenadora do portal é a Professora Doutora Aline Reali que colaborou para que o e-mail de convite chegasse aos docentes inscritos no portal.

Cada entrevista foi iniciada com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, seguida da apresentação do entrevistado. O primeiro bloco de questões versava sobre a área de formação e atuação do entrevistado e os motivos que o influenciaram a escolher o curso de licenciatura. O segundo bloco continha questionamentos referentes ao Pibid, desde o que o motivou a participar, até a descrição de como era a estrutura do programa e as realizações das atividades.

André e Lüdke (1986) apontam a entrevista semiestruturada como uns dos principais instrumentos para coletar dados, assim como alertam para o caráter de interpretação que é necessário para compreender os dados coletados. A entrevista permite captar dados das informações desejadas, sobre os mais variados tópicos. André e Lüdke (1986) enfatizam que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões [...]” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33). Com a finalidade de manter interação com o entrevistado e de fazer possíveis adaptações no roteiro da entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual André e Lüdke (1986) recomendam o uso de roteiros que guiem a entrevista, sigam certa ordem lógica e psicológica e tenham uma sequência lógica dos assuntos abordados.

Embasados em André e Lüdke (1986), o roteiro da entrevista foi elaborado a partir de algumas questões com o objetivo de ampliar as informações fornecidas inicialmente no questionário pelos respondentes. A sequência das questões da entrevista seguiu a ordem das questões do questionário, essa sequência possibilitaria ao entrevistado manter relações entre os fatos descritos no questionário. Buscou-se o detalhamento da resposta solicitando que ao fim de cada resposta o entrevistado exemplificasse a situação ou então aprofundasse algum ponto da explicação. As questões referentes ao desenvolvimento de atividades e rotina dos encontros do Pibid surgiram, pois buscávamos compreender como tais atividades e encontros poderiam colaborar ou não na formação do licenciando e como isso ocorria, portanto foram as questões que mais forneceram dados ao estudo, uma vez que tinham como objetivo compreender quais as atividades e como os ex-pibidianos as desenvolviam durante a realização do projeto.

Do mesmo modo, a caracterização profissional e acadêmica do entrevistado foi proposta com a finalidade de que ao fim da entrevista o mesmo pudesse refletir sobre a contribuição de sua formação para sua atuação, assim como permitir à pesquisadora compreender se o entrevistado atribuiria algum ponto, positivo ou negativo, sobre sua atuação profissional ao Pibid.

Visamos realizar uma leitura compreensiva entre a construção dos significados adotados e compreendidos pelos dados da pesquisa, partindo dos pressupostos sobre a abordagem descritiva-interpretativa:

[...] na relação entre os indivíduos e seus contextos, valorizando-se a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados e também pelos investigadores. Nesse caso, são essenciais a identificação, a descrição, a explicação e compreensão de processos que envolvem a vida humana e, para tanto, faz-se necessário construir significados a partir de um conjunto de dados obtidos nos contextos em que o fenômeno ocorre, utilizando-se de métodos que permitam uma leitura compreensiva do objeto investigado (SANTOS, 2008, p. 103-104).

Os dados gerados a partir dos questionários foram lidos, inicialmente, com a finalidade de conhecer e tomar consciência dos dados obtidos. Posteriormente, os dados foram tabulados na ferramenta do *Microsoft Excel*, utilizando o instrumento “tabela dinâmica”, que proporcionou a visualização completa e sistematizada dos dados. Após o cruzamento dos dados, elaboramos os gráficos, quadros e tabelas, que apresentam as respostas do questionário, na ferramenta do *Word* e descrevemos, criteriosamente, as informações e quantidade ou frequência de respostas.

Em seguida, realizamos uma leitura minuciosa, com o objetivo de retomar os dados e selecionar aqueles que poderiam colaborar para as análises de determinadas categorias. Feito isso, iniciamos a escrita e as análises sobre os dados apresentados em cada gráfico, quadro e tabela. Iniciamos a análise dos dados pela categoria “Quem são os pibidianos-Pedagogia (2014 a 2016)?” Nesta categoria visamos compreender e caracterizar quem são estes egressos do curso de Pedagogia que foram pibidianos entre 2014 e 2016 no Brasil. Em seguida, na categoria “O Pibid-Pedagogia na perspectiva dos egressos”, objetivamos entender como que os egressos do Pibid-Pedagogia consideram o programa, assim como quais foram as motivações que os levaram a participar do programa e as expectativas que tinham sobre sua participação.

Logo, tecemos considerações na categoria “As práticas formativas desenvolvidas no Pibid”, na qual relatamos sobre quais práticas formativas desenvolvidas no Pibid e concluímos as análises com a categoria “Pibid contribuições e limites para a formação docente: sentidos atribuídos pelos egressos.”, que apresenta quais foram as contribuições do Pibid, indicadas pelos egressos, bem como os limites do Pibid.

No referido momento, sempre que necessário, foi retomada a leitura dos dados, com a finalidade de certificar a fidedignidade aos relatos dos sujeitos da pesquisa e compreender as informações que se encontravam nas entrelinhas dos relatos. Assim, embasados em Felício (2014), Gatti *et al.* (2014) Gatti *et al.* (2019), Gonçalves (2016), Huberman (1992), Queiroz

(2017), Neves (2014), Pimenta e Lima (2019) e Reali e Reyes (2009) tecemos considerações sobre os dados e análise.

Os dados provenientes das entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de prosa proposta por André (1983) que é “[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de determinado material” (ANDRÉ, 1983, p. 67). A autora sugere que tópicos e temas sejam pensados a partir da análise e contextualização dos dados nos estudos, esse tipo de análise permite a identificação de temas e conceitos principais no contexto estudado, fornecendo questionamentos e interpretações que permitam interpretações alternativas.

O processo de análise dos dados iniciou-se pela leitura descritiva do material, de forma a retomar as informações conditas. Em um segundo momento, realizamos uma leitura cuidadosa e cautelosa, no sentido de identificar os dados que eram recorrentes e como eles mantinham relação entre si, e neste momento organizamos os dados de acordo com os eixos de análise elencadas, quais sejam: i) Quem são os pibidianos de Pedagogia (2014 a 2016)?; ii) O Pibid-Pedagogia na perspectiva dos egressos; ii.i) A inserção no Pibid: motivações e expectativas; iii) As práticas formativas desenvolvidas no Pibid e iv) Pibid contribuições e limites para a formação docente: sentidos atribuídos pelos egressos. Em um em um terceiro momento realizou-se novamente a leitura dos dados para refinar a organização dos mesmos. Neste estudo as categorias de análise foram construídas *a priori*, levando em consideração os objetivos da pesquisa e os dados recorrentes nos relatos gerados pelo questionário e entrevistas. Posteriormente à identificação das categorias de análises em cada relato, iniciamos as discussões e considerações sobre estes dados, sempre com vistas ao objetivo do estudo e ancorados em autores, como os explicitados até aqui, que compõe a fundamentação teórica da pesquisa.

3.2 Cenário de Realização da Pesquisa: O Pibid nas Cinco Regiões do Brasil

Os projetos participantes da pesquisa foram submetidos e apresentados à CAPES, conforme o edital publicado. Dentro do recorte temporal da pesquisa, o edital lançado pela CAPES, referente à seleção de projeto e bolsistas, foi o de nº 061/2013, que discorreu a respeito da seleção de projetos executados a partir do mês de março de 2014.

O edital nº 061/2013 teve como objetivo selecionar projetos institucionais de iniciação à docência, cuja finalidade fosse o aperfeiçoamento profissional de licenciandos, por meio de sua inserção em escolas públicas da Educação Básica. Para este edital, foram dispostas 72.000

bolsas para alunos de licenciaturas e professores de instituição superiores. Destas, 10.000 bolsas foram destinadas a alunos de licenciaturas do Programa Universidade Para Todos (ProUni²¹) e aos professores envolvidos em sua orientação. Caso não fossem concedidas todas as bolsas, as mesmas poderiam ser remanejadas para instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

Poderiam participar do edital de seleção IES públicas e privadas sem fins lucrativos, que possuíssem administração no país, cursos de licenciaturas em funcionamento e fossem autorizadas por lei. O processo de seleção teve início no dia 02 de agosto de 2013, concluído com a publicação do resultado final em 06 de dezembro de 2013; os projetos deveriam ser iniciados até 14 de março de 2014.

No edital em questão constava o valor de cada bolsa concedida, bem como os valores que poderiam ser cedidos para compras de materiais e custeio do projeto, caso houvesse disponibilidade pela CAPES. Além disso, foram dispostas as características obrigatórias do projeto e quais áreas das licenciaturas poderiam participar²², sendo que deveriam incluir os licenciandos em escolas públicas de Educação Básica e cada projeto poderia ter um ou mais subprojetos, compostos, minimamente, por cinco estudantes de licenciatura, um docente da licenciatura da IES, que atuasse como coordenador de área, e um professor da Educação Básica, para a supervisão dos estudantes nas escolas. Após a aprovação do projeto, seria necessário apresentar um plano de trabalho e, mediante aprovação da CAPES, os projetos poderiam ser colocados em prática.

Os projetos aprovados no edital nº 061/2013 poderiam ser prorrogados uma única vez por até 48 meses, desde que atendessem os critérios impostos pela CAPES:

- 11.6 [...] a) aprovação dos relatórios de atividades e das prestações de contas parciais do período já cumprido;
b) envio de manifestação formal da IES proponente apresentando a justificativa para a renovação do projeto (BRASIL, 2013a, p. 11).

Por meio do item 11.6, que esclarece sobre a possibilidade e as condições de prorrogação dos projetos aprovados, podendo justificar a ausência de outros editais de seleção de projetos do Pibid durante os próximos cinco anos. Passado este tempo, foi publicado o edital nº 7/2018 o qual discorreu sobre a chamada pública para apresentação de propostas ao Pibid, tendo como público-alvo os discentes que estivessem cursando a primeira metade da licenciatura ofertada

²¹ Utilizamos essa grafia por ser a mesma utilizada no portal da CAPES.

²² Áreas de licenciaturas apoiadas pelo edital nº 061/2013: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras – Alemão, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, Letras – Italiano, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar.

por IES pública ou privada sem fins lucrativos, fosse na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, é considerado bolsista: “[...] o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID” (BRASIL, 2010a, p. 4). Sendo considerado pela CAPES como a principal figura do programa, o pibidiano precisa: “[...] dedicar-se ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto; elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES” (CAPES, 2020a, s/p), sendo que o licenciando não pode assumir as funções de um professor das escolas parceiras, ou funções administrativas.

A CAPES formulou algumas orientações para os pibidianos:

Compareça às reuniões convocadas pelos coordenadores e exponha suas expectativas. Assim, será mais fácil definir suas atividades. Faça um diário sobre seu período no projeto. Isto vai te ajudar a construir sua apresentação para o seminário do Pibid. Seja gentil com professores, funcionários e alunos da escola. Apesar de você ter boas ideias, é necessário compreender a realidade da escola para que se consiga realizá-las. Pense no Pibid como uma chance de aprendizado conjunto, na qual todos podem contribuir. Aproxime-se dos alunos da escola e os convide para propor atividades. Eles costumam ter boas ideias e muita disposição. Busque integrar a comunidade na realização do projeto. Familiares, bibliotecas, postos de saúde, comerciantes, profissionais liberais e agentes de segurança podem contribuir decisivamente para o sucesso das atividades, e também trazer propostas. Crie e mantenha atualizado um currículo Lattes. Ele costuma ser solicitado por instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios. Participe da atualização da página do projeto Pibid na internet, pois isto torna seu trabalho conhecido (CAPES, 2020a, s/p).

Além destas indicações das responsabilidades do licenciando, cada IES poderá incrementar em seus projetos outras atividades que serão desenvolvidas pelos bolsistas, bem como a quantidade de horas semanais dedicadas ao programa, desde que respeite a carga horária mínima do edital nº 061/2013.

Isto posto, analisamos os editais internos das IES participantes²³, bem como suas atribuições e responsabilidades. As IES participantes foram: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Todos os editais dizem respeito à seleção de bolsistas para a participação do projeto ou subprojeto do Pibid, com início no ano de 2014.

²³ As IES consideradas participantes da pesquisa foram selecionadas em razão de serem as universidades onde os participantes entrevistados realizaram o curso de licenciatura em pedagogia e participaram do Pibid-Pedagogia por mais de seis meses.

3.2.1 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o Pibid teve início no ano de 2010. Mas, no curso de Pedagogia, ele começou em 2012, com a atuação voltada ao processo de Alfabetização e Letramento. No ano de 2014, no curso de Pedagogia, o programa tomou outro direcionamento, tendo subprojetos nos focos: Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Escolar, tendo mais de 60 bolsistas. Apesar de os subprojetos terem sido distintos, os focos eram complementares.

O edital nº 004/2014/PEN foi publicado em 04 de fevereiro de 2014 e teve como finalidade abrir o processo de seleção para bolsistas do Pibid. A estrutura do edital contava com itens que descreviam sobre: o objetivo do programa, o benefício das bolsas, o cronograma de seleção, os requisitos exigidos para os acadêmicos, as características do programa, as responsabilidades dos acadêmicos, as inscrições, a seleção e os resultados e as disposições gerais. A seguir, apresentamos alguns pontos específicos destacados no edital do Pibid-UEM.

Os objetivos do programa traziam em foco: a valorização do magistério como atividade profissional e da escola pública como campo de experiência na constituição da formação de professores, a intensificação da relação da UEM com as escolas públicas da região, bem como a necessidade de:

[...] Aprimorar a qualidade das relações acadêmicas direcionadas à formação inicial dos cursos de licenciaturas da UEM. [...] Possibilitar aos alunos de licenciaturas da UEM a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras que sejam articuladas a realidade das escolas participantes do projeto (UEM, 2014, s/p).

Deste modo, entendemos que os projetos do Pibid-UEM eram voltados para a formação do professor como aquele que aprende na escola e na universidade, promovendo a relação entre a teoria e prática e compreendendo que também se produz conhecimento nas escolas.

O aluno que se inscreveu e foi aprovado pela seleção de bolsistas precisava cumprir algumas tarefas, tais como: desenvolver as atividades conforme o plano de trabalho do projeto/subprojeto; participar de reuniões, cursos, palestras, estudos e socialização do projeto/subprojeto; dedicar-se, no mínimo, 8 horas semanais para as atividades desenvolvidas no programa; elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro de suas atividades durante o programa; participar de eventos e apresentar os resultados de seu trabalho; participar do seminário de avaliação do Pibid, dentre outros, que foram citados no edital geral de seleção de projetos CAPES-Pibid.

Em vista disso, compreendemos que as responsabilidades dos pibidianos foram explicitas claramente no edital, o que proporcionou aos licenciandos bolsistas saberem exatamente quais seriam suas responsabilidades dentro do programa. Além disso, vale destacar que cada projeto/subprojeto tem a autonomia para montar um plano de trabalho, contendo reuniões, eventos e meios de registros e divulgação de seus resultados.

3.2.2 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) passou a fazer parte do Pibid em 2009. Em 2012, ela contava com apenas 77 bolsistas, mas foi por meio de uma proposta para aumentar o número de bolsistas que a UEA passou a atender professores da capital e dos municípios de Manacapuru, Itacoatiara, Paritins, Tabatinga, Tefé, Coari, Apuí, Beruri e Manicoré, ultrapassando a marca de 650 bolsistas em 2013 (OSSAME, 2012).

O edital nº 33/2014/GR/UEA, publicado em 17 de fevereiro de 2014, discorreu sobre a seleção de alunos bolsistas para o Pibid 2014, tornando pública a seleção de 1.647 bolsistas para o Pibid-UEA, 2014 a 2017.

Neste edital encontramos tópicos referentes ao financiamento do programa; aos objetivos; à distribuição e quantidade das bolsas; às condições, inscrições, seleção e classificação dos candidatos; às atribuições do bolsista; ao cronograma de seleção e às disposições gerais do edital. A seguir, apresentamos alguns pontos específicos destacados no edital do Pibid-UEA.

Os objetivos do programa buscavam: a valorização dos professores, para que estivessem dispostos a atuarem na Educação Básica e no Ensino Médio; o incentivo aos estudantes, para que estes optassem pela carreira docente; a integração entre a universidade e as escolas, tendo em vista uma sólida formação docente inicial; o estímulo à integração do ensino superior, médio e fundamental, proporcionando colaborações que elevassem a qualidade da educação pública; a valorização da escola como campo de conhecimento e aprendizagem para os licenciandos e o fomento de experiências e práticas de sucesso que orientassem para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UEA, 2014).

A partir dos objetivos elencados, entendemos que o Pibid-UEA prezava pela formação docente inicial e compreendia que esta ocorre também na escola pública e em ações coletivas entre diferentes níveis de ensino.

Os acadêmicos aprovados neste processo de seleção de bolsas tinham como atribuições:

[...] executar o plano de atividades aprovado; [...] apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES. [...] participar das atividades acadêmico-científico-culturais promovida pelo PIBID. [...] dedicar-se no período de vigência de bolsa, no mínimo, 12 (doze) horas semanais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares (UEA, 2014, s/p).

Desse modo, percebe-se que o Pibid da referida instituição atribuiu funções pertinentes à formação prevista em seus objetivos, tendo como premissa a apresentação das atividades desenvolvidas, com foco no fomento do trabalho realizado e no incentivo à pesquisa.

3.2.3 Pibid: O Projeto na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

O Pibid na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) começou em 2009, com a aprovação do projeto intitulado “Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica”, voltado aos cursos de licenciaturas em oferta na sede da universidade, situada em Dourados, no Mato Grosso do Sul. Em 2011, teve aprovação o projeto “A construção da identidade profissional docente: formação compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica”, abrangendo 14 cursos de licenciaturas, distribuídos em 10 unidades universitárias do interior do estado. Em 2012, foi possível a ampliação do Pibid para todos os cursos de licenciaturas da universidade. Mas, foi em 2013, que a CAPES selecionou novos projetos para o quadriênio 2014 a 2017 e a UEMS teve aprovado um projeto composto por 34 subprojetos, sendo aprovadas 696 bolsas de iniciação à docência, ou seja, a IES teve um aumento de 96,6% de bolsas aprovadas para o Pibid (UEMS, 2020).

Foi por meio do edital nº 01/2014/PROE/UEMS, publicado em 13 de fevereiro de 2014, que a seleção de bolsistas para o projeto institucional tornou-se pública. Através dele, foram ofertadas 696 bolsas acadêmicas (UEMS, 2014).

No edital de seleção dos bolsistas da UEMS, constaram itens relacionados à descrição e objetivos do programa, à concessão e distribuição de bolsas, à inscrição e cronograma de seleção, às exigências para a participação do Pibid, aos critérios de seleção e classificação, aos deveres dos bolsistas, ao desligamento do programa e à divulgação dos resultados. Os objetivos do Pibid-UEMS estão relacionados aos objetivos descritos no edital de seleção de projetos CAPES, os quais sintetizaremos a seguir.

Os objetivos do Pibid-UEMS buscaram incentivar a formação de professores em nível superior para atuarem na Educação Básica; fomentar e contribuir para a valorização do magistério, bem como a qualidade da educação pública; inserir o licenciando em seu futuro

ambiente de trabalho, proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências formativas; promover as escolas públicas como ambiente de formação, considerando os professores das instituições como co-formadores dos licenciandos, bem como contribuir para a articulação necessária entre a teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas, e para a inserção dos estudantes na cultura escolar do magistério, por meio de diferentes reflexões (UEMS, 2014).

Diante dos objetivos explicitados, entendemos que o Pibid-UEMS preocupou-se com a formação integral do aluno da licenciatura, visto que estava previsto no edital a inserção do bolsista na cultura escolar, possibilitando, assim, criação e vivência de experiências formativas, concebendo a instituição da Educação Básica e seus professores como formadores e também detentores do conhecimento docente, além de considerar o processo de reflexão durante a aprendizagem dos pibidianos.

Ainda no edital, encontramos as atribuições dos pibidianos, dentre as quais destacamos: o bolsista precisa participar das atividades do seu projeto; dedicar 16 horas semanais à atividade do projeto; tratar a todos cordialmente e atentar-se à norma culta da língua portuguesa; elaborar portfólio ou meio de registro similar e registrar todas suas atividades durante o programa; participar de reuniões e encontros propostos pelo supervisor ou coordenador e apresentar os resultados de sua pesquisa em eventos do Pibid ou da UEMS.

Da mesma maneira que outros editais, o da UEMS também abarca as atribuições dos bolsistas, possibilitando aos alunos que participaram da seleção mais clareza sobre suas futuras atribuições.

3.2.4 Pibid: O Projeto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) conta com o Pibid desde o ano de 2009. No ano de 2013, foram contabilizados 260 bolsistas de iniciação à docência. A IES conta com uma página *on-line* específica para o Pibid, a qual foi atualizada em 2014 e apresenta o edital de seleção de bolsistas para o projeto deste mesmo ano (UFSCAR, 2020). O Pibid na UFSCar foi um programa para cursos presenciais e para a Educação a Distância (EaD), entretanto, com a mudança no formato do programa, permaneceu apenas o Pibid em licenciaturas presenciais.

Após a aprovação do projeto proposto pela UFSCar, a instituição lançou um edital (sem numeração) para selecionar bolsistas nos cursos de licenciaturas em: Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras, Matemática, Pedagogia (presencial e EaD) e Química dos *campi* de Araras, São Carlos, Sorocaba e dos polos

de educação a distância de Jales e São José dos Campos. O referido edital apresentava itens referentes aos requisitos e critérios que o aluno precisava atender, aos deveres dos bolsistas, às escolas parceiras, às informações sobre o subprojeto de outros *campi*, à data da entrevista e aos contatos de coordenadores da instituição (UFSCAR, 2014).

Dentre os requisitos a serem atendidos pelos pibidianos estavam: dedicação mínima de 12 horas semanais, incluindo os dias de sábado, para realizar atividades exclusivamente do Pibid-UFSCar; o pibidiano deveria possuir dois períodos livres para as atividades e reuniões referentes ao projeto; o aluno com vínculo empregatício poderia participar do Pibid, desde que não tivesse relação de trabalho com a IES e com a escola parceira e possuísse disponibilidade de, no mínimo, 32 horas semanais para o desenvolvimento do Pibid-UFSCar.

Com base nos critérios apresentados, destacamos dois pontos de maior atenção: o fato de o Pibid-UFSCar ter permitido a participação de alunos trabalhadores no processo de seleção e, conseqüentemente, no programa e a oferta de vagas para acadêmicos do curso de Pedagogia a distância, atitude que inclui os estudantes trabalhadores, que são a grande maioria nos cursos de licenciaturas do país.

Sobre os deveres dos bolsistas frisamos a participação do acadêmico nas atividades do Pibid-UFSCar; dedicação de, no mínimo, 12 horas semanais ao projeto; elaboração de portfólio ou outra forma similar de registro que pudesse colaborar na sintetização das atividades desenvolvidas e aprendizagens; apresentação dos resultados dos trabalhos em eventos da IES dedicados à formação docente e a responsabilidade de não assumir a rotina de atribuições docentes ou administrativas das escolas parceiras (UFSCAR, 2014).

Com base no que discorremos, foi possível apreendemos que não fica claro, no referido edital, os objetivos do projeto, mas que ele considerou uma forma de registro e sintetização das aprendizagens construídas, assim como a apresentação dos resultados em eventos públicos, buscando a promoção do projeto e a reiteração de seu compromisso com a sociedade.

3.2.5 Pibid: O Projeto na Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Universidade Federal do Piauí conta com o Pibid desde o ano de 2008, tendo um considerável aumento de bolsistas e projetos no ano de 2014, no qual alcançou a marca de 1.560 alunos, atuando em 49 escolas públicas da região, configurando-se como o maior de todos os projetos de Pibid do país.

Foi por meio do edital nº 01/2013/PIBID-UFPI, publicado em 21 de janeiro de 2014, que o reitor comunicou sobre a seleção de bolsistas para o Pibid UFPI nos *campi* Ministro

Petrônio Portella, na cidade de Teresina; Amílcar Ferreira Sobral, na cidade de Floriano; Ministro Reis Veloso, na cidade de Parnaíba; Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos e Professora Cinobelina Elvas, na cidade de Bom Jesus, todas pertencentes ao estado do Piauí, nos Polos da Educação a Distância das cidades de Oeiras, Buriti dos Lopes, Inhuma, Simões e Simplício Mendes, respectivamente.

O edital apresentou os objetivos do programa; o valor, quantidade e duração das bolsas concedidas; as condições necessárias para o aluno participar do programa; informações sobre as inscrições, seleção e avaliação; classificação e publicação dos resultados; cronograma da seleção; deveres dos bolsistas; suspensão e cancelamento de bolsas e disposições gerais. Visto isto, realçaremos sobre os objetivos do Pibid-UFPI e as atribuições direcionadas ao licenciandos bolsistas.

Dentre os objetivos do projeto Pibid-UFPI estavam: incentivo à formação docente para a Educação Básica; contribuição e elevação para a qualidade da formação de professores e a qualidade da educação pública; inserção dos licenciandos no contexto escolar, para que eles pudessem desenvolver oportunidades de ensino-aprendizagem inovadoras; promoção da formação de professores iniciantes em cooperação com a escola pública; contribuição para a articulação entre a teoria e prática necessária aos docentes. Além disso, no item destinado aos objetivos no Pibid-UFPI, verificamos que o mesmo foi composto com os objetivos do edital nº 61/2013 CAPES-Pibid e salientamos, portanto, que a IES possuía autonomia para alterar e definir os objetivos de seu projeto de acordo com as necessidades de formação de cada localidade, desde que tais objetivos contemplassem os objetivos do programa (UFPI, 2014).

A respeito dos deveres dos bolsistas, o edital indicava que os pibidianos deveriam: cumprir com o plano de atividades aprovado, apresentar formalmente o resultado de sua participação no programa, dedicar-se por 12 horas semanais às atividades do Pibid, elaborar um relatório mensal das atividades e ainda dispor de portfólios anuais com todas as atividades desenvolvidas neste período e entregar ao término de cada período letivo, seu histórico escolar ao coordenador de área. Através dos deveres apresentados no edital, pudemos perceber que a forma de registro exigida do bolsista UFPI seria avaliada mensalmente, por meio de relatórios sobre suas atividades e ao fim do ano o aluno precisaria elaborar uma outra forma de registro, o portfólio. No edital não fica especificado se o bolsista precisava participar de eventos, reuniões ou encontros marcados pelos supervisores e/ou coordenadores, mas ficou explícito que o licenciando precisava cumprir com o plano de trabalho aprovado (UFPI, 2014).

O plano de trabalho aprovado foi enviado pelas IES para a CAPES, por meio de formulário eletrônico, após o projeto proposto por elas terem sido aprovados. Neste plano, foi

necessário conter “[...] a aplicação dos recursos de custeio do projeto, observando a legislação pertinente à execução das despesas” (CAPES, 2013, s/p) e a CAPES poderia recomendar ajustes nos planos de trabalho das instituições conforme o projeto aprovado, as legislações aplicáveis e os objetivos do programa.

“Participar do Pibid foi uma experiência formativa muito importante em minha vida, me desenvolvi muito como professora e pesquisadora ao entrar nesse programa e tenho certeza que não teria me constituído dessa forma se não tivesse passado por ele.”

(S. 2020)

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, iniciaremos a discussão a respeito dos principais achados da nossa pesquisa, com a finalidade de apresentar: os egressos, ex-pibidianos, de Pedagogia (2014 a 2016), o Pibid na perspectiva dos egressos, as motivações para a inserção no programa, as práticas formativas desenvolvidas pelo Pibid, bem como as contribuições e os limites do programa na concepção dos egressos. Além disso, utilizaremos os termos “os respondentes do questionário”, para nos referirmos às análises dos dados obtidos por meio do questionário respondido por 94 egressos, ex-pibidianos de diferentes IES brasileiras e “os entrevistados” para nos referirmos aos dados obtidos por meio da entrevista com cinco egressos, ex-pibidianos, de cinco diferentes IES do Brasil.

Conforme explicado anteriormente, esta pesquisa contou com dois meios de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. Os dados coletados na primeira parte da pesquisa são oriundos de um questionário *on-line*, que contou com 94 respostas válidas. Com vista em nossos objetivos, convidamos os respondentes dos questionários, das cinco regiões brasileiras, para participarem da entrevista semiestruturada, que compõe os dados da segunda parte da pesquisa. Dentre os convites enviados, por *e-mail*, recebemos oito aceites, sendo: três do Sul, dois do Sudeste, um do Centro-Oeste, um do Norte e um do Nordeste.

Como previsto na parte metodológica deste estudo, foi realizado um sorteio para definir quais convidados seriam entrevistados (para o caso das regiões que tiveram mais de um aceite ao convite). Desta forma, tivemos cinco entrevistados.

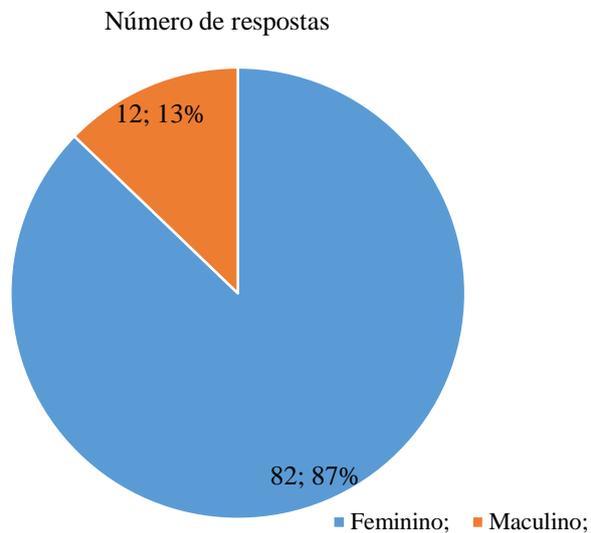
Apresentaremos os dados concernentes aos respondentes da pesquisa e aos entrevistados. É importante ressaltar que nos referimos aos participantes respondentes e entrevistados pelas iniciais escolhidas por eles, apesar de todos terem autorizado a divulgação do nome na pesquisa.

4.1 Caracterização dos Pibidianos-Pedagogia (2014 a 2016)

A seguir, apresentaremos os dados oriundos do questionário e da entrevista, os quais caracterizam os sujeitos desta pesquisa. Inicialmente, apresentaremos a caracterização dos pibidianos do curso de Pedagogia (2014-2016), tecendo considerações sobre gênero, faixa etária, formação acadêmica dos participantes; em quais IES eles participaram do Pibid, quantas eram públicas e quantas eram privadas; qual era a faixa de renda dos egressos enquanto pibidianos e sua participação econômica na vida financeira de sua família.

Foram recebidas 94 respostas válidas. O gráfico 3, abaixo, mostra o sexo declarado pelos respondentes, sendo notável a presença de pessoas do sexo feminino.

Gráfico 3-Sexo dos Respondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa maioria feminina vai ao encontro dos estudos de Gatti *et al.* (2019), que afirmam que os cursos de licenciaturas são majoritariamente femininos e a presença feminina torna-se acentuada nos cursos menos prestigiados. A maior presença feminina no curso de Pedagogia parece dar continuidade ao meio específico da escolarização da mulher, afinal foi:

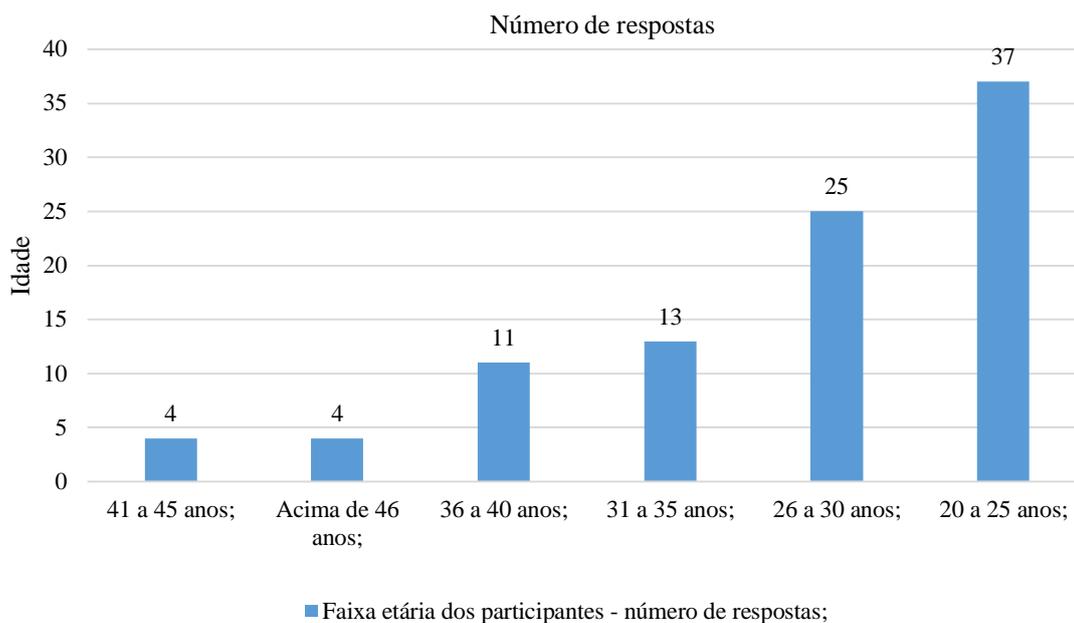
[...] por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país, ao mesmo tempo em que se qualificou para entrar no mercado de trabalho como professora primária (GATTI *et al.* 2019, p. 161).

De maneira semelhante ao papel que os cursos normais desenvolveram no passado, o curso de Pedagogia, atualmente, vem sendo um dos mais importantes meios de acesso ao

trabalho e ao ensino superior para a maioria das mulheres brasileiras mais pobres (GATTI *et al.*, 2019).

Sobre a faixa etária dos respondentes, compreendemos que possuem, majoritariamente, entre 20 e 30 anos de idade, como evidenciado no gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4-Faixa Etária dos Respondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que os dados colhidos apresentam a faixa etária predominante no momento da coleta de dados, o que sugere que os estudantes tenham concluído o curso, em média, entre os 21 e 26 anos, considerando que os sujeitos são egressos do curso de Pedagogia e participaram do Pibid-Pedagogia entre os anos de 2014 e 2016.

Acreditamos que a pouca idade da maioria dos respondentes justifica o gráfico 5, na sequência. Através dele, observamos que 98% dos respondentes têm como primeira e única graduação o curso de Pedagogia e 2% realizaram o curso de Pedagogia como segunda licenciatura, tendo mais de um curso de graduação.

Gráfico 5-Formação dos Respondentes

Fonte: Elaborado pela autora.

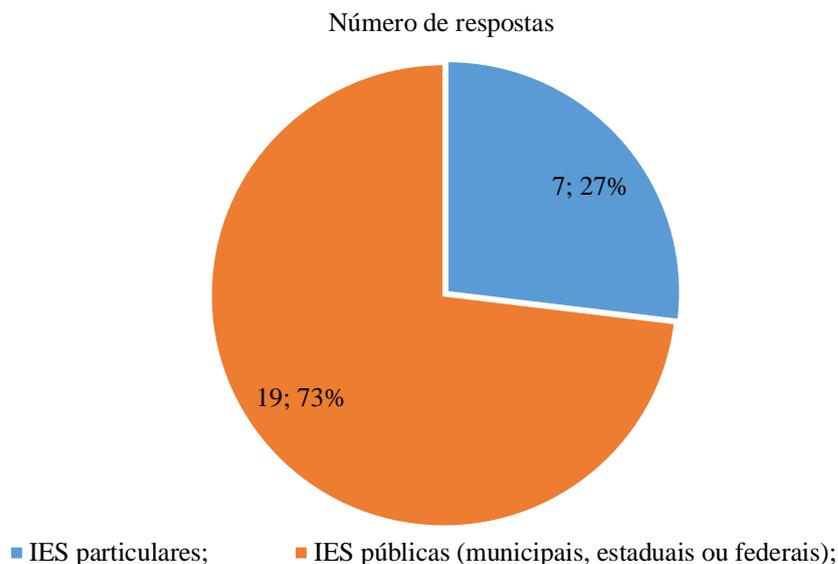
Mediante a formação dos respondentes, 98% têm como primeira graduação o curso de Pedagogia, questionamos sobre quais foram as IES em que eles se formaram. Os resultados são apresentados na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – IES Participantes da Pesquisa

UF/ Estado	IES Participantes da Pesquisa	Quantidade de respondentes
AM	Universidade Estadual do Amazonas – UEA;	1
CE	Universidade Estadual do Ceará – UECE;	1
MS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS;	3
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS;	1
PA	Instituto Federal do Pará – IFPA;	1
PR	Universidade do Norte do Paraná – UENP;	3
	Universidade Estadual de Londrina – UEL;	1
	Universidade Estadual de Maringá – UEM;	23
	Universidade Estadual do Norte do Paraná – UNESPAR;	2
PB	Autarquia Educacional do Belo Jardim – FBJ;	4
	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB;	3
	Universidade de Pernambuco – UPE;	6
PI	Universidade Estadual do Piauí – UESPI;	1
	Universidade Federal do Piauí – UFPI;	2
RN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN;	2
RS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS;	8
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ;	1
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI;	1
SC	Universidade Regional de Blumenau – FURB;	1
SP	Centro Universitário Unifaat – Unifaat;	2
	Centro Universitário UNIFAFIBE – UNIFAFIBE;	3
	Faculdades da Aldeia de Carapicuíba – FALC;	1
	Fundação Santo André – FSA;	3
	Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL;	1
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar;	16
SE	Universidade Federal do Sergipe – UFS;	3
		94 respostas

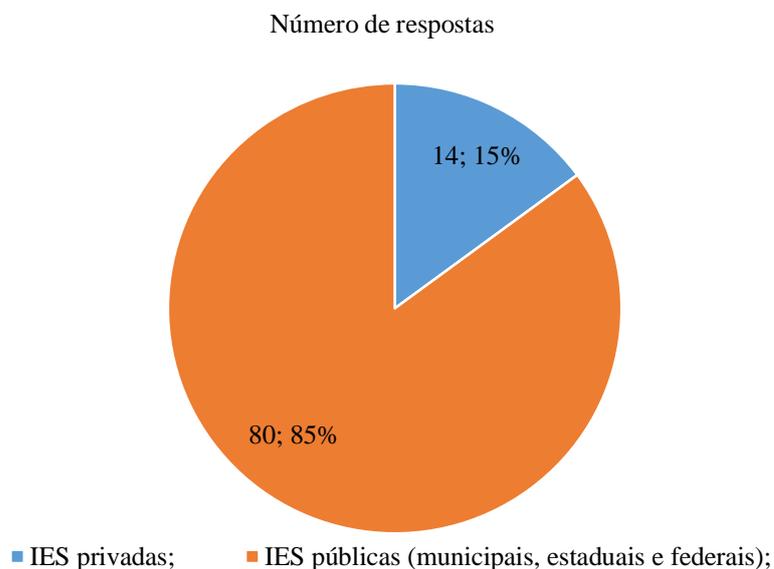
Fonte: Elaborado pela autora.

Das vinte e seis diferentes IES apontadas, 7 são instituições particulares de ensino (27%) e 19 são instituições públicas (73%), sendo: municipais, estaduais ou federais, conforme o gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6-Classificação das IES

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio deste dado, é possível verificar que, dentre os 94 respondentes, 15% (14 egressos) formaram-se em IES privadas e 85% (80 egressos) em IES públicas, como registrado no gráfico 7, a seguir:

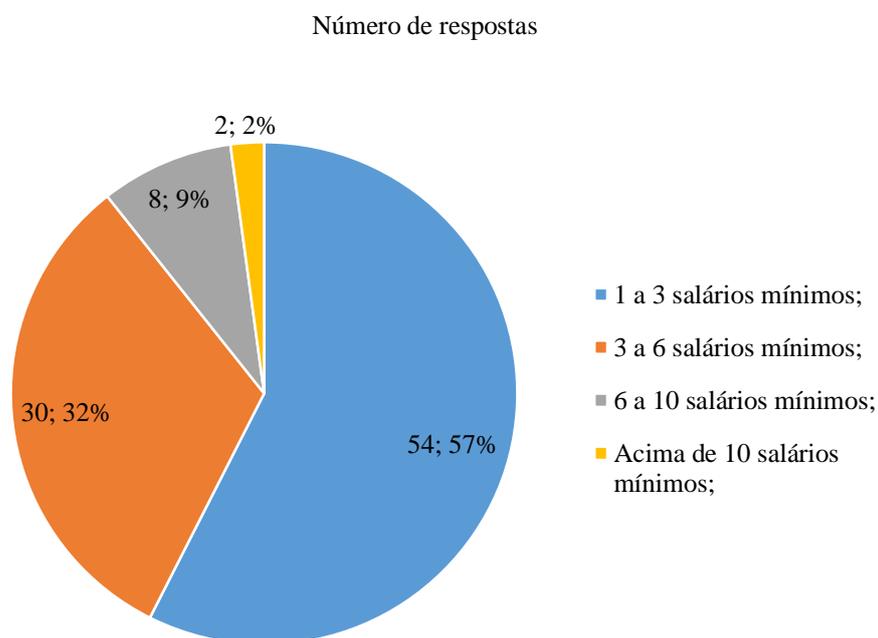
Gráfico 7-Porcentagem de Alunos Formados em IES Públicas e Privadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Este dado pode ser justificado pelo fato de que a maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia, ou seja, 64,5% possuem a renda familiar total de até três salários mínimos,

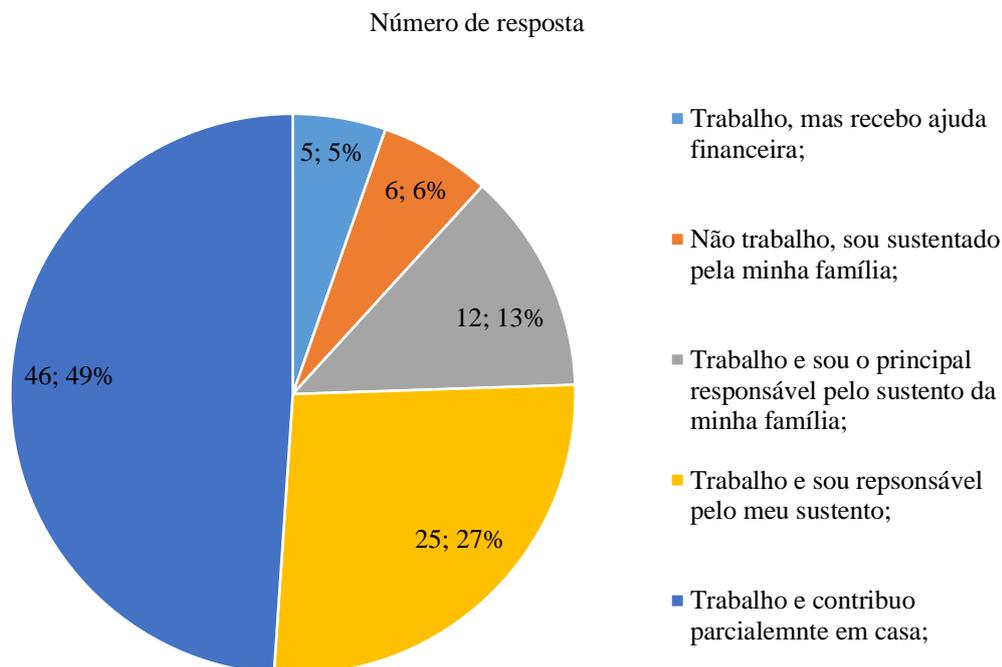
dificultando a opção dos licenciandos de pagarem o curso de graduação (GATTI *et al.*, 2019). Do mesmo modo, os respondentes (54 respondentes) indicaram que a renda mensal de sua família, enquanto participavam do Pibid, era de até 3 salários mínimos; 30 respondentes tinham a renda de 3 a 6 salários mínimos, 8 indicaram que tinham a renda mensal de 6 a 10 salários mínimos e 2 alegam que a renda era acima de 10 salários mínimos, como ilustrado no gráfico 8, na sequência.

Gráfico 8-Renda dos Respondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Gatti *et al.* (2019) afirmam que a maioria dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas colaboram financeiramente em suas residências. Em nosso estudo, foi possível verificar que quando os respondentes eram licenciandos, do curso Pedagogia, 5% trabalhavam, mas recebiam ajuda financeira das famílias; 6% não trabalhavam e eram sustentados pelas famílias; 12% trabalhavam e eram os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias, 27% trabalhavam e eram responsáveis pelo próprio sustento e 49% trabalhavam e contribuía parcialmente em suas casas, como é indicado logo abaixo, no gráfico 9.

Gráfico 9-Participação Econômica do Respondente na Vida Financeira Familiar

Fonte: Elaborado pela autora.

Ou seja, 87% dos participantes da pesquisa, enquanto eram bolsistas do Pibid, trabalhavam e/ou eram responsáveis pelo sustento familiar, durante o curso de graduação. Assim como expõe Gatti *et al.* (2019) a “[...] maioria dos estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria, não depende da ajuda financeira da família de origem ou de terceiros; ao contrário, são eles quem contribuem para o sustento da família [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 171). Estes dados chamam a nossa atenção por compreendermos que essa é uma realidade dos estudantes de licenciaturas, principalmente do curso de Pedagogia, pois Gatti *et al.* (2019) explicitam que, nos demais cursos de graduação, os estudantes recebem ajuda financeira da família ou de terceiros, para custearem seus estudos.

Considerando os dados apresentados, muitos estudantes e concluintes dos cursos de pedagogia são provenientes de lares de classe baixa, com a renda total familiar de 1,5 salário mínimo (GATTI *et al.*, 2019), destes, identificamos, nesta pesquisa, que muitos foram motivados a cursarem pedagogia por acreditarem na importância da profissão docente. Sobre isso também é válido destacar o estudo da OCDE “*Education at a Glance 2012*”²⁴, que esclarece que o aumento da escolaridade é o principal fator para o real aumento na renda dos

²⁴ Um Estudo Sobre a Educação 2012.

brasileiros (OCDE, 2012). Desta forma, consideramos que a conclusão do Ensino Superior pode colaborar para o aumento da renda dos concluintes e suas famílias, melhorando a qualidade de vida e acesso a diversos meios de cultura.

Em um estudo realizado por Gatti *et al.* (2014), as autoras afirmam que o Pibid trouxe diversas contribuições para os envolvidos ao longo da participação no programa, como: melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura; contribuição para a permanência na graduação; redução da evasão e atração de novos estudantes; permite ao licenciando a aproximação mais consistente entre a teoria e prática; proporciona o contato direto do licenciando com a escola pública, sua rotina, contexto e alunos e proporciona uma formação mais qualificada aos licenciandos. Desta forma, a seguir, discorremos e apresentamos os entrevistados deste estudo.

A entrevistada da região Centro-Oeste brasileira é identificada como D.C., tem 24 anos e mora na cidade de Paranaíba, no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Ela é formada em Pedagogia pela UEMS (2014 a 2017), na modalidade presencial, e tem especialização em Educação Especial pela Faculdade Campos Elísios.

De acordo com D.C., sua escolha pela UEMS foi motivada pela proximidade da IES com sua residência, pois, como ela trabalhava no comércio da cidade, não conseguiria fazer o deslocamento para outros estados e a sua família não teria condições financeiras de pagar o curso de graduação em uma IES particular, como podemos verificar em seu relato:

[...] Optei pela UEMS pela questão financeira e também de localidade, iniciei o primeiro ano de Pedagogia conciliando trabalho e estudo, trabalhava no comércio, então eu não teria como ficar viajando para outro estado, minha família não tinha condições financeiras para pagar por um curso superior em uma faculdade particular, então eu optei por essa questão financeira e localidade (D.C., ENTREVISTA).

O relato da entrevistada vai ao encontro do estudo realizado por Gatti *et al.* (2019), no qual as autoras verificaram que, em sua maioria, os alunos dos cursos de licenciatura ajudam financeiramente em casa, logo não podem pagar um curso de graduação em uma instituição privada, assim como aconteceu com D.C.

Sobre a escolha de cursar Pedagogia, D.C. (ENTREVISTA) esclareceu que não teve influência de nenhum professor ou familiar e que foram as condições financeiras que a levaram a escolher o curso, pois em sua cidade havia campus de duas universidades, UEMS e UFMS; ao analisar a proximidade com sua residência e os cursos que as instituições ofertavam ela optou pela graduação em Pedagogia, como mostramos no relato a seguir:

Eu não sofri nenhuma influência, eu decidi por questões financeiras e localidade [...]. Na minha cidade tinha duas universidades públicas, a UFMS e a UEMS, então fui

analisar os cursos que cada uma oferecia, vendo o que eu gostava e o que eu não gostava, fui colocando na balança e, no final, concluí que seria interessante me inscrever no curso de Pedagogia. Aí eu conversei com meus pais, para ver o que eles achavam e eles falaram: “Você tenta, se você não gostar, tente outro curso superior” (D.C., ENTREVISTA).

Do mesmo modo que D.C. optou pelo curso de Pedagogia por não ter condições financeiras de pagar por outro curso e pela facilidade de acesso ao local das aulas, Gatti *et al.* (2019) esclarecem que o mesmo ocorre com outros estudantes de licenciaturas.

D.C., através de seus relatos, enfatiza a importância que a universidade teve em sua vida pessoal, ajudando em seu amadurecimento, pessoal e profissional. Quando questionada sobre como a universidade colaborou em seu amadurecimento, a entrevistada explicou: “[...] Porque, quando eu entrei na universidade, estava com dezessete anos, então as minhas atitudes eram ainda de uma adolescente. A universidade fez com que eu amadurecesse minhas ideias e pensamentos” (D.C., ENTREVISTA). Com isso, podemos observar que a universidade forneceu meios para que D.C. repensasse atitudes e concepções que embasam sua vida pessoal e refletem na vida profissional.

A entrevistada alegou que o início do curso de Pedagogia foi difícil, como verificamos em seu relato, logo abaixo:

Eu não vou negar que o meu primeiro ano foi muito difícil, porque eu trabalhava no comércio, saía tarde, chegava às vezes atrasada na faculdade, foi complicado, mas eu gostava do que estava sendo ensinado, eu falei: “Vou continuar.” Então, no segundo ano do curso, decidi que não estava dando mais para manter o trabalho com o curso, tive que fazer uma escolha, a de deixar o meu emprego (D.C., ENTREVISTA).

Dessa forma, considerando o excerto acima, compreendemos que a entrevistada precisava trabalhar para colaborar como seu sustento; o mesmo aconteceu com a maioria dos respondentes do questionário deste estudo e permite um diálogo com os estudos de Gatti *et al.* (2019), que concluíram: “Mas a verdade é que a grande maioria dos estudantes de licenciatura [...] contribuem para o sustento da família [...]” (GATTI *et al.* 2019, p. 171), realidade que não era diferente da entrevistada da região norte.

A entrevistada da região Norte do Brasil é identificada como M.L.S., tem 34 anos e reside na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. M.L.S. Ela é formada em Pedagogia pela UEA (2011 a 2015), na modalidade presencial, é especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior, mestre em Educação Ambiental, estudante de Direito e professora da rede municipal da cidade de Manaus.

Segundo M.L.S., a opção pelo curso de graduação em Pedagogia sempre foi algo do seu interesse, pois, antes mesmo de ingressar no referido curso, ela cursou Formação de Docentes.

Quando questionada sobre as possíveis influências para a escolha do curso de Pedagogia, M.L.S. alegou fazer parte de uma família de professores, o que pode ter influenciado a sua escolha. Do mesmo modo, Gatti *et al.* (2019) apontam que a influência da família pela opção da carreira docente aparece em estudos de formação de professores há muitos anos, mas, para elas, a tendência desta influência é diminuir.

Sobre a escolha da universidade na qual cursaria a graduação em Pedagogia, a entrevistada relatou que, inicialmente, tinha sido aprovada no curso de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas optou por aguardar o resultado do vestibular da UEA, pois a UFAM ficava mais distante de sua residência e estava passando por um período de muitas greves. Assim que ela confirmou sua aprovação em Pedagogia na UEA, optou por ela, porque a universidade ficava mais perto de sua casa e não estava passando por greves. Naquele momento, M.L.S. estava focada em sua formação e a possibilidade de não se formar dentro do prazo mínimo de duração do curso não era interessante para ela, como vemos em seu relato, abaixo:

Em Manaus tem boas opções de universidades públicas, então, na época, eu passei em Letras na UFAM e como ela é mais distante da minha casa e sempre teve, e ainda têm, problemas com greve, eu abri mão da minha aprovação e quando saiu o resultado da UEA optei por ela, para não ficar “pendurada” na universidade com possíveis greves. Naquela época eu estava preocupada com a minha formação, eu estava desempregada, então eu estava pensando nas minhas condições. Eu queria me formar dentro da duração do curso. Então, eu optei mesmo por não correr esse risco na Universidade Federal do Amazonas, até cheguei a ficar empolgada, mas não fiquei tão entusiasmada com tal possibilidade de estudar no campus da UFAM, porque tinham muitas pessoas ao meu redor que enfrentavam esse tipo de problema; é muito complicado. Uma coisa é você ficar esperando por uma formação e ter, por exemplo, alguém que te ajude, outra coisa é você enfrentar todas as situações e dificuldade sozinho e ter que sobreviver em meio a tanta diversidade. Por isso, preferi a UEA, que é também uma instituição conceituada, e é bem próxima da minha casa [...] (M.L.S., ENTREVISTA).

Corroborando com o relato de M.L.S., Gatti *et al.* (2019) expõem que muitos outros estudantes de licenciatura optam por determinadas universidades pela proximidade às suas residências. A entrevistada relata ainda sua preocupação com sua formação para inclusão no mercado de trabalho, pois, como ela estava desempregada no momento em que iniciou a graduação, ela não poderia prorrogar sua formação, visto que precisaria de um emprego para continuar colaborando na renda de sua família.

Quando questionada sobre a importância que a universidade teve em sua vida, a entrevistada relatou que cresceu enquanto pessoa, mulher e profissional. M.L.S. contou que a vivência universitária permitiu uma transformação nos conhecimentos dos quais ela dispunha, além de colaborar para que a entrevistada compreendesse a sociedade de classe e machista na qual vivemos. Isso pode ser confirmado pelo relato que segue:

Eu cresci enquanto pessoa, mulher, profissional. Cheguei à universidade, com algumas informações superficiais, ali tive a oportunidade de transformar informações superficiais em conhecimento, por meio da ciência e educação. Aos poucos, fui me compreendendo no contexto de luta de classe, diante as diversidades e também nas situações vivenciadas no período dos estágios obrigatórios não remunerados e remunerados. Não é fácil ser mulher nesse setor competitivo, então foi uma formação que me ajudou bastante. E, com todo esse cenário educacional, social e machista, pude compreender também que é preciso estar sempre estudando, me reconhecer em meio a tudo isso não foi e não é nada fácil, mesmo eu tendo a oportunidade de estudar em uma boa, universidade com bons professores. Contudo eu ainda tive e tenho dificuldades, porque o chão da escola é permeado por “N’s” situações (M.L.S., ENTREVISTA).

Podemos compreender, pelo relato de M.L.S., anteriormente exposto, que ela teve uma formação profissional e social, pois ela passou a compreender questões intrínsecas à sociedade atual. A entrevistada demonstrou descontentamento com a realidade e entendeu que será por meio da educação e de sua formação que ela conseguirá modificar a sociedade que a incomoda. M.L.S. esclarece também que reconhece a necessidade da formação como *continuum*, do mesmo modo que é necessário assumir a responsabilidade pela sua formação profissional. E, mesmo tendo uma ampla visão da sociedade, de educação e de sua própria formação, ela deixou claro que as dificuldades ainda são muitas, reforçando a necessidade da formação e atualização docente.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional ocorre a longo prazo, é uma construção em grupo, um processo que permite aos professores realizarem trocas de experiências e refletirem sobre suas ações. Neste sentido, M.L.S. relata:

Acredito que o professor não nasce pronto, ele se constrói nesse processo. Eu tenho muito orgulho da universidade onde eu me formei, foi uma boa formação, me deu condições de fazer um concurso e ser aprovada, e agora eu busco mesmo por melhores condições de trabalho, melhor remuneração, invisto na minha formação continuada. Hoje eu sou professora da Educação Básica, é muito difícil, nós somos desvalorizados e dentre tantas questões no cenário educacional temos os cargos atrelados a questões políticas ou melhor a politicagem, é complicado, a gente precisa realmente está estudando, buscando novos conhecimentos e novos horizontes (M.L.S., ENTREVISTA).

Partindo do relato acima, podemos dizer que M.L.S. compreendeu a necessidade da formação continuada para o enfrentamento das diversas dificuldades encontradas no exercício da profissão docente. Verificamos também que a entrevistada refletiu sobre suas aprendizagens e constatou que a formação inicial, fornecida na universidade, não é o suficiente para o exercício pleno da docência, o que justifica a necessidade de buscar novos conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A entrevistada contou que, durante a graduação, participou de um projeto de extensão voltado à educação e vulnerabilidade social, participou também de um projeto de oficina de

formação e participou do Pibid-Pedagogia. M.L.S. relata que “[...] a maior sacada que eu tive na universidade foi essa de me inserir nos projetos de iniciação científica e iniciação à docência” (M.L.S., ENTREVISTA). pois para ela, a participação em diferentes projetos contribuiu para o desenvolvimento de sua visão de mundo e deu base para o desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Do mesmo modo que M.L.S. atribui aos estudos, à graduação e aos projetos da IES a mudança de sua visão de mundo, T.P., entrevistada da região Nordeste, também apresenta essas relações em seus dados.

A entrevistada da região Nordeste do país é identificada como T.P., tem 29 anos e residiu na cidade de Picos, no Piauí. Ela é formada em Pedagogia pela UFPI (2011 a 2016), campus Senador Helvídio Nunes de Barros, na modalidade presencial. Atualmente, ela reside no estado de São Paulo, onde concluiu o mestrado em Educação na UFSCar e teve uma breve experiência com a alfabetização de idosos em uma ONG.

De acordo com T.P., a opção pelo curso de Pedagogia surgiu após uma prima (que também cursava Pedagogia) dizer a ela que na matriz curricular do mesmo era possível encontrar disciplinas voltadas para a Psicologia. A entrevistada contou que tinha vontade de cursar Psicologia, não queria ser professora, porém o curso que ela almejava não existia no campus da UFPI de sua cidade e sua família não tinha condições financeiras de mantê-la estudando na capital do estado. Então, T.P. optou por cursar Pedagogia e futuramente fazer uma especialização em Psicopedagogia, entretanto, durante o curso de graduação, ela disse ter ficado mais interessada pelas disciplinas voltadas à Filosofia do que para a Psicologia. Nas palavras da entrevistada:

[...] eu tinha o desejo de fazer Psicologia, só que na minha cidade não tinha e meus pais não tinham a condição de me bancar fora, em outra cidade, na capital. A Pedagogia foi mais uma opção, porque a minha prima havia feito Pedagogia lá na Federal e ela comentou que a Pedagogia tinha disciplinas da Psicologia, aí eu decidi fazer e futuramente fazer uma especialização em Psicopedagogia e ir para área mais da Psicologia; entrando no curso, acabei nem me interessando tanto pela área da Psicologia, me voltei mais para a área da Filosofia [...] A Pedagogia surgiu na minha vida assim (T.P., ENTREVISTA).

Em outro momento, T.P. mencionou que no início da graduação trabalhava no comércio da cidade e conciliar o trabalho com a graduação foi uma tarefa difícil. A entrevistada conta que estudava no período da noite, desta forma ela saía do emprego às 18 horas e, às vezes, ela precisava sair mais tarde, o que fazia com que ela chegasse atrasada na IES, pois as suas aulas tinham início às 19 horas. Além dos atrasos nas aulas, ela relata que não tinha possibilidade de participar de eventos e projetos ofertados pela universidade.

Quando questionada sobre a importância que a universidade teve em sua vida, T.P. explicou que a universidade a mudou por completo: “[...] Eu costumo falar que eu era uma pessoa e me tornei outra quando eu entrei na universidade, porque eu tinha uma visão totalmente diferente... as minhas concepções do que era a sociedade, de classe mesmo [...]” (T.P., ENTREVISTA). Partindo desse depoimento, acreditamos que, para além do conhecimento profissional, T.P. ampliou sua visão de mundo e de sociedade.

Fica claro no relato de T.P. que, antes de entrar na universidade, ela nunca teve contato com alguém que havia sequer prestado vestibular e não sabia o que era graduação ou curso superior:

[...] eu cresci com meus pais, principalmente o meu pai falando “Você vai estudar, você vai fazer só até o Ensino Médio!” E, assim, eu nunca ouvi meus pais falarem em ensino superior, eu nunca tinha ouvido alguém próximo a mim falar em ensino superior, então meu pai falava “Terminou o Ensino Médio, tá ótimo! Você tem que trabalhar, completou dezoito anos vai trabalhar!” Meu pai era bem assim, entendeu? Ele não tinha condições de dar tudo, porque lá em casa eram cinco filhos, então a gente tinha que se virar e trabalhar (T.P., ENTREVISTA).

Dessa forma, considerando as condições financeiras e os hábitos culturais de sua família, T.P. tinha um destino traçado, o de completar o Ensino Médio e começar a trabalhar. Porém o contato com alguns vizinhos que estavam se preparando para prestar o vestibular mudou completamente o rumo de sua vida. Vejamos o trecho da entrevista que ilustra o que dissemos aqui:

[...] a partir do contato com alguns amigos, vizinhos que estavam prestando vestibular, aí eu via todo aquele movimento, e falava “Se ele pode prestar vestibular porque eu não posso também? Eu acho que eu posso também, não é possível!” Eu achava que eu era incapaz. Assim, porque até o Ensino Fundamental eu era uma ótima aluna, quando eu fui para o Ensino Médio eu não me considerava uma boa aluna, não estudava, não me dedicava tanto, e aí, depois de ter contato com essas pessoas, eu pensei “Vou tentar!” e tentei (T.P., ENTREVISTA).

Ao prestar o vestibular e ser aprovada, T.P. passa a ser a primeira pessoa de sua família a cursar o ensino superior. Neste sentido, Vaillant (2016) esclarece, em seu estudo, que os estudantes que costumam optar por cursos de licenciaturas são de condições socioeconômicas baixas e têm mais possibilidade de serem os primeiros de sua geração a cursarem o ensino superior, assim como ocorreu com a entrevistada.

T.P. relata que ao entrar na universidade sua visão sobre questões de classe sociais e sobre as oportunidades ofertadas mudaram. Ela passou a compreender o que os estudos acrescentavam à vida das pessoas. Então, ela explica:

[...] eu acho assim, que o mais importante foram os professores, quem eu encontrei lá, porque não adianta nada você chegar em uma universidade onde você não tem aquela

referência sabe? Onde você não tem professores que te motivem. Então, para mim, o diferencial foi esse, eu tive pessoas que acreditaram em mim, fizeram com que eu acreditasse em mim dentro da universidade (T.P., ENTREVISTA).

Neste relato, T.P. deixa claro que teve professores que foram referências para a sua formação e a apoiaram diante de todas as dificuldades enfrentadas para a conclusão do curso de Pedagogia. Partindo dessa reflexão, é possível concluirmos que a aprendizagem da docência, para T.P., esteve intrínseca na boa relação mantida com os professores do curso da graduação.

Do mesmo modo que T.P. apresenta que a boa relação entre ela e os professores colaborou em sua formação, E.S., entrevistado da região Sul, explicita que a escolha pela IES onde ele cursou a graduação em Pedagogia foi influenciada pelos seus professores do curso de Formação Docente. Este dado revela que a boa relação do entrevistado com seus professores proporcionou a E.S. trocas para além das disciplinas cursada por ele.

O entrevistado da região Sul do país é identificado como E.S., tem 24 anos e reside da cidade de Maringá, no interior do estado do Paraná. Ele é formado em Pedagogia pela UEM (2014 a 2017), na modalidade presencial, é mestre em Educação pela UEM e tem especialização em Educação Especial.

O entrevistado contou que optou pela graduação em Pedagogia, pois já vinha de uma formação de professores, ou seja, ele fez o Ensino Médio integrado ao curso de Formação Docente e desejou continuar na área. A escolha pela UEM aconteceu por influência de seus professores do curso de Formação Docente, como ele relata “[...] A escolha pela UEM foi porque algumas professoras do curso me disseram que eu teria mais possibilidades estudando na UEM do que na universidade da minha cidade, que é a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)” (E.S.; ENTREVISTA). O entrevistado afirma que não teve o apoio da família de imediato, pois os familiares não queriam que ele fosse professor, entretanto, mais tarde, apoiaram e ajudaram financeiramente para que ele pudesse morar em Maringá enquanto cursava a graduação. E.S. fazia parte dos estudantes de Pedagogia que tinham ajuda da família.

Para E.S., a universidade permitiu que ele tivesse outra visão de mundo. Ele disse que a sua participação no movimento estudantil e em projetos proporcionou leituras e discussões que possibilitaram que ele ampliasse suas percepções.

E.S. relatou que, no ano de 2014, após ter iniciado as aulas do primeiro semestre do curso de Pedagogia, viu um cartaz divulgando a seleção de bolsistas para o Pibid-Pedagogia e nele havia a descrição dos quatro subprojetos que os licenciandos poderiam ingressar: Matemática, Alfabetização, Gestão e Educação Infantil. Ele realizou sua inscrição, tendo como primeira opção o subprojeto Matemática, entregando alguns documentos pessoais, ficha de

inscrição e histórico escolar do Ensino Médio, pois havia acabado de iniciar a graduação. O entrevistado relata que passou por uma entrevista e explica:

Na minha entrevista elas perguntam porque um grupo de pedagogos que normalmente não querem estudar Matemática colocam como sua primeira opção de escolha participar do subprojeto Matemática. [...] Lembro que eu falei que utilizava muitos dados. Ela perguntou o que eu lembrava dos jogos matemáticos; eu falei que lembrava dos dados e ela disse: “Vocês conhecem a lógica de dados?” Aí eu fiquei pensando: “Tem uma lógica? Dado não é um negócio que tem 6 números?” Ela falou: “Não, as faces opostas dos dados quando somados resultam sempre 7”. E eu fiquei, sabe aquela coisa que você fica tipo “Nossa, não sei de nada! (E.S., ENTREVISTA).

Assim, conforme o relato de E.S., ele foi aprovado no Pibid-Pedagogia, subprojeto Matemática, e participou por quase 4 anos, do início de 2014 ao fim de 2017.

O entrevistado expôs que no primeiro ano do curso não trabalhava, pois já participava do Pibid-Pedagogia. Já no segundo ano, ele disse que iniciou uma Iniciação Científica (IC) e começou a trabalhar com o programa Mais Educação²⁵, do Governo Federal, conciliando o Pibid, a IC e o trabalho até o fim de 2016, quando assumiu um concurso na Prefeitura Municipal de Maringá, finalizou a IC e saiu do Mais Educação, dedicando-se apenas ao emprego e ao Pibid. Quando questionado sobre como foi conciliar o Pibid, a IC e o programa Mais Educação com a graduação ele relatou que foi:

Terrível, mas o bom é que a L.²⁶ deixava tudo muito aberto, se você não estivesse dando conta, a gente dava um jeito e o bom é que o Mais Educação, o Pibid, a graduação e estágio todos eles tinham uma linha, que era a docência. Então todos os meus estágios eram voltados para a educação matemática, o Pibid era voltado para a educação matemática e a iniciação científica era voltada para a matemática. Às vezes, na graduação, nem sempre dá para fazer essa relação, mas todos tinham uma unidade. Então, se fosse tudo muito diferente dentro da Pedagogia, talvez eu não teria dado conta, mas como tinha uma proximidade foi possível (E.S., ENTREVISTA).

Partindo do relato acima, compreendemos que o entrevistado só conseguiu conciliar todas as atividades, pois o trabalho desenvolvido no Pibid, no programa Mais Educação, na IC e na graduação mantinham uma unidade. Ou seja, possuíam relações entre eles. O entrevistado cita que a relação com a L. (professora coordenadora do subprojeto do Pibid que ele participava, professora orientadora de sua IC, sua professora e sua orientadora no Trabalho de Conclusão

²⁵ O Programa Mais Educação é foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, consiste em uma estratégia do MEC para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2020). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

²⁶ L.: Sigla de identificação atribuída à professora coordenadora do subprojeto Matemática do Pibid-Pedagogia UEM, no qual E.S. participava. L também foi professora orientadora da IC, professora na licenciatura e orientadora do TCC de E.S.

de Curso) era aberta e considera que esta relação foi favorável para a conciliação de tantos projetos.

Outro fato interessante que o entrevistado coloca é que ele permaneceu trabalhando no decorrer de toda sua participação Pibid. Ora em programas do governo ora como concursado da prefeitura, entretanto conforme a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013:

§1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que:

I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

§2º A instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º (CAPES, 2013).

Isto posto, compreendemos que a atuação do entrevistado no programa Mais Educação não caracterizava vínculo empregatício, por ser um programa do Governo Federal que fornecia ajuda de custo aos seus monitores e poderia findar a participação dos monitores, à conclusão do programa (MEC, 2020). E.S. relatou que assumiu um concurso na prefeitura de Maringá, no cargo de Educador Infantil, ao fim do ano de 2016. Segundo o edital de concurso público nº 020/2015 - SERH ABERTURA, a carga horária semanal de trabalho para a cargo de Educador Infantil é de 30 horas semanais (MARINGÁ, 2015), logo esclarecemos que ele possuía vínculo empregatício com a prefeitura e dispunha de 12 horas semanais para dedicar ao Pibid. Desta forma, sua participação estava adequada às exigências da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que julga ser necessário a disponibilidade de 8 horas semanais (32 horas mensais) para desenvolver as atividades do programa.

Dando sequência à apresentação dos sujeitos da pesquisa, temos o entrevistado da região Sudeste do Brasil, identificado como P.A. Ele tem 33 anos e reside na cidade de Jales, no interior do estado de São Paulo. Ele é formado em Pedagogia pela UFSCar (2011 a 2014), na modalidade EaD, e possui especialização em Educação Especial. Ao ingressar no curso de Pedagogia, ele cursava, de forma paralela, graduação em Direito, na modalidade presencial. Para o entrevistado, o interesse pela graduação em Pedagogia surgiu após começar a dar aulas particulares para filhos de amigos e perceber que estas crianças tinham dificuldade para aprender conteúdos, ideias e conceitos “simples”, como aponta seu depoimento, a seguir:

Isso me “injeriava” muito porque eu não conseguia ajudar, às vezes, coisas que para mim eram óbvias, para eles não eram. E aí abri Pedagogia a distância, eu prestei, pensando assim: “Vamos ver o que é isso”. Mas não pretendia formar nem nada, mas acabei me interessando de mais, o negócio ficou mais sério do que o [curso] presencial que eu fazia (P.A., ENTREVISTA).

P.A. explicou que a escolha por cursar Pedagogia na UFSCar foi aleatória, inicialmente ele não pretendia concluir o curso, entretanto, com o decorrer das aulas, mudou sua concepção e considera que o curso de Pedagogia lhe chamava mais atenção que o curso de direito. A graduação em Pedagogia tomou uma dimensão que ele não imaginava. De acordo com o entrevistado, a UFSCar colaborou muito para seu desenvolvimento profissional e ele pôde perceber o forte engajamento social que a universidade possui perante a sociedade brasileira.

O entrevistado relatou também que durante a graduação não trabalhava, motivo pelo qual conseguiu conciliar as duas graduações e participar do Pibid, contudo alegou que o curso de Pedagogia exigia muito, inclusive da autonomia do estudante, fato que, em sua perspectiva, permitiu seu crescimento pessoal e profissional.

Isso posto, no período de coleta de dados, 2019 a 2020, não eram todos os entrevistados que atuavam na área de educação. O quadro 9, a seguir, sintetiza a formação inicial e a experiência profissional dos participantes entrevistados.

Quadro 9– Caracterização dos Participantes: Entrevistados

Formação					Experiência profissional			Outras Informações
	Inicial Curso e IES.	Pibid	Lato Sensu	Stricto Sensu	Ed. Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental	Rede de ensino	
D.C.	Pedagogia (2014-2017) Formada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.	2 anos (2015 – 2017).	Educação Especial.			2 anos.	Pública.	
E.S.	Pedagogia (2014-2017) Formado na Universidade Estadual de Maringá – UEM.	4 anos (2014 – 2017).	Educação Especial.	Mestrado em Educação.		2 anos.	Pública.	
M. L.S.	Pedagogia (2011-2015) Formada na Universidade do Estado do Amazonas – UEA.	6 meses (2014).	Gestão e Docência do Ensino Superior.	Mestrado em Meio Ambiente.	2 anos.	1 ano.	Pública (atual) e particular (1 ano).	
P.A.	Pedagogia EaD (2011-2014) Formado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.	3 anos e meio (2011-2014).				4 anos.	Pública.	Atuou como professor em escola de idiomas.
T.P.	Pedagogia (2011-2016) Formada na Universidade Federal do Piauí – Campus Picos – UFPI.	3 anos (2014 – 2016).		Mestrado em Educação.				Alfabetizou idosos em ONG.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que todos os participantes entrevistados concluíram a graduação em Pedagogia entre os anos de 2014 a 2017, em universidades públicas nacionais. Três entrevistados cursaram mestrado e dois possuem especialização. Todos os sujeitos apresentam

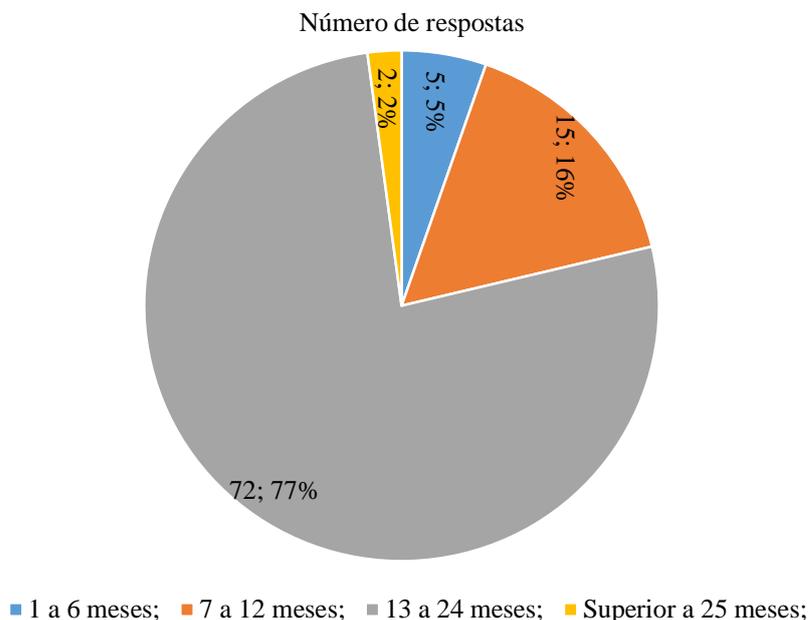
experiência em sala de aula, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (tanto na rede pública quanto privada) ou em ONGs.

Dentre os entrevistados, consideramos que quatro deles tiveram uma longa experiência no Pibid, visto que os projetos eram elaborados com a duração de 12 até 48 meses. Um dos entrevistados teve uma participação curta no projeto, se levado em consideração a permanência dos demais aqui apresentados. A participação dos entrevistados no Pibid deu-se entre os anos de 2011 a 2017 (sendo que teve um entrevistado que participou entre 2011 a 2014, e outros dois entrevistados que finalizaram sua participação no ano de 2017), contemplando o recorte temporal desta pesquisa que, como já dissemos, visa analisar as contribuições e limites do Pibid na formação de licenciados em Pedagogia egressos entre 2014 e 2016, anos com maior concessão de bolsas, de diferentes IES do Brasil.

4.2 O Pibid-Pedagogia na Perspectiva dos Egressos

A partir de agora, discorreremos a respeito de como o Pibid-Pedagogia é visto pelos egressos, ex-pibidianos. Apresentaremos e discutiremos sobre o tempo de participação dos sujeitos no programa, as expectativas que os bolsistas de iniciação à docência tinham antes ingressarem e quais foram as motivações que os levaram ao Pibid.

Desta forma, um dos quesitos considerados para a validação de respostas do questionário foi o tempo que os pibidianos foram vinculados ao projeto do Pibid de sua universidade. Consideramos válidas as respostas dos respondentes que participaram do Pibid por seis meses ou mais, por este motivo foi possível constatar que, dentre os respondentes, 5% participaram por 6 meses do Pibid, 16% foram bolsistas de 7 a 12 meses, 77% foram vinculados ao programa de 13 a 24 meses e 2% estiveram no Pibid por mais de 25 meses, de como mostra o gráfico 10, abaixo.

Gráfico 10-Tempo Vinculado ao Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

Os diferentes projetos do Pibid, inicialmente, tinham a duração de 24 meses, ao fim deste projeto, no ano de 2016, seria realizado um novo edital, tanto por parte da CAPES quanto das IES, para selecionarem novos projetos e bolsistas. Entretanto, o edital nº 061/2013 acabou prevendo a possibilidade de prorrogação:

[...] O projeto poderá ser prorrogado uma única vez por até 48 (quarenta e oito) meses, a critério da CAPES e condicionado ao atendimento, no mínimo, dos seguintes requisitos: a) aprovação dos relatórios de atividades e das prestações de contas parciais do período já cumprido; b) envio de manifestação formal da IES proponente apresentando a justificativa para a renovação do projeto (BRASIL, 2013a, p. 9).

Desta forma, os projetos passariam a ser válidos por mais 24 meses, o que justifica a participação de bolsistas por até 48 meses, como mostram os relatos das respondentes C.A. e M.C.F.P. respectivamente: “Fiquei 48 meses no Pibid” (C.A., QUESTIONÁRIO); “[...] Nos meus 4 anos de Pibid passei por diferentes coordenadoras (sic), supervisoras e professoras. Desenvolvi trabalhos que gostei muito [...]” (M.C.F.P. QUESTIONÁRIO). O mesmo é afirmado pelos entrevistados D.C. (ENTREVISTA), E.S. (ENTREVISTA) e P.A. (ENTREVISTA), que participaram do Pibid, na devida ordem: três anos, quatro anos e três anos e meio.

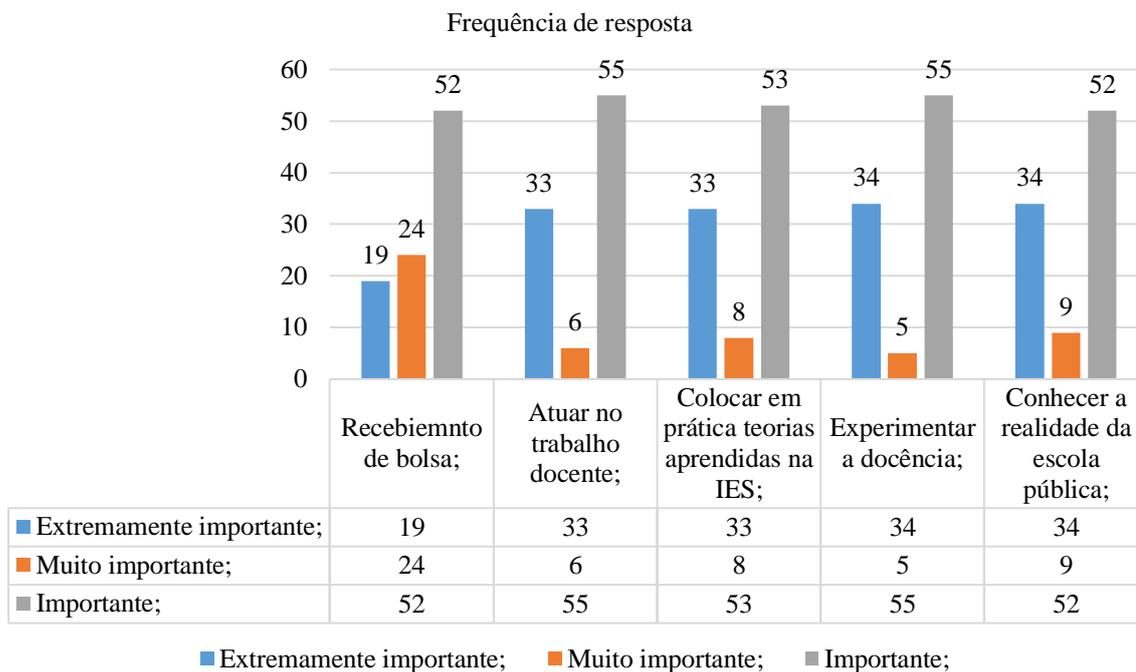
4.2.1 A Inserção no Pibid: Motivações e Expectativas

Entendemos que os licenciados tinham motivações pessoais, acadêmicas e/ou externas para ingressarem no Pibid, dado que a docência tem sido desvalorizada em relação à pesquisa, principalmente no Brasil, onde a desprofissionalização é grande, refletida, por exemplo, nos baixos salários, nas difíceis condições das escolas e no processo de intensificação do trabalho docentes (NÓVOA, 2017).

As motivações sobre a inserção no Pibid foram recorrentes nos relatos dos participantes, assim como as expectativas que os licenciados tinham quanto à sua participação no programa, já que este não contava com bolsas suficientes para todos. Os ex-pibidianos precisaram fazer as suas inscrições e participarem do processo seletivo, o que por si só já demandou expectativas e motivações.

Através dos gráficos 11 e 12, apresentamos as principais motivações que levaram os licenciandos a participarem da seleção do Pibid. Nessa questão, pedimos para que os respondentes considerassem o nível de importância para as motivações que os levaram a participar do programa, sendo: 1 para extremamente importante, 2 para muito importante e 3 para importante. Desta forma, averiguamos, dentro de algumas motivações previstas no questionário, quais foram as de extrema importância para a participação dos respondentes no programa.

No gráfico 11, a seguir, é possível verificar que a motivação “Recebimento de bolsa” foi apontada como extremamente importante por 19 respondentes, 24 julgaram que a bolsa foi uma motivação muito importante e 52 caracterizaram o recebimento da bolsa como importante.

Gráfico 11-Principais Motivações para Ter Participado do Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda no gráfico 12, observamos que a motivação “Atuar no trabalho docente” foi considerada por 33 respondentes como extremamente importante, por 6 como muito importante e por 55 egressos como importante. Novamente, a maioria considera a atuação no trabalho docente como uma motivação não primordial para seu ingresso no Pibid, do mesmo modo que a entrevistada M.L.S. declara que para ela, a sua maior motivação para participar da seleção do Pibid foi a vontade de “[...] estudar, conhecer, aprender e me envolver com a profissão” (M.L.S., ENTREVISTA). Para ela, não havia incentivo financeiro, visto que a grande maioria dos estudantes do período noturno precisavam prover o sustento de suas famílias ou colaborar com ele e o valor da bolsa não era suficiente, como veremos mais adiante.

Tendo por base a principal motivação da entrevistada, compreendemos que M.L.S. concretizou suas expectativas, pois, como ela mesma relatou, o Pibid forneceu meios para que ela pudesse fazer pesquisa e aprimorar seus conhecimentos sobre a Educação Infantil.

Quando questionados sobre a motivação “Colocar em prática teorias aprendidas na IES”, 33 ex-pibidianos consideraram esta motivação como extremamente importante para sua escolha por participar do Pibid, 8 egressos consideraram como muito importante e 53 consideraram que esta motivação foi importante para sua opção de participar do programa.

Sobre “Experimentar a docência”, 34 respondentes julgaram este motivo como extremamente importante, 5 acreditaram que foi muito importante e 55 alegaram que

experimentar a docência foi um motivo importante, mas não primordial. Já a respeito da motivação “Conhecer a realidade da escola pública”, 34 egressos alegaram que foi extremamente importante este motivo para sua participação no programa, 9 responderam que este motivo foi muito importante e 52 acreditaram que este fator foi importante para sua escolha, como observamos no gráfico 11.

Compreendemos que a motivação “Conhecer a realidade da escola pública” se encaixa bem nas motivações que levou o entrevistado P.A. a adentrar no Pibid. Conforme destacado anteriormente, o entrevistado iniciou o curso de Pedagogia para entender como ele poderia ajudar no processo de aprendizagem de seus alunos das aulas particulares, mas o curso de Pedagogia tomou uma grande proporção em sua vida, fazendo com que ele ficasse engajado no curso, pois queria mudar a realidade da educação brasileira. A partir disso, compreendemos que uma das motivações para que P.A. participasse do Pibid foi a oportunidade de estar imerso na instituição escolar, de conhecer mais sobre a profissão pela qual ele estava se apaixonando e, conseqüentemente, melhorar seu desenvolvimento profissional para oferecer apoio aos alunos.

Ainda sobre a motivação “Recebimento de bolsa”, as entrevistadas D.C. e T.P. explicitam que foi a principal motivação para participarem do Pibid, como observamos a seguir.

De acordo com D.C., após deixar o emprego, ela percebeu que precisava de uma fonte de renda, para manter seus materiais de estudo e transporte. Concomitantemente, uma amiga que participava do Pibid disse à entrevistada que as inscrições para a participação no programa estavam abertas e propôs que ela se inscrevesse, pois algumas bolsas seriam concedidas. Então, D.C. realizou sua inscrição para a seleção de bolsistas do Pibid-Pedagogia da UEMS.

D.C. relatou que a principal motivação para que ela participasse da seleção do Pibid foi que o programa oferecia bolsas para os pibidianos. Naquele momento, a entrevistada estava cumprindo aviso prévio por pedir demissão do serviço, pois não estava conseguindo conciliar o emprego no comércio com o curso de graduação em Pedagogia, o qual estava cursando. Ela decidiu dedicar mais tempo aos estudos, por isso, como precisava de condições financeiras para manter seus estudos e transportes, viu no Pibid um meio de suprir suas necessidades financeiras, assim como ela alega “[...] decidi me inscrever, porque necessitava do dinheiro [...]” (D.C., ENTREVISTA). Após ser aprovada no processo de seleção, D.C. participou do Pibid-Pedagogia da UEMS por três anos, de 2015 a 2017, quando se formou.

Do mesmo modo que D.C. teve a bolsa como principal motivação para a sua inserção no Pibid, Gatti *et al.* (2014) expõem que os estudantes da região Sul e Sudeste são os que mais reforçam a importância do suporte financeiro que o Pibid oferece, pois compreendem que a

bolsa ofertada possibilita que se dediquem exclusivamente à formação, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas, vivência da universidade, participação em eventos científicos e, conseqüentemente, uma formação de qualidade.

Nesse sentido, T.P. contou que, ao perceber que não estava se dedicando como gostaria à graduação, decidiu por pedir demissão do emprego e buscar uma alternativa na qual ela conseguisse ter uma fonte de renda e, ao mesmo tempo, dedicação aos estudos. Foi nesse momento que a entrevistada buscou por bolsas e projetos que a IES oferecia.

A entrevistada relatou que, inicialmente, participou da bolsa monitoria e que o valor da bolsa concedida deu segurança para que ela pudesse sair de seu emprego, porém, como a bolsa monitoria era válida apenas por um semestre, ela decidiu fazer a sua inscrição no Pibid, como mostramos em seu relato, a seguir:

[...] primeiramente, surgiu a bolsa de monitoria, aí com a bolsa de monitoria eu já comecei a sentir mais segurança para poder sair do trabalho, porque eu teria uma renda, mesmo que mínima, da bolsa, para eu conseguir manter pelo menos em xerox, coisas assim, porque pelo menos casa e comida meus pais me davam. Aí para eu sair do trabalho eu tinha que ter pelo menos essa segurança. Aí eu consegui a bolsa de monitoria e logo também eu fiz o processo para o Pibid (T.P., ENTREVISTA).

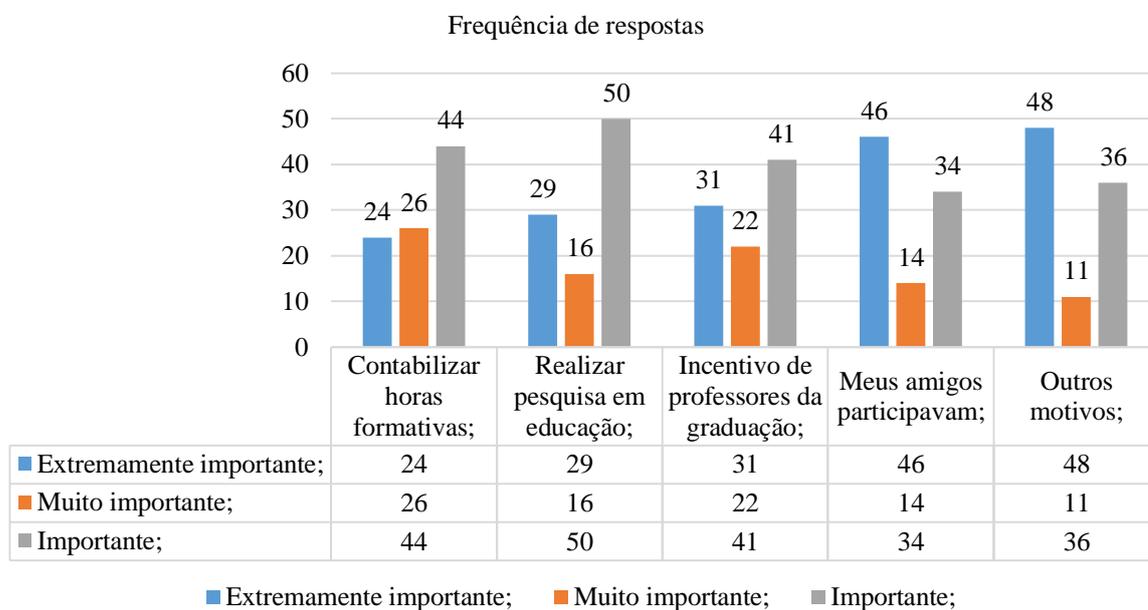
Compreendemos que T.P. percebia a necessidade de poder dedicar-se integralmente à graduação, porém, ao mesmo tempo, ela precisava ter condições financeiras de prover seus materiais de estudo, realidade que vai ao encontro dos dados do questionário, no qual 87% dos respondentes alegam que eram responsáveis pelo seu sustento ou colaboravam no sustento de suas famílias e dos estudos de Gatti *et al.* (2019), que discorrerem sobre as condições financeiras e de custeio do curso realizado pelos estudantes de licenciaturas.

A entrevistada explicou que ficou sabendo da seleção de bolsistas pibidianos por meio de uma colega de sala, que já participava do Pibid-Pedagogia, mas T.P. não sabia em que consistia o Pibid, sabia apenas do processo seletivo. A partir daqui, podemos perceber que a rotina de estudos e trabalho da entrevistada não permitia que a mesma ficasse informada sobre os diversos programas e projetos disponíveis na IES. Mesmo não sabendo sobre do que se tratava o Pibid, ela decidiu participar da seleção, afinal alguns colegas de sala já haviam participado do programa.

O gráfico 12, a seguir, continua apresentando os dados sobre as motivações que influenciaram os egressos de Pedagogia, ex-pibidianos, a optarem pelo programa. Sobre a motivação “Contabilizar horas formativas”, observamos um maior equilíbrio nas respostas pois, 24 respondentes elegeram esta motivação como extremamente importante, 26 alegaram

que contabilizar horas formativas foi muito importante na influência pela sua participação no Pibid e 44 egressos citaram que este motivo foi importante.

Gráfico 12-Principais Motivações para Ter Participado do Pibid



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre a motivação “Realizar pesquisa em educação”, 29 sujeitos consideraram extremamente importante o fato de realizar pesquisa, 16 alegaram ser muito importante esta motivação e 50 apresentaram que foi importante para a sua escolha em relação à participação no programa de iniciação à docência, como observamos acima, no gráfico 12.

Logo após, como visto no gráfico 12, os respondentes do questionário julgaram o grau de motivação de influência para participarem do Pibid “Incentivo de professores da graduação”; nesta motivação, 31 egressos indicaram como extremamente importante, 22 respostas apontaram que o incentivo de professores do curso de licenciatura foi muito importante para a escolha de participarem do programa e 41 ex-pibidianos indicaram que o incentivo de professores foi importante para a opção de atuarem no Pibid.

Quando questionados sobre a motivação “Meus amigos participavam”, observamos que 46 respostas julgaram esta motivação extremamente importante, ou seja, 43%, 14 respostas apontaram que este motivo foi muito importante e 34 indicaram que o fator participação dos amigos foi importante para sua opção. Quando questionados sobre “Outros motivos”, 48 respondentes alegaram que outros motivos foram de extrema importância, 11

consideraram muito importante a influência de outros motivos e 36 alegaram que a motivação outros foi importante para a sua escolha pelo programa, como ilustrado no gráfico 12, já explicitado. Consideramos que a motivação do entrevistado E.S. enquadra-se na motivação “Outros”, pois o entrevistado esclareceu que uma das motivações que teve para participar da seleção do Pibid-Pedagogia, subprojeto Matemática, foi a afinidade que considerava que possuía com os jogos matemáticos e acreditava que no Pibid ele aprenderia mais sobre como ensinar Matemática para crianças dos Anos Iniciais.

E.S. esperava que as atividades do Pibid consistiriam em: “[...] fazer joguinhos para levar à escola. Porque na Pedagogia tínhamos uma leve mania, desde as metodologias específicas no ensino de Matemática, que é fazer jogo e levar para a escola” (E.S., ENTREVISTA) e conclui: “[...] Achávamos que íamos resolver continha e ensinar procedimentos de realizar cálculos para os alunos. Mas nós fomos ver a Matemática como ciência para depois entrar na especificidade da metodologia em si, do algoritmo e tudo mais [...]” (E.S., ENTREVISTA). Acreditamos que, com isso, o entrevistado compreendeu que houve uma quebra de paradigma, pois a alfabetização matemática vai muito além de confeccionar jogos e resolver operações.

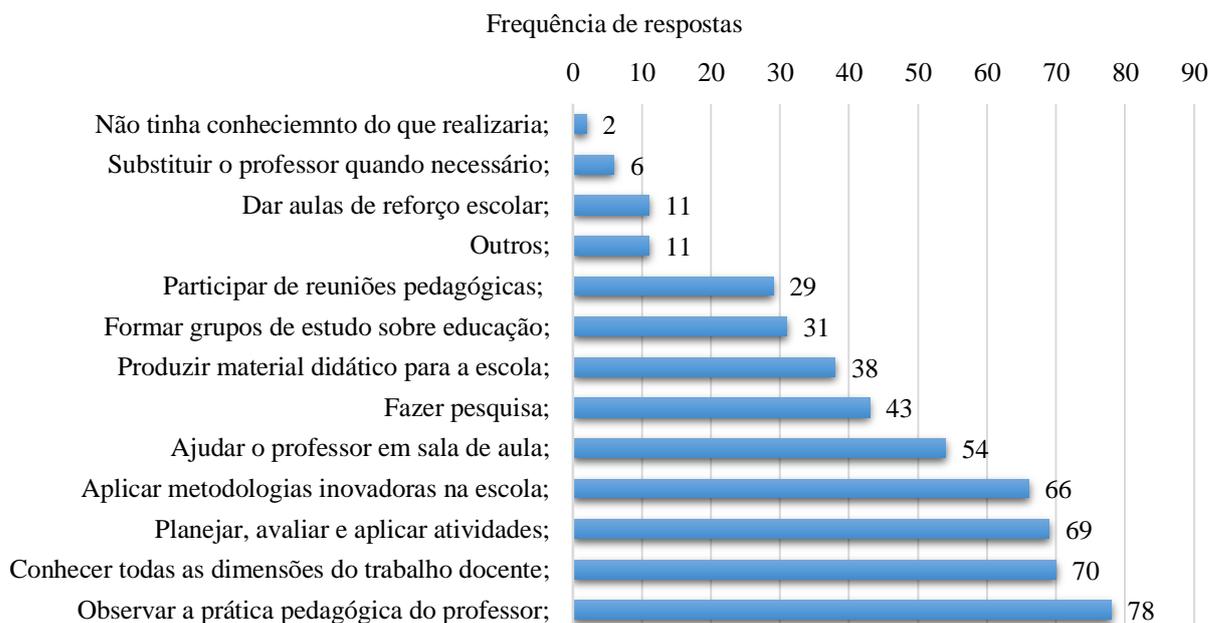
Sobre a motivação “Meus amigos participavam”, a entrevistada D.C. esclareceu que sua amiga já participava do Pibid desde o primeiro ano da graduação e a incentivou a realizar sua inscrição para o programa. Esse registro corrobora com o que foi apresentado no questionário, pois quando questionados a respeito das principais motivações que tiveram para participar do Pibid, 46 respondentes indicaram como extremamente importante a motivação “Meus amigos participavam”. Assim como a entrevistada da região Centro-Oeste, T.P. explicitou que sua participação no processo de seleção ocorreu pela divulgação dos colegas que já participavam do Pibid. Logo estes dados corroboram com os dados do questionário, visto que a motivação para participar do Pibid, “Meus amigos participavam”, foi apontada como extremamente importante por 46 dos 84 respondentes, ou seja, mais de 50% dos respondentes do questionário.

Julgamos que existem duas principais possibilidades que justifiquem a recorrência da motivação “Meus amigos participavam”, mostrada no gráfico 11 e apontada pelas entrevistadas D.C. e T.P. A primeira hipótese é a de que a maioria dos alunos, ao se inscrever para participar do Pibid e, automaticamente, terem sido selecionados, receberam influência dos amigos para realizar sua inscrição. Na segunda hipótese, os pibidianos, que já participavam do programa, podem ter influenciado, positivamente, os demais acadêmicos

para participarem, gerando nos licenciandos não-bolsistas expectativas sobre quais atividades seriam realizadas e como funcionaria o Pibid.

Os dados expostos acima, com o apoio dos gráficos 11 e 12, revelam que as principais motivações para participar do Pibid ficaram ao encargo da participação de amigos e outros motivos, não especificados. Contudo, as motivações “Experimentar a docência” e “Conhecer a realidade da escola pública”, mostrados no gráfico 11, foram apontadas por 34 respondentes. Com isso, consideramos que estas motivações expõem a necessidade que os licenciandos sentem de conhecer e vivenciar a rotina da escola pública e vão ao encontro dos estudos de Nóvoa (2019) e Zeichner (2010), que defendem a inserção permanente do licenciando no seu *locus* de trabalho, desde o início da formação, promovendo a colaboração entre professores das escolas e professores da universidade no processo de formação dos licenciandos.

Entendemos que é normal os bolsistas do Pibid apresentarem expectativas sobre a sua atuação neste programa, por isso questionamos sobre quais atividades eles acreditavam que realizariam durante a permanência no Pibid. Cada respondente poderia escolher até cinco atividades. Dentre as 94 respostas do questionário, obtivemos a seguinte frequência de respostas: 2 não tinham conhecimento do que realizariam; 6 acreditavam que iriam substituir o professor quando necessário; 11 entendiam que lecionariam aulas de reforço para os alunos; 11 acreditavam que desenvolveriam outras atividades além das elencadas; 29 julgavam que participariam de reuniões pedagógicas na escola; 31 consideravam que iriam formar grupos de estudos sobre educação; 38 supunham que produziriam material didático para a escola; 43 imaginavam que fariam pesquisa; 54 entendiam que ajudariam o professor em sala de aula; 66 presumiam que aplicariam metodologias inovadoras na escola parceira; 69 compreendiam que iriam planejar, avaliar e aplicar atividade em sala de aula; 70 pressupunham que conheceriam todas as dimensões do trabalho docente e 78 consideravam que iriam observar a prática pedagógica do professor. Todas essas respostas são ilustradas pelo gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13-Principais Expectativas Sobre a Atuação no Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

As expectativas de atividades apresentadas pelos respondentes aproximam-se muito dos objetivos do Pibid, os quais compreendem a inserção do licenciando na escola pública, promovendo meios de invenção e aplicação de metodologias inovadoras na escola (BRASIL, 2013b). Julgamos que a inserção do licenciando na escola pública corresponde à participação dos pibidianos na rotina integral da instituição escolar. Deste modo, justificamos a recorrência de indicação das expectativas: “Participar de reuniões pedagógicas”, “Ajudar o professor em sala de aula”, “Planejar, avaliar e aplicar atividades”, “Conhecer as dimensões do trabalho docente” e “Observar a prática pedagógica do professor”, pois consideramos que elas poderiam ser concretizadas durante a imersão do licenciando na escola por meio do desenvolvimento de práticas formativas.

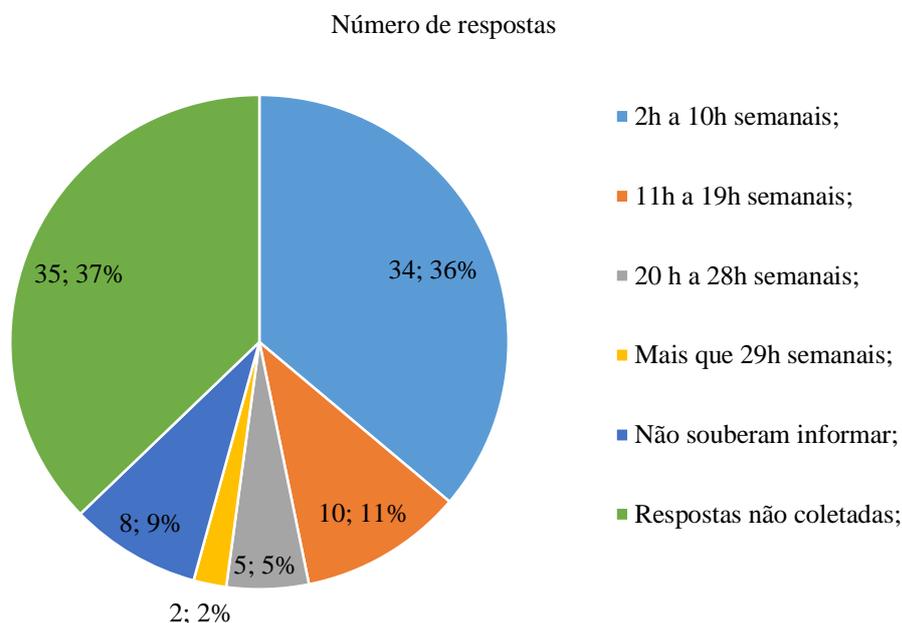
4.3 As Práticas Formativas Desenvolvidas no Pibid

A partir daqui, apresentaremos as práticas formativas que se constituíram entre os bolsistas do Pibid. Deste modo, compreendemos como bolsistas: coordenadores (professores da universidade), supervisores (professores da escola pública de Educação Básica) e pibidianos, (licenciandos do curso de Pedagogia), ou seja, todos os sujeitos envolvidos neste processo de construção de comunidade de aprendizagem docente (GATTI *et al.*, 2019).

Além de buscar informações sobre as expectativas dos pibidianos, procuramos identificar como de fato os projetos eram desenvolvidos. Assim, uma das questões versou sobre a carga horária destinada ao Pibid. O edital nº 061/2013 da CAPES regulamentava diversos quesitos que os projetos e os bolsistas deveriam cumprir, entretanto, não regulamentava sobre a carga horária do projeto. Na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que apresenta e publica o regulamento para o Pibid e permaneceu vigente até a aprovação da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (a qual aprova o novo regulamento do programa), a carga horária a ser cumprida pelos bolsistas pibidianos não é mencionada, mas dentre os critérios para seleção de bolsistas destacou-se, no inciso II, que o aluno que possuísse vínculo empregatício deveria ter “[...] disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto” (CAPES, 2013, s/p), deste modo compreendemos que o aluno precisaria dispor de, no mínimo, 8 horas semanais para desenvolver as atividades.

Como observamos no gráfico 14, a seguir, quando questionados sobre a carga horária que os egressos ex-bolsistas destinavam às suas atividades do programa, tivemos a seguinte quantidade de respostas: 2 respondentes indicaram que dedicavam-se por mais de 29 horas semanais; 5 alegaram que cumpriam de 20 a 28 horas semanais; 8 não souberam informar quantas horas dedicavam ao programa de iniciação à docência; 10 alegaram que destinavam 11 a 19 horas semanais às atividades do Pibid; 34 egressos informaram que cumpriam de 2 a 10 horas semanais no programa e não foi possível coletar a respostas de 35 respondentes.

Gráfico 14-Quantidade de Horas Semanais Dedicadas ao Pibid - Encontro com a Supervisão e Coordenação



Fonte: Elaborado pela autora.

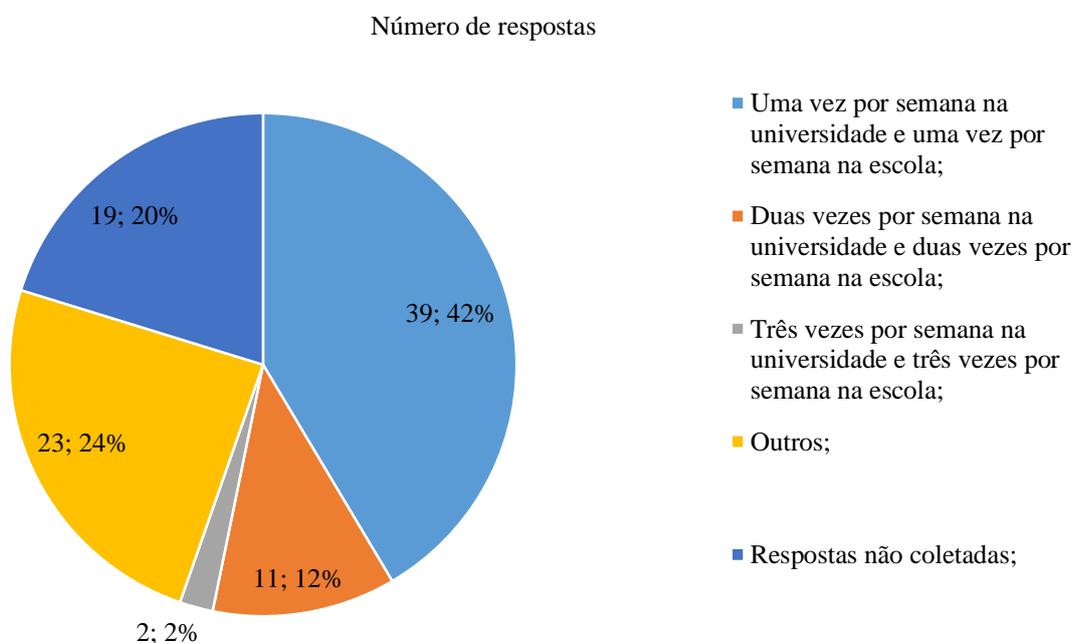
Sobre a quantidade de horas destinadas ao Pibid: a entrevistada D.C. não se recorda de qual era a quantidade de horas que destinava ao programa; a entrevistada M.L.S. explicita que se dedicava de 12 a 16 horas ao Pibid; a entrevistada T.P. destinava 8 horas semanais ao programa; o entrevistado E.S. dispunha de 8 horas semanais de sua rotina para o Pibid e o entrevistado P.A. se dedicava por 16 horas semanais ao Pibid.

Ao questionarmos sobre o cumprimento da carga horária realizada no Pibid, tínhamos como objetivo verificar se o proposto pelo regulamento do programa, aprovado pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, e pelos editais de seleção de bolsistas de iniciação à docência, das IES, se cumpriu. Entretanto, para além desta verificação, compreendemos que o cumprimento de uma baixa carga horária de atividades e/ou o não aproveitamento adequado das horas de estudos propostas pelo Pibid podem prejudicar a formação do professor reflexivo. Afinal, Rodgers (2002) enfatiza que o pensamento reflexivo é uma forma sistemática, rigorosa e disciplinar de pensar, tendo fundamento na investigação científica. Assim, o engajamento em processos reflexivos demanda tempo, momentos e uso de ferramentas específicas.

Neste sentido, ainda com o propósito de compreender como era a rotina de atividades dos ex-pibidianos no programa, perguntamos como eram os encontros com a coordenação e com a supervisão, qual era a frequência e quais atividades eram realizadas.

Quando perguntados sobre a frequência dos encontros, os respondentes e os entrevistados indicaram que eles eram essencialmente semanais. Logo, 2 respondentes (2%) indicaram que os encontros aconteciam três vezes por semana na universidade e três vezes por semana na escola; 11 (12%) apontaram que os encontros aconteciam duas vezes por semana na escola e duas vezes por semana na universidade; 19 (20%) respostas não foram coletadas; 23 (24%) responderam que havia outra disposição de encontros não especificadas e 39 (42%) inferiram que os encontros aconteciam uma vez por semana na escola e uma vez por semana na IES, assim como indicado pelo entrevistado E.S, como apresenta o gráfico 15, a seguir.

Gráfico 15-Como Eram os Encontros do Seu Grupo do Pibid?



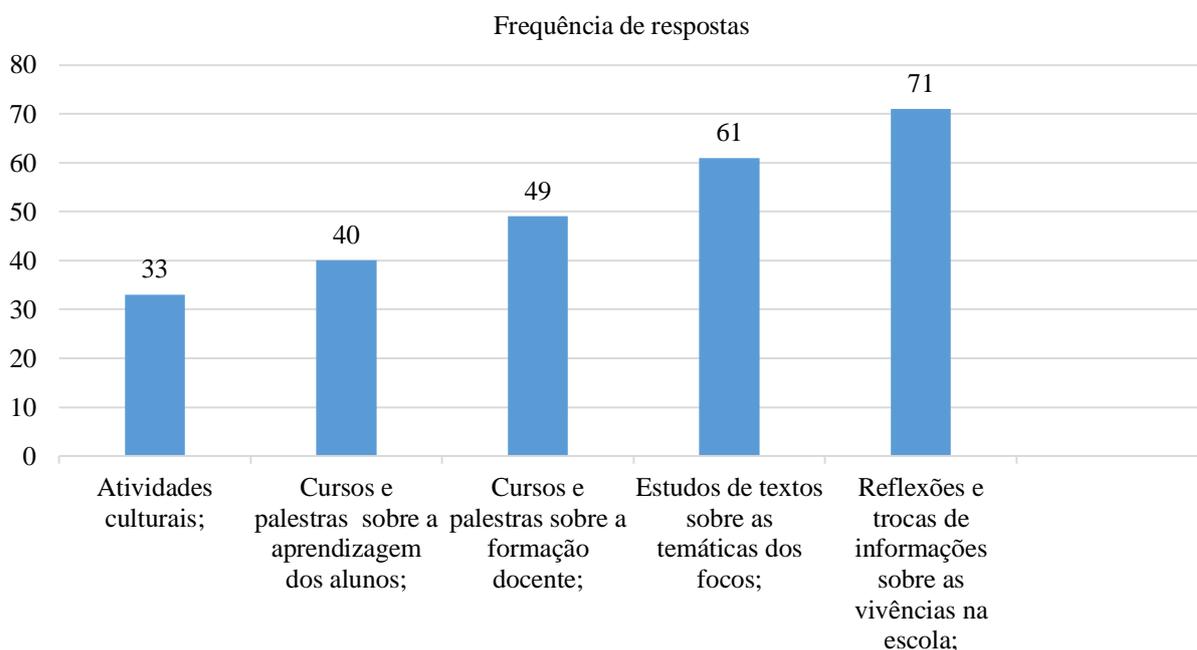
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre outras disposições de encontros não especificados, compreendemos que poderiam ocorrer encontros na escola duas vezes por semana, como apontou o entrevistado P.A., ou então como especificou a entrevistada T.P., a qual relatou na entrevista que não havia regularidade de encontros com os coordenadores, portanto, os encontros do Pibid-Pedagogia da UFPI eram realizados duas vezes por semana com a supervisora na escola. Neste sentido, não podemos deixar de problematizar os possíveis motivos que privavam os pibidianos de manter uma rotina de encontros com o professor coordenador do programa, pois estes permitiriam o compartilhamento de momentos, estudos, reflexões e problematizações sobre

o que os bolsistas de iniciação à docência observaram e vivenciaram na realidade escolar. Frente a este dado, concordamos com Neves (2014), ao afirmar que é necessário repensar e reorganizar os encontros formativos com a finalidade de proporcionar momentos de estudos e reflexões.

Ainda sobre os encontros do programa, questionamos sobre quais atividades eram desenvolvidas durante o encontro com os coordenadores na universidade. Utilizando a frequência das respostas dos respondentes, uma vez que eles puderam marcar quantas opções fossem necessárias, foi possível verificar que: 33 ex-bolsistas indicaram que participavam de atividades culturais; 40 apontam que participavam de cursos e palestras sobre a aprendizagem discente; 49 sugerem que participavam de cursos e palestras sobre formação docente; 61 responderam que desenvolviam estudos de textos sobre as temáticas dos subprojetos e seus diferentes focos e 71 indicaram que realizavam reflexões e trocas de informações sobre as vivências na escola. Esses dados são expostos no gráfico 16, na sequência.

Gráfico 16-Atividades Desenvolvidas com os Coordenadores do Pibid

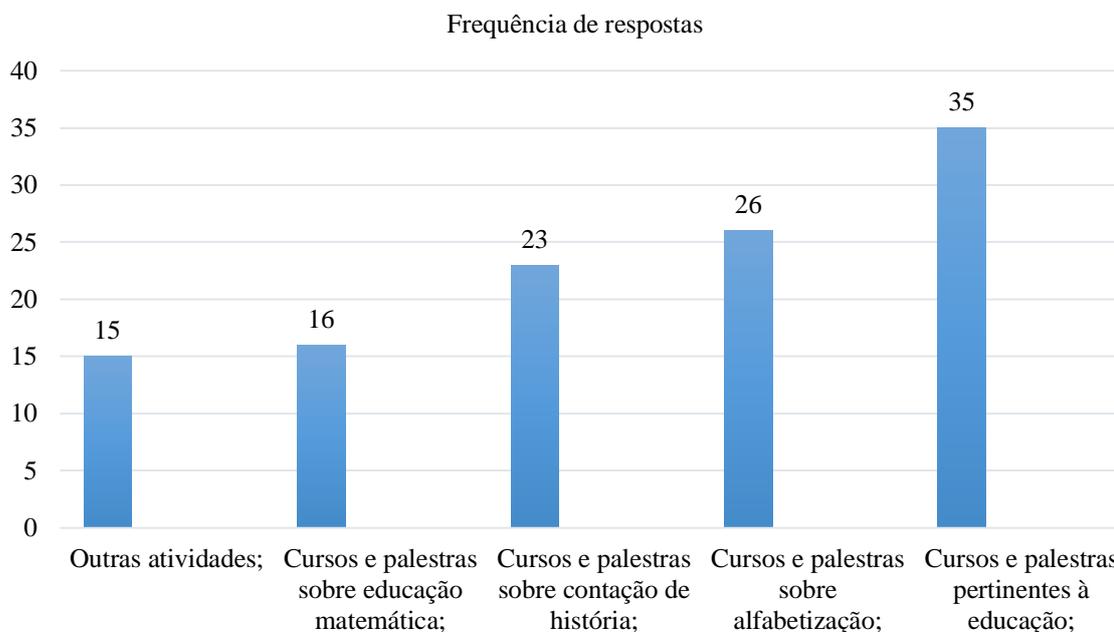


Fonte: Elaborado pela autora.

Outras atividades realizadas nos encontros com os coordenadores apresentaram a seguinte frequência de resposta: 15 sujeitos disseram que praticavam outras atividades, como planejamento de atividades que seriam aplicadas em sala de aula e confecção de materiais utilizados em sala de aula, por exemplo; 16 afirmaram que participavam de cursos e palestras sobre a educação matemática; 23 alegaram que compareciam em cursos e palestras sobre

contação de história; 26 indicaram ter frequentado cursos e palestras sobre alfabetização e 35 afirmaram que participaram de cursos e palestras com temáticas pertinentes à educação, como é possível verificar no gráfico 17.

Gráfico 17-Atividades Desenvolvidas com os Coordenadores do Pibid



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as atividades desenvolvidas nos encontros com os coordenadores do Pibid, os entrevistados alegaram que realizavam a leitura e discussão de textos, escreviam trabalhos acadêmicos, compartilhavam experiências vivenciadas nos encontros com os supervisores, problematizavam e refletiam sobre tais experiências. D.C., quando questionada sobre as atividades desenvolvidas no Pibid e a relação da comunidade escolar com os pibidianos, explicou sobre o encontro com a coordenação do Pibid, que ocorria na universidade:

Olha, o encontro era de duas horas, das cinco da tarde às sete da noite. Nos encontros nós falávamos muito sobre as dificuldades que estávamos tendo na escola, leituras de apostilas, às vezes fazíamos dinâmicas para descontrair, as dinâmicas eram voltadas para nós aprendermos e, assim, sucessivamente fazemos com os alunos. Em relação aos encontros eu não lembro se eles eram realizados de quinze em quinze dias ou uma vez no mês. Eu esqueci, a minha memória é muito ruim, mas eu tenho certeza que era duas horas, das cinco da tarde às sete da noite (D.C., ENTREVISTA).

Como vemos no relato anteriormente explicitado, os encontros com a coordenação do Pibid ocorriam quinzenalmente ou mensalmente e tinham duração de duas horas. Nesses encontros, segundo D.C., havia discussão referente aos acontecimentos da escola e sobre as dificuldades que os pibidianos enfrentavam na mesma, além de orientação acerca de como os

pibidianos deveriam lidar com as dificuldades relatadas, leitura, discussão e análises de textos formativos, tudo mediado pela coordenação do programa. Além disso, como também foi destacado por D.C., durante os encontros eram realizadas dinâmicas e atividades que os pibidianos poderiam desenvolver com os alunos da escola.

Sobre os encontros com a coordenação do Pibid, destacamos que não existiam documentos que expusessem a dinâmica e periodicidade de como estes encontros deveriam acontecer, razão pela qual cada IES definia como e quando aconteceriam, desde que estivessem dentro da carga horária de atividades, disposta na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o regulamento do Pibid. Compreendemos que estes encontros formativos eram concretizados em processos formativos, visto que havia leituras, discussões e reflexões sobre diferentes textos para embasar a prática dos licenciandos na escola.

Já para a entrevistada T.P., quando questionamos sobre os encontros com a coordenação do Pibid, ela esclareceu que eles aconteciam na IES, porém não tinha uma rotina de encontros, como vemos em seu relato, abaixo:

Assim, uma vez por semana... é que não existiam encontros programados, era só “Vai ter esse encontro aqui.” Ou, às vezes, também tinha um encontro, acho que regional, encontro regional de pibidianos que eu esqueci o nome, agora me fugiu o nome... a gente tinha que apresentar o projeto e tal, aí a gente se reunia e estipulava um prazo, mas não tinha encontro formativo, essa formação do que íamos fazer (T.P., ENTREVISTA).

Podemos compreender que não havia uma rotina de encontros com a coordenadora. Os encontros na IES aconteciam quando havia a necessidade de preparar o projeto e organizar atividades desenvolvidas para apresentar no evento de avaliação²⁷ do Pibid. Quando os encontros com a coordenadora ocorriam, a entrevistada conta que eram bem superficiais. Neste sentido, vamos ao encontro dos estudos de Neves (2014) e Queiroz (2017), nos quais as autoras apontam a ausência de reflexão e práticas formativas nos encontros com as coordenadoras.

Frente a estes relatos, é interessante retomarmos ao edital de seleção de projetos e IES. Neste documento está previsto o modelo de propostas de projetos que deveriam ser inscritos e dentre os itens obrigatórios que deveriam conter:

[...] c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos [...] c) (sic) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da Língua Portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando [...] d) as formas de seleção,

²⁷ O evento de avaliação do Pibid é um evento anual, no qual cada IES deve promover com a finalidade de divulgar à comunidade acadêmica os trabalhos realizados pelos projetos do Pibid de toda instituição no decorrer no ano.

acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência [...] (CAPES, 2013, p. 4-5).

No edital em questão fica claro que a aprovação da proposta está relacionada ao cumprimento dos itens obrigatórios expostos no próprio edital. Logo, se era obrigatório descrever e expor quais seriam as atividades desenvolvidas pelos pibidianos na escola parceira, por que tais atividades, propostas no projeto, não foram desenvolvidas? O edital expõe que era necessário esclarecer quais seriam as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão, entretanto o relato, a seguir, de T.P. deixa claro que ela acreditava que houve falha no acompanhamento da professora supervisora: “Eu acho que teve falha desse acompanhamento da universidade com a supervisora da escola. A minha visão da escola, das supervisoras da escola é excelente, o que a gente poderia extrair de conhecimento delas a gente conseguiu” (T.P., ENTREVISTA).

Neste sentido, sobre as atividades desenvolvidas durante sua participação no programa com a coordenadora do Pibid e a dificuldade de manter uma linha de trabalho, T.P. relata:

[...] eu acho que o único projeto que a gente conseguiu desenvolver, que sentamos para desenvolver, foi um projeto das profissões. Uma feira de profissões que pensamos para atrair as pessoas da escola para a universidade; a ideia era montar um pouco cada área... porque era época de vestibular e a gente queria dar um pouco de motivação para esses alunos, mas foi o único projeto (T.P., ENTREVISTA).

Com base no relato anteriormente explicitado, é possível compreendermos que não havia muito diálogo entre IES e escola, indo totalmente contra os preceitos e objetivos do Pibid. Acreditamos que a falta de acompanhamento em relação à supervisora prejudicou a formação dos pibidianos, pois parecia não haver um plano de trabalho ou uma unidade a seguir. Isso também pode ser visto através do relato de T.P., a seguir:

Eu acho que poderíamos ter desenvolvido mais coisas, mas se tivéssemos um acompanhamento, até porque nós éramos alunos e nós não sabíamos como desenvolver nada sozinhos e como ocorreram mudanças de supervisores, a professora saiu e entrou outra, então essa mudança alterou algumas coisas de projetos que elas tentavam desenvolver e não conseguiam dar andamento (T.P., ENTREVISTA).

A troca de supervisora não deveria ser motivo para a descontinuidade ou mudanças de organização do projeto, afinal o Pibid-Pedagogia, subprojeto Gestão Escolar, da UFPI, deveria seguir a proposta de trabalho que foi submetida para a aprovação perante a CAPES.

A respeito dos encontros com a coordenação do Pibid, M.L.S. explicou que estes aconteciam na UEA, com a frequência de duas a três vezes ao mês, e eram organizados pela coordenadora. Nesses encontros, os pibidianos eram incentivados e orientados sobre a organização de artigos e apresentação de trabalhos científicos e, em alguns, aconteciam os

eventos de divulgação do trabalho desenvolvido durante o Pibid. M.S.L. explicita que havia o incentivo à participação de eventos científicos, como esclarece em seu relato.

[...] Havia, também, um incentivo e movimentação para a pesquisa, publicação de artigo, participação em eventos científicos. [...] Dentro da UEA, havia um evento específico com mesa redonda, apresentação de banners, minicursos e submissão de artigos, no entanto não me recordo ao certo do nome do evento. Era algo como Semana do Pibid. A participação era para toda a comunidade acadêmica e ali eram apresentados os trabalhos do Pibid [...] (M.L.S., ENTREVISTA).

É importante salientarmos que o evento realizado anualmente sobre o Pibid nas IES tinha como objetivo apresentar e divulgar, para toda a comunidade acadêmica, os resultados dos projetos realizados pelos bolsistas do programa, no decorrer do ano, e era uma exigência da CAPES.

Neste seguimento, quando questionado sobre a dinâmica dos encontros do Pibid, E.S. explicou que no início do programa os pibidianos de todos os subprojetos do Pibid-Pedagogia iam duas vezes por semana à IES, para o encontro com as coordenadoras e formações gerais, como é possível verificar em seu relato: “[...] os primeiros 6 meses do Pibid eram formações gerais com os quatro focos²⁸, não era nada muito específico, foram mais questões voltadas para educação de modo geral, estudo, metodologias [...]” (E.S., ENTREVISTA). Após o primeiro semestre de formações, os encontros formativos, que antes aconteciam apenas na IES, foram divididos entre IES e escola, como relata o entrevistado “[...] depois de 6 meses, nós fomos divididos entre os focos da seleção, começando os estudos mais específicos, que eram feitos uma vez por semana na UEM, e no outro dia, da mesma semana, os encontros formativos eram nas escolas” (E.S., ENTREVISTA).

Compreendemos que os estudos mais específicos, mencionados pelo entrevistado, seriam os encontros formativos realizados com a coordenadora do subprojeto Matemática. Durante esses encontros, E.S. contou que os pibidianos foram convidados a compreender a Matemática como ciência, para depois verem suas especificidades metodológicas. O entrevistado relata que existia um cronograma de leituras e atividades que deveriam ser feitas. Observamos que os estudos realizados no decorrer dos encontros com as coordenadoras mantêm relação com a base de conhecimentos para o ensino, pois eram nessas reuniões que os pibidianos aprendiam e discutiam o conteúdo, questões metodológicas e conhecimentos necessários para exercerem a docência (MIZUKAMI, 2004).

²⁸ O Pibid-Pedagogia UEM dispunha de quatro subprojetos, ou focos, sendo: Alfabetização, Educação Infantil, Gestão Escolar e Matemática.

Assim, de acordo com P.A., ele e seus colegas pibidianos participavam do subprojeto Gestão Escolar em uma escola pública de periferia da cidade de Jales, na qual acompanhavam turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O entrevistado participou por três anos e meio do Pibid-Pedagogia da UFSCar, subprojeto Gestão Escolar (2011 a 2014). Ele declarou que realizava o acompanhamento de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que não permaneceu atuando em uma única turma, pois, a cada semestre ou uma vez ao ano, havia a troca das turmas que cada pibidiano acompanhava. O entrevistado relatou que a escola ficava em uma região periférica da cidade e que, segundo a secretaria de educação do município, o Pibid foi para aquela escola em razão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁹, pois este estava muito baixo; a administração do município esperava que o Pibid colaborasse na elevação do próximo Ideb.

Nesse sentido, o entrevistado relata que ocorreu um debate entre o grupo de pibidianos, no qual questionaram essa questão de atuarem em uma escola com baixo Ideb. A seguir, apresentamos o seu relato sobre o assunto:

Algumas amigas colocaram “Nós estamos nos formando como professora, não deveríamos ir para uma escola onde tem um melhor Ideb, para ver onde nós podemos chegar?!” Achei interessante essa colocação. Por outro lado, como estávamos começando, queríamos entender como funcionava a escola e sendo uma escola que era bastante precária, principalmente em rotatividade dos professores, era a escola que ninguém queria ir [...], porque, geralmente, quem pega aquela escola são professores muito novos, isso eu fui entender depois que eu passei em seletivas aqui no município e fui atuar como docente, fui para outras escolas. Tinha professora no município que trabalhava na mesma escola há 20 anos, isso não acontecia na escola onde nós éramos pibidianos, aí você percebia [...] é totalmente diferente o carinho que ela tem pela escola (P.A., ENTREVISTA).

O relato do entrevistado corrobora com as pesquisas de Freitas (2002), para quem a atribuição de turmas e escolas para professores iniciantes são restritas às turmas “[...] marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo” (FREITAS, 2002, p. 160). Do mesmo modo, ocorre com a nomeação de professores iniciantes em escola periféricas e de área rural “[...] onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas [...]” (FREITAS, 2002, p. 160). Assim, verificamos que a gestão do município acreditava que

²⁹Ideb é o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (CAPES, 2020). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

o trabalho realizado pelo Pibid poderia colaborar, de forma positiva, para melhorar as condições escolares e até fomentar a formação dos professores.

Além disso, através da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a CAPES (2013, s/p) deixou clara a importância de as IES desenvolverem o projeto em escolas que:

[...] tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e que tenham experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (CAPES, 2013, s/p).

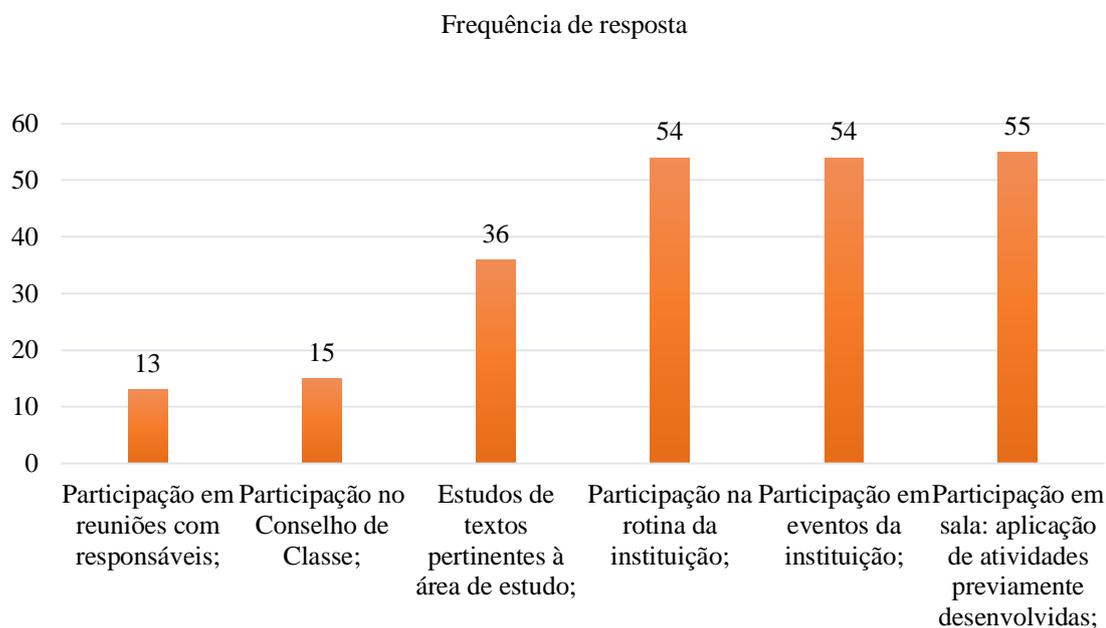
Logo, em parceria com o município, a IES optou por desenvolver o subprojeto de Gestão Escolar nesta instituição, com o objetivo de colaborar para a elevação do Ideb.

Quando questionado sobre as atividades desenvolvidas no Pibid e sobre os encontros do Pibid, P.A. esclareceu que ocorriam na escola e que periodicamente aconteciam webconferências com as coordenadoras, que estavam no campus da USFCar. O relato a seguir comprova o que explicitamos:

Nós tínhamos uma coordenadora [...] Então essa pessoa que já era uma professora da escola física aqui de Jales, [...]. Então tudo passava por ela, os encontros eram com ela toda semana e, de vez, em quando tinha... não sei se era uma webconferência com o pessoal, não me lembro exatamente para te falar. Mas tudo passava por ela, ela que fazia a ponte aqui de Jales com o pessoal da UFSCar (P.A., ENTREVISTA).

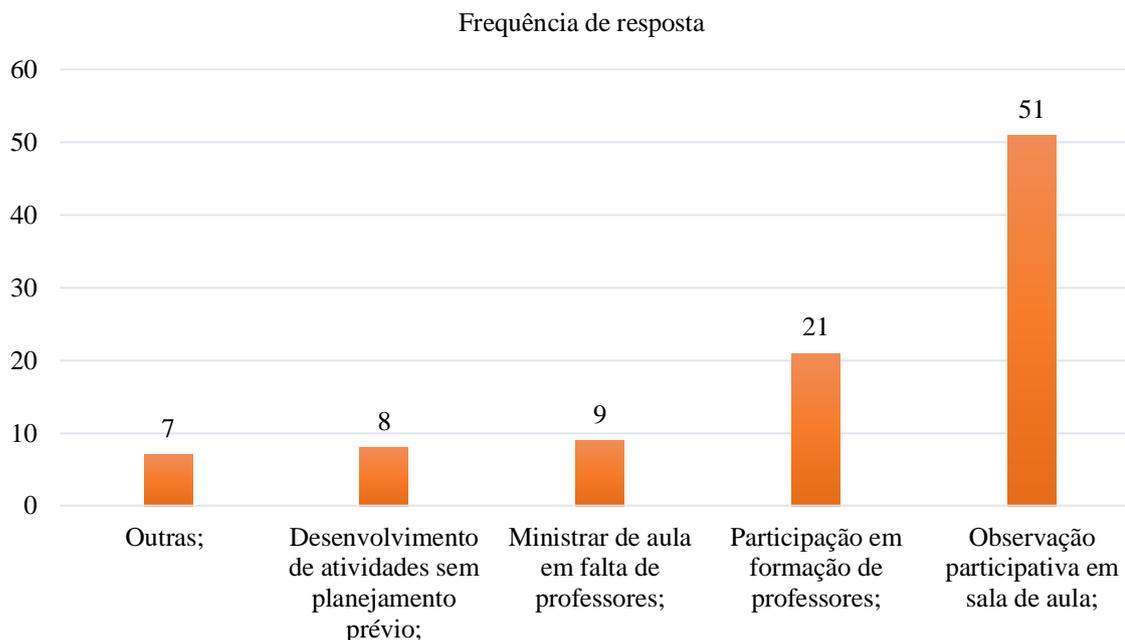
Partindo do relato acima, entendemos que a profissional que P.A. denominou como coordenadora é, na verdade, a supervisora, visto que “Supervisor do Pibid (SUP) é o professor da escola de Educação Básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola” (CAPES, 2019, s/p). Desse modo, é possível afirmar que a supervisora era quem acompanhava os pibidianos na escola e realizava a conexão entre eles e as coordenadoras. O entrevistado relatou que foi até a UFSCar, juntamente com o seu grupo de colegas pibidianos, participar de eventos, avaliações e encontros relacionados ao Pibid.

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, com a finalidade de compreendermos mais sobre a dinâmica dos encontros com supervisores, questionamos os egressos sobre quais atividades eram realizadas durante os dias que estavam na escola parceira. A frequência de respostas foi: 13 indicaram que participavam de reuniões com pais e responsáveis; 15 participaram do conselho de classe escolar; 36 alegaram que estudavam textos pertinentes à área da educação; 54 participavam da rotina da instituição parceira; 54 participavam de eventos propostos pela escola e 55 participaram durante as aulas, com aplicação de atividades previamente desenvolvidas e planejadas, assim como expõe o gráfico 18, a seguir.

Gráfico 18-Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda a respeito das atividades desenvolvidas no encontro com o supervisor, obtivemos a seguinte frequência de respostas: 7 respondentes indicaram que desenvolviam outras atividades como escrita de artigos e relato de experiência, ensaio de alunos para apresentações na escola, trocas de experiências e orientações sobre atividades que seriam aplicadas em sala de aula, dentre outras; 8 acusaram que desenvolviam atividades sem o planejamento prévio; 9 indicaram que ministraram aula durante a falta de professores da escola; 21 participaram de formação de professores ofertadas pelas escolas parceiras e 51 indicaram que praticavam a observação participativa em sala de aula, como ilustra o gráfico 19, logo a seguir.

Gráfico 19-Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às atividades desenvolvidas no encontro com os supervisores do Pibid, a entrevistada D.C. relatou também que a rotina dos encontros com a supervisora era diversa e dependia do professor que ela acompanhava. A entrevistada explicou que alguns professores recebiam bem os pibidianos e compartilhavam a rotina da aula com eles, entretanto outros docentes não tinham essa mesma atitude, assim como podemos verificar em seu relato: “Então, dependia de cada professor. Tinham salas que nós éramos bem aceitas, o professor adorava nossa ajuda, em outras salas o professor não gostava muito que nós nos intrometêssemos, não é se intrometer, é ajudar [...]” (D.C., ENTREVISTA). Com base neste relato, é possível compreendermos que os pibidianos não acompanhavam a professora supervisora, mas sim os professores de sala. Do mesmo modo, é possível entendermos que os pibidianos não realizavam o acompanhamento de uma única turma por um determinado período, mas eram incluídos na rotina de diversas salas no decorrer do programa, como a entrevistada esclarece “[...] Nós fazíamos várias coisas na escola, tinha dia que nós ajudávamos no reforço escolar, confeccionávamos painéis para decorar a escola, ajudávamos na sala de aula; foram bem mesclados esses três anos” (D.C., ENTREVISTA).

Ao relatar sobre as atividades desenvolvidas no encontro com a supervisora, D.C. deixou implícito que não havia situações de planejamento conjunto e de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Os bolsistas licenciandos colaboraram no reforço escolar,

na confecção de materiais para o uso da instituição e ajudavam em sala; em momento algum a entrevistada expôs que aconteciam intervenções planejadas e organizadas pelos pibidianos em conjunto com a supervisão e orientação do Pibid. Neste sentido, D.C. complementa: “[...] Quando fomos para a sala de aula, víamos a professora lidando com os alunos e pensávamos: “Nossa, isso é bom!” E, assim, acrescentava aos nossos conhecimentos; outras coisas não eram legais” (D.C., ENTREVISTA). Com isso, compreendemos que, durante a permanência da entrevistada na sala de aula, ela observava as ações da professora e construía sua profissionalidade. Além disso, defendemos que a pibidiana precisava de momentos para realizar reflexões sobre as ações observadas. Eles poderiam ocorrer no encontro com a supervisora e com a coordenação do Pibid, pois, caso não acontecessem, o programa seria apenas prática pela prática, indo ao encontro do que aponta Queiroz (2017) em relação à pouca ou nenhuma reflexão ocorrida nos encontros com as supervisoras, aspecto muito pontuado em seus estudos.

Por sua vez, D.C. conseguiu ficar envolvida em um processo reflexivo, que contribuiu para que ela entendesse a relação do Pibid com os estudos realizados no curso, compreendendo, portanto, a relação entre a teoria e a prática. No próximo depoimento, D.C. relata como isso ocorreu:

[...] Então foi durante o meu terceiro ano de curso e segundo ano de Pibid, foi durante a aula, na aula de práticas em leituras, a professora falava sobre a leitura, falando sobre como o aluno aprende a ler, como que devemos lidar, como devemos ensinar, e ela falava sobre vários métodos e aí eu falei assim: “Nossa, será que isso tá acontecendo na escola onde eu estou fazendo o Pibid?” Então eu comecei a observar e vi que algumas professoras faziam esses métodos diferentes e não o método tradicional, esses métodos diferentes surtiam efeito [...] (D.C., ENTREVISTA).

Observamos, através do relato acima, que D.C. relacionou a teoria aprendida na IES à prática vivenciada no Pibid, quando estava no segundo ano programa. Ela relatou que muitas das atividades que ela desenvolvia com os alunos no programa não tiveram resultados satisfatórios quando ela aplicou à sua prática docente: “[...] Então, quando eu me formei e fui para sala de aula, coloquei muitas coisas que eu aprendi no Pibid em prática; algumas coisas que eu achei que daria certo, às vezes, acabou dando errado” (D.C., ENTREVISTA). Neste momento, podemos observar que a entrevistada generalizou atividades que ela aplicava para um determinado grupo, com suas próprias características e demandas, para outra realidade, outra escola, outros alunos, com características e demandas diferentes, sem realizar as adequações e reflexões necessárias.

Reali e Reyes (2009) afirmam que as experiências são as bases da aprendizagem, deste modo é preciso ter cuidado para que elas não induzam o professor à aplicação de práticas inadequadas e/ou ações rotineiras, sem que ele tenha a consciência de seu efeito. Assim,

compreendemos que a aplicação direta da experiência vivenciada por D.C. não é viável, pois acreditamos que são necessárias adaptações para que as generalizações sejam positivas.

Ainda ao perguntarmos para a entrevistada M.L.S. sobre a dinâmica e rotina de atividades realizadas no Pibid, ela relatou:

[...] nós éramos acompanhados pela supervisora e monitora do grupo, eu atuei na Educação Infantil, tínhamos a finalidade de trabalhar com as crianças a educação no contexto regional amazônico, propor e confeccionar jogos, brincadeiras, contação de história oriundas de nosso povo, de nossa cultura local. Tínhamos em foco a pesquisa, a iniciação científica, e à docência (M.L.S., ENTREVISTA).

Neste relato podemos compreender que M.L.S. expôs um pouco sobre o objetivo do projeto do Pibid, o qual era de trabalhar a regionalidade e cultura amazônica com as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A entrevistada conta que os encontros aconteciam no CMEI e os pibidianos eram acompanhados pela supervisora, ela denomina de monitora, que era professora no CMEI no período da manhã. A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 prevê que os projetos do Pibid sejam desenvolvidos em escolas, entretanto presume que “[...] O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica [...] (CAPES, 2013, s/p). Deste modo a LDB 9.394/96 esclarece que a Educação Básica obrigatória e gratuita é composta pela Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996), desta forma compreendemos que o Pibid-Pedagogia da UEA cumpria com o proposto, pois o projeto estava sendo desenvolvido entre a IES e a instituição Educação Básica, no caso o CMEI.

A entrevistada seguiu contanto, mais detalhadamente, sobre os encontros na escola, com a supervisora. M.L.S. explicou que os encontros ocorriam no CMEI, de três a cinco vezes na semana, no período da manhã. Nesses encontros, segundo ela, os pibidianos participavam de reuniões, acompanhavam em sala de aula, confeccionavam e escreviam materiais que seriam utilizados nas intervenções e, frequentemente recebiam a visita da supervisora. A sua equipe tinha um cronograma a seguir, como podemos conferir em seu relato a seguir:

[...] participávamos de reuniões pertinentes ao Pibid, havia todo um engajamento no desenvolvimento das atividades do Pibid na escola. Não ficávamos todos os dias em sala de aula. Pois nossa pesquisa demandava leitura, escrita confecção de materiais, reuniões e roda de conversa, para darmos andamento à proposta do Pibid no CMEI, no qual estagiávamos. [...] Nós ficávamos pela parte da manhã, porque essa professora em específico, a nossa monitora, trabalhava no turno da manhã como professora deste CMEI. Compartilhávamos uma experiência com diálogo, para questionamentos e levantamentos de dados da pesquisa (M.L.S., ENTREVISTA).

A partir deste relato, entendemos que o encontro com a supervisora, realizado no CMEI, era rico em troca de experiência e estudos. Podemos afirmar que este momento permitia uma

coformação, que envolvia a docente da instituição, que era a supervisora do Pibid, e os pibidianos. Havia práticas de pesquisa, leituras, discussão, elaboração de materiais e, conseqüentemente, o planejamento das intervenções, tudo realizado com o apoio da professora da instituição parceira que, enquanto supervisora do Pibid, recebeu formação e orientação para formar os licenciandos.

M.L.S. explicou que a supervisora era professora de sala do CMEI no período da manhã e que por este motivo os encontros eram matutinos. Entretanto, por uma questão de logística, acreditamos não seria possível a professora supervisora orientar e desenvolver atividade com os pibidianos em sala de aula, junto com os seus alunos, então questionamos a entrevistada sobre como era essa organização e ela esclareceu:

Primeiramente, gostaria de lembrar que o Pibid não adentrava no espaço escolar de qualquer jeito. O Pibid ia para a escola que tinha interesse pelo projeto. Então, basicamente, a gestão escolar estava de acordo com as práticas e tinha conhecimento do funcionamento do mesmo. Não me recordo ao certo, mas acho que enquanto a professora (Monitora do Pibid) se encontrava em reunião conosco quem ficava com os alunos dela era a pedagoga. Era tudo documentado entre UEA, Pibid e CMEI (M.L.S., ENTREVISTA).

Ao contrário dos dados fornecidos pelo questionário desta pesquisa e do que Neves (2014) aponta em seus estudos, o relato de M.L.S. apontou para um trabalho de unidade desenvolvido entre IES e CMEI, além disso, existia a preocupação em relação ao desenvolvimento adequado do Pibid nesta instituição. Podemos compreender que o CMEI e sua gestão estavam preparados para receberem o Pibid e dispunham de uma preparação equilibrada, podendo permitir uma melhor formação aos licenciandos.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas no CMEI, M.L.S. disse que as intervenções não eram realizadas apenas na sala de aula na qual a supervisora era responsável; as atividades, segundo ela, buscavam abranger todas as turmas da Educação Infantil da instituição: “[...] providenciávamos, por exemplo, material para elucidarmos a leitura, as cantigas de roda e as brincadeiras regionais com as crianças, dentro da perspectiva amazônica” (M.L.S., ENTREVISTA). Assim, compreendemos que para a total efetivação das atividades de intervenção foram realizados, durante os encontros com os supervisores, planejamentos, reflexões, estudos e confecção de materiais.

Verificamos que em nenhum momento a entrevistada relatou que precisava registrar as atividades desenvolvidas ou realizar um relatório sobre o que era realizado nos encontros, mesmo o desenvolvimento de relatório sendo uma das obrigações dos bolsistas (CAPES, 2013). Acreditamos que a escrita de relatórios talvez não se tornou uma prática formativa efetiva para os pibidianos. Por vezes, a falta de orientação adequada sobre como produzir este material e/ou

a cobrança exacerbada por um relatório podem ter induzido os pibidianos a não tomarem este instrumento como formativo, priorizando as ações práticas.

A entrevistada T.P., quando questionada sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do Pibid, explicou que os pibidianos iam para os encontros com a supervisora, na escola, duas vezes por semana, com duração de 4 horas por dia. Eles eram organizados pela supervisora, que apenas esclarecia o que seria feito naquele dia, não havia cronograma, leituras ou momentos de discussão e reflexões sobre a prática, como podemos observar em seu relato, na sequência:

Na escola era bem assim: a gente acompanhava o trabalho das coordenadoras, o que elas estavam fazendo elas passavam para a gente, a gente tentava fazer alguma coisa, é isso. [...] Era só “Hoje estamos fazendo isso.” Aí, no término da atividade, a gente tinha um livro de registro no qual a gente registrava o que foi desenvolvido naquele dia e quais eram os objetivos e tal, era bem simples o livro (T.P., ENTREVISTA).

Com este relato, é possível afirmamos que nos encontros com a supervisora não havia um plano de trabalho, não eram traçados objetivos para a realização de determinadas atividades. A nosso ver, com base nas palavras ditas pela entrevistada, parece que era exposto aos pibidianos o trabalho que estava sendo realizado no dia, os bolsistas de iniciação à docência ficavam observando o trabalho realizado e, quando possível, ajudavam no desenvolvimento do mesmo; ao fim do dia, os pibidianos registravam as atividades desenvolvidas em um livro. Mas é importante lembrarmos que T.P. deixa claro que estes registros eram bem simples, por isso não compreendemos que eles faziam parte de um relatório, como o exigido pela CAPES a todos os bolsistas do programa ou como um portfólio, prática formativa muito utilizada na formação de professores.

Entretanto, posteriormente, T.P. complementa: “[...] Existiam também os relatórios mensais e aí os relatórios a gente tinha que registrar com foto da atividade que a gente desenvolvia” (T.P., ENTREVISTA). Questionamos mais sobre o relatório mensal e perguntamos se havia um feedback ou retorno elaborado pela coordenadora para os pibidianos e T.P. esclareceu: “Não, o relatório não tinha um retorno. A gente só enviava o relatório por e-mail e a coordenadora encaminhava para a professora responsável pelo Pibid geral lá de Teresina, mas nunca tivemos um feedback de relatório” (T.P., ENTREVISTA). Conforme exposto, observamos que os relatórios exigidos pela CAPES eram realizados, entretanto não consideramos tal prática como formativa, uma vez que não havia orientação e retorno sobre os registros elaborados. Com isso, os relatórios elaborados mensalmente pelos pibidianos eram meramente descrições e registros das atividades realizadas durante o programa. Gatti *et al.* (2019) esclarecem que portfólios são considerados como práticas formativas a partir do momento em que há o diálogo entre o professor e o pibidianos no processo da construção do

conhecimento. Portanto, se não há diálogo e trocas entre o docente e o licenciando, não há percurso formativo, mas sim registro de atividades desenvolvidas.

Frente a estes relatos questionamos quais atividades eram desenvolvidas pelo grupo do Pibid. A resposta de T.P. para essa pergunta pode ser lida a seguir:

A gente desenvolvia feiras culturais, eventos que já existiam no cronograma da escola mesmo, então a gente ajudava a pensar em atividades, planejamentos, reuniões... Eu lembro que eu participei de duas feiras culturais e nós desenvolvemos um projeto sobre drogas, porque percebemos uma demanda, porque como era escola estadual e era Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, havia adolescentes usando droga na escola, então a coordenação pensou junto com a gente em fazer um projeto voltado para isso, para tentar conscientizar sobre isso (T.P., ENTREVISTA).

Perante este relato, observamos que as atividades citadas pela entrevistada diziam respeito às atividades rotineiras da escola, como a participação em planejamento e reuniões, que são muito importantes para a formação docente. Porém, se não aliada ao estudo teórico e ao movimento da reflexão, a prática vivenciada na escola parceira pode ser apenas a prática pela prática (QUEIROZ, 2017).

Apesar das poucas atividades que os pibidianos desenvolveram, a entrevistada concluiu que o projeto sobre drogas, pensado pelos pibidianos e supervisora, foi muito interessante. Em seu relato ela afirma: “[...] as coordenadoras deixavam a gente bem livre, para elaborar, para nós aplicarmos o projeto, nós pibidianos que aplicamos o projeto e conversamos com eles; lógico, com elas junto também, mas foi bem interessante” (T.P., ENTREVISTA). As coordenadoras mencionadas por T.P. são as que os pibidianos acompanhavam na escola, ou seja, as supervisoras (CAPES, 2019).

Para que o projeto referido fosse concretizado, houve estudo, pesquisa, leituras e discussões entre os pibidianos e coordenadores, o que proporcionou um espaço de coformação. Porém, quando a entrevistada disse que ela e os demais pibidianos do seu grupo ficaram bem livres, percebemos que as coordenadoras não estavam presentes e compreendemos que, talvez, as coordenadoras deixavam os licenciandos elaborando sozinhos o projeto enquanto desenvolviam seus trabalhos na instituição escolar.

Outra atividade indicada pela entrevistada como bem-sucedida, era o acompanhamento do planejamento entre coordenadoras e professores. Os pibidianos tinham a oportunidade de acompanhar como isso era feito, o que T.P. considerou bastante positivo, como vemos, a seguir, em seu relato:

[...] eu acho que o momento mais marcante na escola eram os planejamentos que as coordenadoras desenvolviam com os professores, no momento que a gente observava como elas lidavam com vários conflitos, porque não é fácil formar... o coordenador

também é um formador, então ela lida com vários formadores né, uma escola com vários professores (T.P., ENTREVISTA).

Com base no relato acima, verificamos que os pibidianos tiveram a oportunidade de vivenciar diferentes momentos do trabalho pedagógico na escola, desde a realização de atividades rotineiras, organização de eventos, reunião com responsáveis e também a formação de professores. Ainda no relato em questão, T.P. deixou clara a sua visão acerca do professor da Educação Básica, que para ela “é um formador”, indo ao encontro dos estudos propostos por Nóvoa (2017), para quem o professor é percebido dessa mesma maneira. Nesse sentido, entendemos o porquê de a entrevistada considerar o momento como “marcante”, dado que são poucos os momentos de imersão dos licenciandos na rotina escolar, ainda mais na etapa do planejamento entre coordenadores e docentes.

Sobre as práticas formativas realizadas no Pibid, T.P. esclareceu que não compreendeu o Pibid como um espaço de reflexão, pois não teve ferramentas que possibilitaram sua reflexão, conceito este que ela só teve a chance de compreender no mestrado. Dessa forma, um dos objetivos do Pibid deixou de se cumprir: “[...] contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, s/p). Com isso, compreendemos que a reflexão sobre a cultura escolar e o trabalho docente era primordial.

Ainda nesse seguimento, o entrevistado da região Sul, E.S., explicou que no início do Pibid a supervisora orientou os pibidianos a realizarem uma observação participativa e ajudarem o professor, assim como instruiu o docente da sala para que ele pedisse ajuda ao pibidiano e indicasse o que gostaria que ele fizesse. Isso pode ser visto através de seu relato, a seguir:

No início, a orientação que foi dada para os professores foi: “Eles devem participar, eles não devem só observar, mobilizem os alunos também!”. Lógico que tem o pessoal que nunca foi para a escola e nem tinha contato [...] “Então dê indicativos, por exemplo faz isso para mim, não faz isso”. Mas no começo a maioria ficou só observando, porque não sabia muito bem o que tinha para fazer e ficava com medo de fazer alguma coisa errada (E.S., ENTREVISTA).

Através deste relato, podemos dizer que as professoras responsáveis pela sala de aula recebiam orientações sobre como trabalhar com os pibidianos. Entretanto não é possível inferir que haviam orientações periódicas ou formações para que estes profissionais compreendessem seus papéis enquanto formadores (NÓVOA, 2017).

E.S. descreveu sua atuação inicial em sala de aula e afirmou que estava sempre disposto a ajudar a professora, como podemos observar no relato a seguir:

[...] eu sempre pensei assim: “O dia que nós estamos lá, lógico que não é o descanso do professor, mas tem que fazer o máximo possível para ajudar o professor e aprender com ele também.” Então eu era extremamente chato, porque toda hora eu queria fazer alguma coisa [...] eu ficava passando de carteira em carteira vendo o que os alunos estavam fazendo, e vendo se eu poderia ajudar em alguma coisa; se eu não pudesse, eu ficava no fundo, observando a turma (E.S., ENTREVISTA).

Com a descrição das atividades realizadas no início do Pibid, questionamos o entrevistado a respeito das atividades desenvolvidas por ele após criação de vínculo com a professora e a turma observada. E.S. alegou que a troca de aprendizagem e conhecimentos com a professora C.³⁰ (professora que ele acompanhou por dois anos no projeto) foi muito interessante, pois a docente dispunha de práticas que incluíam o entrevistado na aula como professor, assim como podemos verificar em seu relato:

[...] durante a execução das tarefas pelos alunos, ela ia até mim e conversava sobre o que eles estavam fazendo e o porquê, qual era o conceito estudado e a sequência de trabalho, porque eu só ia um dia por semana na escola, então ela meio que me colocava por dentro dos outros dias. E o outro ponto é a abertura do planejamento que ela me proporcionava, as correções das tarefas e, algumas vezes, o atendimento individual dos alunos com dificuldade [...] Isso era legal (E.S., ENTREVISTA).

Partindo do relato explicitado acima, compreendemos que a professora C. incluía o pibidianos em sua sala de aula, em seu planejamento e em suas práticas. C. era considerada uma professora bem-sucedida por seus pares. O entrevistado relatou que a professora C. já estava ao fim de sua carreira e que por ela ter experiência, práticas de sucesso e incluí-lo na sala de aula e em seu planejamento, ele optou por permanecer com ela por dois anos do programa. O compartilhamento que a professora C. realizava com o pibidianos, na visão de E.S., demonstrava a segurança que ela tinha em suas práticas e que estava disposta a formar novos professores, assumindo sua função de formadora.

Acreditamos que a postura formadora da professora C. pode ter a ver com o fato de a escola em questão já ter recebido o Pibid em outros momentos, como afirma o entrevistado em seu relato:

Olha, nas duas escolas que eu fiquei, como eram escolas que eu já tinha participado em outros momentos no Pibid, [...] o projeto já era valorizado e reconhecido. [...] mas o Pibid [...] do foco de Alfabetização já estava nessas escolas e as supervisoras das escolas já conheciam o trabalho do Pibid. Então já tem aquela coisa de “ah, vai vir o Pibid para cá” [...] (E.S., ENTREVISTA).

Desta forma, a professora C., provavelmente, já havia recebido pibidianos de outros subprojetos e, inclusive, ter tido o contato com diferentes supervisores e coordenadores, o que

³⁰Sigla de identificação atribuída à professora que E.S. acompanhou como pibidiano por dois anos.

pode ter colaborado para que ela tenha assumido a face de professora formadora, que muitos outros professores da educação básica não assumem.

Ainda a respeito dos encontros com os supervisores, E.S. citou que os pibidianos eram acompanhados pela supervisora e pelos professores regentes da sala que os pibidianos acompanhavam, de uma escola municipal da cidade de Maringá. A opção pela turma na qual iria acompanhar era do bolsista, exceto a do primeiro ano de Pibid. O entrevistado conta que acompanhou a mesma professora por dois anos e justifica:

No primeiro ano, foi aquela distribuição às cegas, vou ficar com a professora C. que está no segundo ano, porque eu me identifico com o segundo ano. Depois que você já estava na escola e conhece a rotina, você pensa: “Acho que eu quero ir com aquela professora ali.” Mas nem sempre era possível, por questões de horário e tudo mais (E.S., ENTREVISTA).

Neste relato, observamos que havia preferência entre os pibidianos no momento da escolha das turmas que acompanhariam. Alguns pibidianos escolhiam as turmas por terem mais afinidade com a faixa etária dos alunos, outros escolhiam qual professor gostariam de acompanhar, assim como E.S.

O fato de o entrevistado alegar que gostaria de ficar mais tempo acompanhando a professora C. nos chamou a atenção e o questionamos sobre o motivo de sua escolha, para que pudessemos compreender o porquê de permanecer dois anos vivenciando as práticas de uma mesma professora; o entrevistado esclareceu que optou por acompanhar a professora C. por dois anos seguidos “[...] porque ela era considerada, pelas outras professoras, como uma das melhores professoras da escola. No primeiro ano que trabalhei com ela foi muito proveitoso. Eu me sentia parceiro de trabalho dela e não um estagiário” (E.S., ENTREVISTA). Assim, inferimos que a professora C. era considerada uma professora experiente.

Marcelo (2009) esclarece que professor experiente é o docente que já atua há mais de cinco anos, que tem conhecimentos e habilidades provenientes da experiência, bem como comprometimento com a profissão. E.S. conta que se sentia parceiro de trabalho da professora, ou seja, ela criou um ambiente de confiança, de comunicação aberta e de relações menos hierarquizadas, ambiente que talvez não existiria com um professor iniciante.

Sobre as atividades realizadas pelo entrevistado, E.S. explicou que no primeiro ano foi realizada apenas uma intervenção e que a frequência de intervenções aumentou conforme o avanço do programa. O trecho a seguir mostra exatamente isso:

[...] no primeiro ano nós só fizemos uma, que foi no final; no segundo ano teve uma intervenção a cada 2 meses, mais aquelas que a gente elaborava no Pibid (encontro com a coordenadora) e levava para a sala de aula. No terceiro ano começou... “A professora também quer que façamos alguma coisa, então ela vai dar o conteúdo e nós

vamos desenvolver a atividade”. Mas isso não foi atitude que as escolas tiveram, eram duas escolas que optaram por fazer dessa forma, não foi aquele consenso do programa de que a professora deveria dar conteúdos para os pibidianos trabalharem, foi a escola que optou por isso (E.S., ENTREVISTA).

Ainda com base no relato acima, vemos que no segundo ano do Pibid ocorreram intervenções a cada dois meses, além de atividades e jogos que os pibidianos elaboravam no encontro com a coordenadora e, posteriormente, compartilhavam com os alunos. No terceiro ano foram duas escolas que, juntamente com suas supervisoras, optaram por indicar o conteúdo aos pibidianos e à coordenadora, para que eles elaborassem um material inovador ou desenvolvessem uma aula considerada diferente sobre o conteúdo indicado.

Na entrevista de E.S. observamos diversas práticas formativas desenvolvidas durante sua atuação no Pibid. Sobre seus encontros com a coordenadora do programa, ele relata:

Tinha um cronograma, começou com Infra, com Caraça falando da Matemática como ciência. O Infra, além de falar da Matemática como ciência entra na história da Matemática. Depois fomos para os referenciais sobre a Matemática no Brasil, Moura, a própria Silvia e mais textos (E.S., ENTREVISTA).

Deste modo, compreendemos os estudos teóricos mencionados por E.S. proporcionaram embasamento teórico para as práticas dos pibidianos na escola parceira, como afirma Gatti *et al.* (2019) ao considerarem que a teoria tem o papel de oferecer aos professores meios de análises para compreenderem os contextos históricos e sociais e neles intervir.

Ainda sobre os encontros na IES com a coordenadora, o entrevistado disse que ter participado quase quatro anos do programa permitiu que ele pudesse colaborar na formação de outros bolsistas recém-chegados, gerando um trabalho coletivo e de ajuda mútua:

[...] a gente ficou um grupo de amigos, virou uma família. Mas nesse processo de 4 anos [...] víamos pessoas saindo e mudando a todo tempo... quem estava há mais tempo ajudava quem estava entrando. [...] Essa relação de um ajudar a formar o outro e aprendendo com outro eu acho que deu mais significado ao Pibid, porque no quarto ano nós já estávamos cansados de várias questões, mas eu vejo que essa troca foi possível no último ano com as conversas, os trabalhos desenvolvidos tiveram uma outra qualidade do que nos anos anteriores (E.S., ENTREVISTA).

Partindo do relato anterior, inferimos que o Pibid, para E.S., apresentou características do trabalho colaborativo, pois envolvia coordenadores, supervisores, professores e pibidianos em diversos estágios da carreira docente e participação no programa. O envolvimento dos bolsistas era voluntário e envolvia ações compartilhadas, diálogo e confiança mútua (FIORENTINI, 2004).

Ainda a respeito dos encontros com a supervisora, o entrevistado P.A. relata que eles aconteciam duas vezes na semana na escola. Durante esse período, os bolsistas ficavam em salas de aula com os professores responsáveis pela turma, como mostra o próximo relato:

[...] ficávamos muito vinculados às salas de aulas e eu fiquei mais vinculado ao terceiro ano, quarto ano e acho que quinto ano do Ensino Fundamental; foram as salas que eu peguei, então ficava mais com aquela professora e elaborava projetos em relação à realidade daquela sala [...] (P.A., ENTREVISTA).

O vínculo mencionado por P.A. deixa transparecer que as atividades e planejamentos de intervenção eram pensados e elaborados pelo pibidiano e pela professora de sala, visando a melhoria da realidade educacional dos alunos de determinada sala. O entrevistado relatou que as intervenções a serem realizadas por eles eram discutidas e apresentadas em grupo e aconteciam uma vez ao mês, como é possível verificar no trecho a seguir:

[...] durante uma certa reunião que estava todo mundo, coordenadora junto e tudo, nós lançávamos as diretrizes básicas, não sei se daquela semana ou quinzena, alguma coisa assim e o resto íamos fazendo ali com docente em sala... por exemplo, se tinha alguém junto do quarto ano ou do quinto ano comigo fazia junto esses planejamentos de estudos (P.A., ENTREVISTA).

É possível compreendermos que o desenvolvimento do planejamento e atividades era realizado com a docente da sala e com pouca participação da supervisão e coordenação do programa, transparecendo uma característica do programa: não contemplar o professor de sala como professor formador. Frente a este dado levantamos o questionamento: a professora da sala de aula recebeu formação sobre como orientar os pibidianos?

Compreendemos que ter formação é essencial para que o professor possa colaborar na formação do licenciando. Nóvoa (2017) disserta que, para além de aproximar as universidades e escolas, é necessário que o professor da escola reconheça seu papel de formador:

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação” (NÓVOA, 2017, s/p).

Assim, compreendemos a importância de que o professor da sala de aula seja visto no papel de formador, entretanto, para isso, é necessário que ele esteja preparado para formar os licenciandos que passarão por sua sala de aula.

Sobre a questão levantada anteriormente, compreendemos que os dados provenientes da entrevista com P.A. não são suficientes para respondê-la. Ao analisarmos os deveres de cada bolsista, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, verificamos que não há nenhum dever, tanto para o professor coordenador quanto para o professor supervisor, que contemple a formação do professor de sala que, em muitos casos, foi quem passou a maior parte do tempo com os pibidianos (BRASIL, 2013b).

P.A. relatou também algumas atividades desenvolvidas por ele. O entrevistado disse que os pibidianos cumpriam 8 horas na escola de educação básica e 8 horas eram destinadas a atividades *online*, utilizadas para a entrega de portfólios e relatórios, totalizando 16 horas semanais. Como especificou na entrevista “Nós cumpríamos metade da carga horária na escola e outra metade *online*, entregando portfólio, subindo as coisas para o *moodle*” (P.A., ENTREVISTA). Este trecho revela uma ferramenta formativa, que não apareceu voluntariamente nos dados do questionário, o uso de portfólios e relatórios.

Gatti *et al.* (2019) discorrem sobre a importância das práticas formativas para a formação docente e acreditam que, no Brasil, as narrativas estão presentes na formação inicial e continuada de professores, ou seja, “[...] as narrativas são tomadas como estratégia de formação, prática de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (GATTI, *et al.* 2019, p. 195). As narrativas, segundo Oliveira (2011), potencializam o processo de reflexão, permitindo aos autores compreenderem as causas e consequências de suas ações e acontecimentos, possibilitando a criação de novas estratégias, a partir da reflexão.

O entrevistado citou que 8 horas semanais dedicadas ao Pibid eram para a elaboração de relatórios e portfólios. Gatti *et al.* (2019) compreendem que o uso do portfólio na formação inicial “[...] atua como instrumento que favorece o diálogo entre o professor e o estagiário no processo de construção do conhecimento” (GATTI *et al.*, 2019, p. 200), tendo como principal objetivo facilitar a reconstrução do processo de aprendizagem do próprio estudante. Acreditamos que durante a formação o licenciando vai ampliando e diversificando sua visão sobre a realidade escolar, bem como passa a ter mais consciência sobre si e sobre os outros.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do Pibid, P.A. explica:

[...] teve um trabalho que fizemos com um livro de contos africanos, com as crianças, teve reuniões de pais, reunião do colegiado da escola, vimos como funciona os bastidores. O pessoal votando, [...] porque aqui em Jales é bem democrático. [...] coordenadores e vice-diretores eles são eleitos, então são professores que [...] são eleitos pelos próprios professores que têm um mandato de 2 anos (P.A., ENTREVISTA).

Este relato mostra que o entrevistado teve a oportunidade que compreender e conhecer as diferentes dimensões do trabalho docente, uma vez que realizou intervenções com os alunos, participou de reunião de pais, reuniões do colegiado e do processo de eleição da gestão da instituição.

Sobre as intervenções desenvolvidas, P.A. explicou que planejavam atividades diferentes das que eram aplicadas no dia a dia escolar, pois tinham o apoio e o reconhecimento

do corpo pedagógico da escola. Porém, em sua visão, os alunos não reconheciam os pibidianos como professores e, por isso, no momento da intervenção, a atividade nem sempre saía como o planejado. O relato, a seguir, deixa isso bem claro:

[...] por exemplo, se o professor, na hora da aplicação, saía da sala de aula, os alunos sentiam o efeito, quer dizer que o professor não está interessado. Eles fazem essa leitura a todo momento. É subliminar, sutil isso. Agora, se o professor ou professora ficasse e participasse com a gente, nossa... o impacto era outro. Não estava tanto nas práticas e em nós, mas nessa participação do professor que era figura de referência para eles [...] (P.A., ENTREVISTA).

Em relação ao trecho acima, conseguimos notar o quanto é importante que o professor da sala de aula entenda sua função enquanto formador e permaneça na sala de aula com seus alunos, demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas pelos bolsistas e auxiliando nas intervenções. Além disso, ele também precisa dialogar com o pibidiano após a prática, incentivando-o a refletir sobre suas ações.

Deste modo, após apresentarmos as atividades desenvolvidas pelos pibidianos no encontro com os supervisores, confrontarmos os dados do gráfico 13, “Atividades que os Pibidianos Esperam Realizar ao Ingressar no Pibid”; dos gráficos 16 e 17, “Atividades Desenvolvidas com os Coordenadores do Pibid” e dos gráficos 18 e 19, “Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid”, verificamos que 6 alunos indicaram que acreditavam que substituiriam o professor em sala de aula quando necessário (gráfico 13), no gráfico 19 que indica as atividades realizadas no Pibid, observamos que 9 alunos indicaram que ministraram aula na falta de professores. A expectativa “Dar aula de reforço escolar” (gráfico 13) foi indicada por 11 respondentes, porém não teve indicações nos gráficos (gráficos 18 e 19) que representam as atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

Muitos respondentes, 29, disseram terem acreditado que participariam de reuniões pedagógicas, entretanto apenas 13 respostas acusam a participação em reuniões com responsáveis e 15 alegaram participar do conselho de classe escolar. Esses dados revelam que uma das motivações para a participação no Pibid não se concretizou para a maioria. Dessa forma, compreendemos que, no aspecto da realidade escolar “reuniões pedagógicas”, os alunos não foram inseridos, limitando a inserção dos licenciandos às atividades realizadas em sala de aula, contrapondo os objetivos do próprio programa, que prevê a inserção do acadêmico na rotina escolar. Pensando sobre as implicações da não inserção dos bolsistas em determinadas atividades, compreendemos que o programa pode se tornar um ambiente falho de aprendizagem para a docência, ao enfatizar o contato apenas com determinados espaços e momentos escolares e negligenciar outros. Neste sentido, compreendemos que é necessário aumentar a diversidade

de experiências fornecidas aos pibidianos, utilizando também de análises de casos de ensino, relatos de experiências e narrativas de outros professores.

Ainda sobre as atividades que os pibidianos acreditavam realizar e as atividades realmente realizadas, encontramos a expectativa “Formar grupos de estudos sobre educação”, indicada por 31 egressos, julgamos que esta atividade foi concretizada, uma vez que os respondentes apontaram 71 vezes que durante os encontros com supervisores eles partilhavam reflexões e troca de informações sobre as rotinas escolares, como descreve o respondente J.M. sobre os encontros com o supervisor. Para ele, havia o:

[...] Compartilhamento de informações do diário de campo, planejamento de ações/atividades/aulas, orientação para apoio na alfabetização, discussão de textos diversos, participação em palestras diversas, oficinas, discussões e assembleias sobre cortes de orçamento no ouvido, na UEL e na educação em geral (J.M., QUESTIONÁRIO).

Para M.L.S., os encontros eram permeados por “Diálogo a respeito das vivências educacionais, discussão sobre novas práticas e metodologias, leitura de livros e artigos pertinentes, pesquisa de atividades inovadoras no contexto da Educação Infantil, tríade: educar, brincar e cuidar [...]” (M.L.S., 2020, QUESTIONÁRIO). Do mesmo modo, T.H. relata:

O encontro era dividido em dois momentos, primeiramente compartilhávamos as atividades realizadas pelas duplas e discutíamos as abordagens realizadas. No segundo momento revisávamos os planejamentos com as coordenadoras e em outros encontros realizávamos o estudo de textos que nos auxiliavam na prática e na aquisição de novos saberes (T.H., QUESTIONÁRIO).

Nesse sentido, ressaltamos que as expectativas “Produzir material didático para escolar” e “Fazer pesquisa”, apontados respectivamente, 38 e 43 vezes, concretizavam-se nos encontros com os supervisores. Ao responderem que realizavam “outras” atividades nestes encontros, os respondentes especificaram em uma questão aberta sobre estas outras atividades. Como podemos verificar nos trechos indicados pelos respondentes, A.G. indica que realizavam a “[...] Confecção de materiais didáticos, troca de experiências, planejamento de aulas e pensar para além das ações cotidianas em sala de aula” (A.G., QUESTIONÁRIO), K.B. relata que as atividades realizadas nos encontros com o coordenador do projeto eram: “Leitura, apresentação de trabalhos, escrita de artigos e resumos” (K.B., QUESTIONÁRIO) e S. complementa:

[...] Dependendo de como estavam se desenvolvendo essas atividades dávamos prosseguimento em nossa reunião nos separando por escola para providenciar os materiais, ou para planejar algumas atividades para os projetos. Caso os projetos estivessem bem encaminhados, dávamos prosseguimento as nossas reuniões

realizando alguns estudos, ou produzindo algum relato de experiência para apresentar em algum evento na região (S., QUESTIONÁRIO).

Com base nesses relatos, compreendemos que o encontro com o supervisor dispunha de diferentes objetivos que permeavam, desde orientar o bolsista em suas ações na escola até a organização de materiais que o bolsista utilizaria em sua regência, assim como na organização de textos científicos. As atividades aplicadas pelos pibidianos nas escolas eram organizadas com a ajuda do coordenador e supervisor, havia um estudo e organização prévia, entretanto, os bolsistas permaneciam com o professor em sala de aula, mesmo quando não havia atividade para ele aplicar.

Percebemos, com base na análise dos dados, que nos momentos de observação participativa, em sala de aula, os bolsistas concretizavam uma das atividades mais indicadas no gráfico 11, “Atividades que os Pibidianos esperavam realizar ao ingressar no Pibid”, a atividade de observar a prática pedagógica do professor. Nos relatos dos respondentes é possível compreender o quão importante foi essa prática para sua formação:

Realizei o Pibid antes mesmo dos estágios e, por isso, sempre tive mais facilidade que meus colegas, principalmente com o planejamento das atividades, o tempo necessário... hoje leciono para uma turma de 2º ano em uma escola pública e vejo muito do Pibid em mim. Foi extremamente importante para que eu me tornasse a professora que sou hoje (J.A., QUESTIONÁRIO).

O Pibid foi essencial para minha formação docente, conheci a realidade das escolas, ensinei, planejei, aprendi. Aprendi a conviver em grupo e a ensinar com amor e dedicação (T.D.L., QUESTIONÁRIO).

Participar no Pibid foi muito produtivo para minha formação. A importância de relacionar a prática com a teoria hoje me ajuda na sala de aula (S.S., QUESTIONÁRIO).

Estes relatos deixam explícitos como a participação e observação da rotina escolar contribuíram na prática atual dos egressos. Os respondentes alegaram facilidade com o planejamento, o tempo necessário para aplicação e organização de atividades. Consideraram, ainda, que as observações em sala de aula e na rotina escolar, proporcionadas pelo Pibid, possibilitaram a relação da teoria, aprendida na universidade, com a prática, exercida nas escolas.

A expectativa da atividade de “Aplicar metodologias inovadoras na escola”, ampara-se por um dos objetivos propostos em edital da seleção de bolsistas das IES participantes. Este objetivo está presente no edital da UEM, “Possibilitar aos alunos de licenciatura da UEM a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras que sejam articuladas à realidade das escolas participantes do projeto” (UEM, 2014, s/p), assim como no edital lançado pela UEA “[...] Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de

caráter inovador [...]” (UEA, 2014, s/p). Este objetivo também está presente nos editais da UEMS e da UFPI:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UEMS, 2014, s/p).

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem (UFPI, 2014, p. 1).

Apesar do objetivo de praticar e fomentar metodologias inovadoras aparecerem nos editais das IES, este não aparece no edital de seleção de projetos da CAPES de nº 061/2013, no entanto está presente na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o Pibid. Deste modo, os projetos tinham como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas e oportunizar a criação e participação em experiências metodológicas, técnicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar (BRASIL, 2013b). Logo, observamos que este objetivo foi cumprido, conforme apontam os relatos dos respondentes V.V. e A.C., respectivamente:

Através do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), eixo ludicidade com a participação das bolsistas, coordenadoras e supervisoras da escola. Foi realizado vários projetos, dentre eles sobre o folclore Brasileiro, identificando suas características e valores, e tradições, valorizando o folclore brasileiro estimulando a criança e sua imaginação. Aula 1: Folclore brasileiro, aula 2: Aprendendo sobre patativa do Assaré; conversas informativas recolhendo dados que eles conhecem e o que não conhecem, seguida de ditado estourado onde uma bolsista entregava um balão as crianças e um pedaço de papel contendo informações sobre o escritor patativa do Assaré. Foram realizados ensaios seguidos de apresentações na escola Eliezer Porto e na Universidade Federal de Sergipe. Pode-se registrar que é possível por meio das atividades lúdicas resgatar as tradições, estimular a imaginação, a criatividade e a autoestima das crianças e adolescentes. E ainda estimular o gosto pela dramatização, a prática da oralidade e a produção de texto. Jogos com tangram, teatro, dança (V.V., QUESTIONÁRIO).

[...] desenvolvíamos atividades que iam ao encontro do que já estava sendo trabalhado e procurávamos usar métodos diferentes do convencional, montávamos aulas que desenvolvíamos com o teatro, contar histórias e culinárias, afim de ser diferente do tradicional metódico (A.C., QUESTIONÁRIO).

Estes dados nos remetem a outra atividade que os pibidianos acreditam que desenvolveriam durante o projeto e realmente desenvolveram: planejar, executar e avaliar o planejamento.

Ao reconhecerem as dificuldades dos alunos e as necessidades das escolas, os bolsistas recebiam orientações durante os encontros com supervisores e coordenadores para planejarem e desenvolverem atividades diferentes daquelas aplicadas pelos professores de sala de aula, com

diferentes metodologias, no intuito de inovar em diferentes metodologias e incentivar o professor de sala a aprimorar seus métodos, prezando pela formação continuada e pelo envolvimento dos alunos. Em seu relato, A.N. (QUESTIONÁRIO) indica que, durante os encontros com o supervisor do Pibid, ela e seu grupo aplicavam e planejavam atividades interdisciplinares com diferentes turmas.

Nesta análise, consideramos como “todas as dimensões do trabalho docente”, desde a sala de aula, o planejamento de atividades, reunião com pais e responsáveis, a gestão democrática, eventos promovidos pela escola e cursos de formação docente ofertados pela escola. Constatamos em alguns relatos que o Pibid proporcionou, para os pibidianos, o conhecimento de diferentes dimensões do trabalho docente, como pontua o respondente C.S.:

O Pibid com foco em Gestão Escolar teve como objetivo me fornecer, por meio de estudos e vivências, o aprofundamento teórico-metodológico de atuação de um pedagogo, pensando e repensando o planejamento das ações pedagógicas, o acompanhamento da Gestão Escolar (reuniões de Instâncias Colegiadas), reuniões pedagógicas com a comunidade escolar (profissionais da escolarização, responsáveis, alunos/as), buscando proporcionar uma instrumentalização teórico-prática focada na organização e no acompanhamento de espaços escolares (biblioteca, laboratórios, salas de aula) e o processo de conselho de classe (pré-conselho, conselho propriamente dito e pós-conselho). O Pibid me possibilitou vivenciar o outro lado da atuação docente, ser pedagogo (coordenador); saí da sala de aula e fui compreender o processo de ensino-aprendizagem em nível de uma escola inteira, tive a experiência de ofertar formação continuada para os professores, ensinar e aprender com eles, além e principalmente, pude repensar o meu perfil e meus conhecimentos como professor (C.S., QUESTIONÁRIO).

Além de C.S., o respondente C.P. tece considerações sobre essa face do Pibid: “[...] Nesse programa, pude vivenciar momentos que a graduação não proporcionava, como por exemplo: participar de conselho de classe, reunião de pais, organizar formação continuada para professores, entre outros momentos enriquecedores para minha carreira profissional” (C.P., QUESTIONÁRIO). Do mesmo modo, J.J. pontua: “Hoje concluo que foi a única oportunidade de conhecer melhor sobre o trabalho pedagógico no setor da gestão, pois as oportunidades que temos depois que formamos são quase que exclusivamente restritas à atuação docente em sala de aula” (J.J., QUESTIONÁRIO). Através desses dados, vemos que o Pibid, em alguns casos, proporcionou aos bolsistas de iniciação à docência a vivência de outras dimensões do trabalho docente, para além da sala de aula.

Os bolsistas de iniciação à docência puderam participar de reuniões com responsáveis, formação de professores, conselho de classe, pré-conselho, orientação escolar com os alunos, organizaram e promoveram formações para os professores da escola e outras atividades, como relata S.A. sobre sua participação no programa: “[...] colaborei na realização de projetos de intervenção necessários à escola onde eu era bolsista, participei de

reuniões, planejamentos, atividades culturais” (S.A., QUESTIONÁRIO). Isto posto, consideramos que a expectativa dos pibidianos de conhecerem outras dimensões do trabalho pedagógico foi concretizada ao longo do programa.

Além destas atividades, os pibidianos apontaram que participaram no decorrer do programa de cursos e palestras sobre temáticas pertinentes à educação, como alfabetização, contação de história, educação matemática, dificuldades dos alunos, atividades culturais, dentre outros. Durante os encontros com os supervisores e coordenadores, os bolsistas também desenvolviam leituras sobre textos relevantes ao foco dos projetos dos quais faziam parte.

Na visão de Gatti *et al.* (2019), foi durante a redefinição do papel e da prática do professor que se reconhece a escola e o docente, como *locus* de produção de conhecimento. Além disso, afirmam que o conhecimento-base na formação de professores deve ser constituído:

[...] a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica, e ainda, a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre professores e formadores universitários (GATTI, *et al.* 2019, p. 187).

Em seu relato, J.A. (QUESTIONÁRIO) é enfática ao afirmar que é preciso ter mais contato com a prática escolar, pois ter participado do Pibid, antes do estágio curricular obrigatório, possibilitou que ela adquirisse mais facilidade com as atividades da disciplina, em relação aos demais colegas não-pibidianos. Essa pontuação vai ao encontro dos estudos de Gatti *et al.* (2019), que enfatizam a necessidade de aproximação entre universidade e escola por meios de projetos conjuntos, assim como o Pibid. Ainda para essas autoras, o intuito é articular o conhecimento prático ao acadêmico, de forma menos hierárquica, em prol da aprendizagem docente, consolidando comunidades de aprendizagens e possibilitando inserção antecipada dos licenciandos em práticas docentes.

No relato de M.L.S. (QUESTIONÁRIO), a respondente apresenta que as práticas formativas: estudo teórico, possivelmente conectado com a prática vivenciada no Pibid, diálogo sobre a prática e planejamento coletivo permeavam os encontros formativos com os supervisores, concretizando trabalho colaborativo. Gatti *et al.* (2019) considera que as práticas de formação iniciais são potencializadas com o Pibid “[...] que contribuiu para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas de educação básica” (GATTI *et al.*, 2019, p. 195). Com tudo isso,

inferimos que o Pibid dispõe de práticas formativas que têm colaborado para o aprimoramento dos cursos de licenciatura e para a formação de professores.

Para se alcançar essa formação que enfoca a prática docente algumas ferramentas formativas como portfólios, diários reflexivos, observação em sala e outros potencializam a investigação sobre a prática. Considerando essa perspectiva é interessante ressaltar, que nos relatos dos respondentes não é citado, dentre as atividades que eles desenvolviam no projeto, a realização dos diários reflexivos, relatórios ou portfólios. Assim, nos questionamos se essas ferramentas formativas não eram utilizadas ou se elaboração de portfólios e registros nos diários não foram significativas para a formação dos egressos respondentes.

No quadro 10, abaixo, apresentamos uma síntese das práticas formativas desenvolvidas no Pibid que foram reveladas no questionário e nas entrevistas.

Quadro 10 - Práticas Formativas Desenvolvidas no Pibid (continua)

Respondentes do questionário	Entrevistada D.C.	Entrevistada M.L.S.	Entrevistada T.P.	Entrevistado E.S.	Entrevistado P.A.
<ul style="list-style-type: none"> - Participaram em atividades culturais; - Frequentaram cursos e palestras sobre formação de professores e aprendizagem dos alunos; - Realizaram estudos de textos específicos sobre cada foco do Pibid; - Realizaram reflexões e trocas de informações sobre as vivências da escola parceira; - Participaram de cursos e palestras sobre alfabetização, educação matemática e contação de história; - Sete participantes indicaram que realizavam a escrita de artigos e relato de experiência; - Treze ex-pibidianos indicaram que participavam de reuniões com os responsáveis; - Quinze participantes explicaram que 	<ul style="list-style-type: none"> - Participou de reuniões e encontros propostos pelo coordenador e supervisor do Pibid; - Participou das atividades propostas pelo Pibid; - Dedicou-se durante o período de vigência da bolsa, entre 4 e 8 horas semanais; - Realizou observações participativas; - Efetuou intervenções em sala de aula; - Os dados não relevam sobre a participação da entrevistada em eventos científicos, organizados pelas IES ou CAPES, referente ao Pibid; - Os dados não revelam sobre a elaboração de portfólios ou outro instrumento equivalente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentou trabalhos em eventos científicos e na Instituição de Educação Básica, na qual era pibidiana; - Dedicou-se, no período de vigência da bolsa, entre 12 e 16 horas semanais ao Pibid; - Participou dos eventos de avaliação do Pibid, proposto pela IES. - Participou de reuniões e eventos pertinentes ao Pibid; - Realizou intervenções em sala de aula; - Desenvolveu projetos com os alunos; - Apresentou trabalhos científicos para a comunidade acadêmica e escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Executou as atividades previstas no plano, mesmo com constantes mudanças de coordenador e consequentemente de algumas atividades; - Apresentou seu trabalho em eventos científicos; - Dedicou-se, no período de vigência da bolsa, por 8 horas semanais ao Pibid; - Elaborou o relatório diário das atividades desenvolvidas no encontro do Pibid, assim como um relatório mensal de suas atividades; - Participou das atividades de avaliação da CAPES e da UFPI; - Desenvolveu projetos com os alunos da Educação Básica; - Participou de eventos da escola; - Participou de reuniões com responsáveis; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participou das atividades propostas pelo projeto; - Dedicou-se, durante o período de vigência da bolsa, por 8 horas semanais ao Pibid; - Apresentação do trabalho realizado para a comunidade acadêmica da IES; - Realizou diversas intervenções em sala de aula; - Efetuou observações participativas; - Participou de concursos de contação de história; - Esteve presente em eventos e reuniões promovidas pela escola; - Participou da formação de professores fornecidas pela escola; - Os dados da entrevista não revelam sobre a escrita de portfólios e sobre a 	<ul style="list-style-type: none"> - Participou das atividades definidas pelo projeto; - Dedicou-se 16 horas semanais, durante a vigência da bolsa, ao Pibid; - Participou de eventos científicos e promovidos pela IES, onde apresentou o resultado de seu trabalho; - Participou dos eventos de avaliação propostos pela IES e CAPES; - Frequentava momentos de reflexão propostos pela supervisora e coordenadora; - Atuou em sala de aula com projetos; - Elaborou portfólios e relatórios durante sua participação no Pibid; - Participou de reuniões com responsáveis e do colegiado; - Conheceu o processo de eleição para gestores;

<p>participaram do conselho de classe;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participaram dos eventos promovidos pela escola; - Realizaram a observação participativa e aplicavam atividades provenientes de momentos de estudos e preparação; - Participavam da rotina escolar; - Os dados não revelam sobre a elaboração de portfólios ou outro instrumento equivalente; 			<ul style="list-style-type: none"> - Frequentou os momentos de planejamento de aula dos professores; 	<p>participação em eventos científicos;</p>	<p>(Conclusão).</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que a prática de elaborar relatórios e portfólios está presente apenas nos depoimentos de duas das cinco entrevistas e não são indicadas nas respostas do questionário. Entretanto, os editais de seleção de bolsistas da UFSCar, UEM, UFPI e UEMS indicam a necessidade da elaboração de portfólio anual das ações desenvolvidas durante a participação do pibidiano no projeto. Nesse sentido, compreendemos que o portfólio é um instrumento de registro de sistematização das ações desenvolvidas durante o projeto.

Assim como ressaltamos acima, compreendemos que, por diversos motivos, o que pode ter ocorrido, é que tais atividades não foram consideradas pela maioria dos participantes da pesquisa como uma ferramenta significativa para sua formação.

Os dados apontam que todos os participantes do estudo indicaram que participaram de momentos de estudos, reflexões e/ou, formações sejam eles com o coordenador ou supervisor, isto foi condição necessária para que os pibidianos pudessem elaborar suas intervenções. Neste sentido, chamamos a atenção para a prática de atuar em sala de aula, seja com projetos ou com momentos de intervenção. Esta prática é indicada por todos participantes da pesquisa, afinal um dos objetivos do Pibid era poder proporcionar este momento aos bolsistas.

Por mais que a imersão dos pibidianos tenha ocorrido na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, verificamos que a prática de participar de reunião de pais e conselho de classe não foi proporcionada a todos participantes. Sobre esses dados, apenas o entrevistado P.A. esclareceu que participou de diversas esferas do trabalho pedagógico, assim como 15 respondentes alegaram que participaram de reunião com responsáveis e 13 em conselhos de classe, um baixo número se comparado ao total de participantes da pesquisa, 94.

Por fim, concluímos que é possível identificar que o incentivo para a participação em eventos científicos está presente nos depoimentos, tanto dos respondentes do questionário, quanto em três das cinco entrevistas. Porém, os dados revelam que o incentivo à escrita de trabalhos científicos e a participação em eventos não aconteciam para a maioria dos respondentes e, do mesmo modo, não havia estímulo para que os pibidianos participassem de eventos fora da IES de origem ou no exterior.

Frente a estes dados, enfatizamos a necessidade do trabalho com uma diversidade de práticas formativas, pois cada prática tem um objetivo e singularidade que poderão levar o pibidiano à aquisição do conhecimento docente.

Do mesmo modo que os respondentes do questionário e os entrevistados elencaram e relataram as atividades desenvolvidas enquanto pibidianos, eles expuseram suas perspectivas sobre as contribuições que o Pibid teve em sua vida profissional e pessoal, como veremos a partir de agora.

4.4 Pibid – Contribuições e Limites para a Formação Docente: Sentidos Atribuídos Pelos Egressos

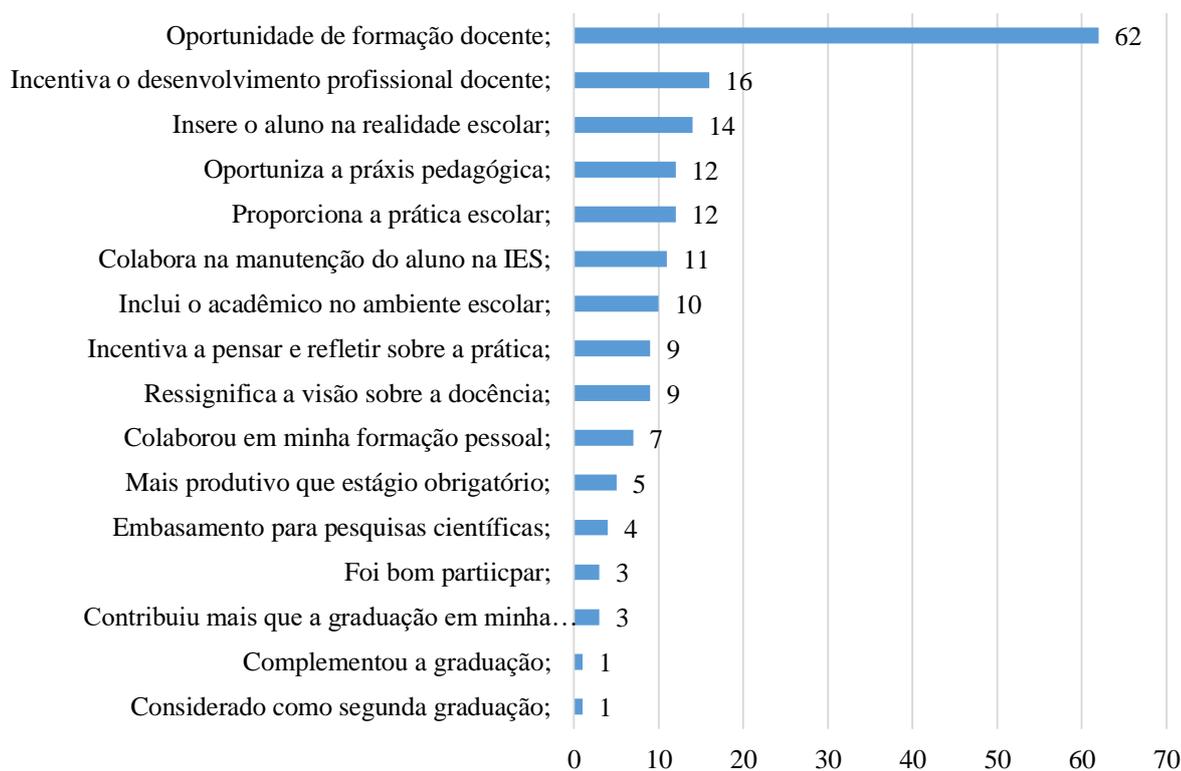
Neste momento, discorreremos sobre as contribuições e os limites que os egressos, ex-pibidianos do curso de Pedagogia (2014-2016), atribuíram ao programa que participaram.

4.4.1 Contribuições

Apresentaremos, a partir de agora, as contribuições que o Pibid teve para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos sujeitos da pesquisa. Discorreremos a respeito dos limites do programa, apontados pelos egressos ex-pibidianos, na tentativa de compreender em quais aspectos o programa poderia ser aperfeiçoado para cumprir com sua finalidade: fomentar a formação de professores em nível superior para atuação posterior em escolas públicas de Educação Básica.

Com o propósito de verificar qual foi a relevância que o Pibid teve na formação dos ex-pibidianos em foco, questionamos, por meio de uma pergunta aberta, como o programa contribuiu para a formação deles e quais eram os pontos positivos do mesmo. Realizamos uma leitura e análise para elencar e construir categorias e contabilizamos a frequência apontada pelos respondentes de cada uma.

Deste modo, apresentamos a frequência de respostas referente às contribuições do Pibid para a formação dos egressos e os pontos positivos indicados, sendo: 1 respondente alegou que o programa complementou a graduação; 1 considerou o Pibid como segunda graduação; 3 alegaram que foi bom participar do programa; 3 indicaram que o Pibid contribuiu mais que a graduação para a formação; 5 alegaram que o Pibid foi mais produtivo que o estágio obrigatório e 7 alegaram que o Pibid colaborou para a formação pessoal; 9 alegaram que o programa ressignificou sua visão sobre a profissão docente; 9 sugeriram que a participação no programa de iniciação à docência contribuiu para a reflexão sobre a prática; 10 consideraram que o Pibid permitiu que fossem inseridos no âmbito escolar; 10 não responderam a questão; 11 revelaram que a bolsa ofertada colaborou para a manutenção na universidade; 12 afirmaram que o Pibid proporcionou a prática escolar; 12 inferiram que o programa oportunizou a *práxis* pedagógica; 14 consideraram que o programa permitiu a inserção na realidade escolar; 16 julgaram que a participação no programa incentivou o desenvolvimento profissional e 62 consideraram o Pibid como uma oportunidade de formação docente. Como podemos verificar no gráfico 20 a seguir:

Gráfico 20- Considerações Sobre Contribuições/Pontos Positivos do Pibid

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados do questionário e das entrevistas deste estudo, constatamos que o Pibid contribuiu para a formação dos sujeitos da pesquisa, indo ao encontro dos estudos de Gatti *et al.* (2014), Gonçalves (2016), Souza (2014) e Silva (2014). Os respondentes consideraram o Pibid como uma segunda graduação, como sugere L.X., ao afirmar que “O Pibid foi de suma importância para mim, participei os 4 anos e foi quase uma segunda graduação e parte do que sou hoje enquanto professora tem influência direta do Pibid no sentido mais positivo” (L.X., QUESTIONÁRIO). Acreditamos que a respondente L.X. compreende o programa como um espaço de vivência, onde a aprendizagem da docência ocorre pelo compartilhamento entre professores experientes e bolsistas de iniciação à docência (GONÇALVES, 2016), fornecendo pistas de como os futuros professores poderiam enfrentar o “choque de realidade” no início de suas carreiras.

Nessa perspectiva, a entrevistada D.C. apontou que o Pibid colaborou para que ela repensasse sua concepção de educação, assim como vemos em seu relato:

Eu acredito que [...] o Pibid fez eu repensar as minhas atitudes. Quais atitudes são essas? Sempre vi e fui formada no ensino tradicional. Então, quando eu entrei no Pibid, eu percebi que não é só a educação tradicional que dá certo, que têm outras formas de ensinar [...], eu imaginava que não era assim, antes de eu entrar no Pibid

[...] o Pibid me fez perceber que o tradicional pode estar junto, aliado, mas que temos outras formas de ensinar os alunos (D.C., ENTREVISTA).

Através do relato acima, compreendemos que a entrevistada teve momentos de reflexão, pois ela percebeu que havia outras concepções de educação e outros métodos de ensino, além da educação tradicional. Dessa forma, entendemos que D.C. construiu uma nova teoria a partir das suas vivências no Pibid, o que possibilitou o seu crescimento e de seus alunos. A nova teoria construída por ela poderá orientar suas práticas até que elas não se apliquem mais em uma situação, momento no qual a entrevistada precisará refletir sobre suas práticas e desenvolver uma nova teoria (REALI; REYES, 2009).

A entrevistada em questão, D.C., os momentos e experiências vivenciados no Pibid foram muito positivos para sua formação, conforme vemos em seu relato, a seguir:

[...] posso dizer que essas experiências do Pibid foram muito válidas e, muitas delas, hoje eu coloco em prática em sala. Experiências de como falar, de como tratar um aluno, de como manter a disciplina, de como aplicar uma atividade. E acredito que essas experiências foram muito válidas para a formação do meu conhecimento. Hoje, como professora formada e regente em uma sala de aula, vejo a dificuldade de alguns colegas que iniciam neste mundo sem a experiência de como é universo escolar (D.C., ENTREVISTA).

Partindo do que foi dito no trecho acima, compreendemos que a entrevistada atribuiu ao Pibid as aprendizagens referentes à sua postura profissional e ao seu relacionamento com os alunos. D.C. mencionou também que, atualmente, é professora e não sente tanta dificuldade neste início de carreira quanto seus colegas que não participaram do Pibid. Assim, inferimos que o Pibid colabora para a diminuição do “choque da realidade”, o que contribui muito para a permanência dos docentes em início de carreira na profissão.

Neste sentido, explicitamos mais uma parte do relato de D.C., a seguir:

Eu só tenho assim a agradecer a oportunidade e demonstrar a minha satisfação com o programa Pibid, porque, com certeza, esse programa ajudou na minha formação, na minha qualificação; e hoje eu sou essa profissional graças às experiências que eu tive durante esse programa, só tenho a agradecer (D.C., ENTREVISTA).

Do mesmo modo que D.C. (ENTREVISTA) explicita que o Pibid colaborou para a sua formação profissional, muitos outros participantes apontam que o Pibid forneceu meios para o enfrentamento das dificuldades encontradas no início da carreira, como alega E.M.F., ao dissertar sobre sua atuação e participação no programa:

O Pibid foi excelente para minha formação. Adquiri muitos conhecimentos, muita noção, mais confiança e repertório. Sou formada há um ano e esse ano já iniciei trabalhando em escola pública e venho me destacando bastante. Sou constantemente elogiada pela gestão pelo meu trabalho na escola. E sei que o trabalho meu de hoje só foi possível, no início de carreira, pelos conhecimentos adquiridos no Pibid (E.M.F. QUESTIONÁRIO).

Segundo Huberman (1992), os primeiros dois a três anos da docência são caracterizados pela fase da sobrevivência, ou seja, é um momento delicado para a docência, de questionamentos variados, até mesmo sobre a escolha da profissão. Podemos considerar que o respondente E.M.F. está em início de carreira, pois alega que se formou há dois anos, entretanto indica que vem se destacando com o seu trabalho realizado na escola e acaba recebendo constantes elogios da gestão da instituição. E.M.F., ao refletir, atribui seu bom desempenho enquanto professora iniciante à sua participação ao Pibid.

Outro ponto interessante é que os respondentes alegam que a participação no Pibid colaborou no desenvolvimento de pesquisas científicas, alguns deles atribuem ao programa a continuidade na carreira acadêmica:

[...] me desenvolvi muito como professora e pesquisadora ao entrar nesse programa e tenho certeza que não teria me constituído dessa forma se não tivesse passado por ele. Atualmente sou mestranda em educação em uma universidade pública entrei com um projeto que construí com base em minhas vivências no Pibid, e conquistei uma bolsa CAPES por conta dos estudos publicados através do Pibid (S., QUESTIONÁRIO).

O respondente G.S. considera que “Além de me trazer a prática em sala de aula, em escolas públicas, pude vivenciar relatos das pesquisas que fiz de iniciação científica na graduação e me trouxe embasamento para a minha pesquisa de mestrado” (G.S., QUESTIONÁRIO). Na mesma linha, G.E. relata que “O Pibid foi uma oportunidade para eu enxergar as diferentes possibilidades dentro de uma escola, assim como aguçou meu lado pesquisador na área educacional [...]” (G.E., QUESTIONÁRIO). Gonçalves (2016) compreende que os encontros formativos do programa promovem discussões sobre a área da educação, proporcionando leituras e incentivando a continuidade dos licenciandos em pós-graduações nas universidades e a inserção dos mesmos na rede pública de ensino. Logo, materializa-se dois dos objetivos propostos pelo programa: fomentar a formação de professores em nível superior para atuarem em escolas públicas, bem como elevar a qualidade da formação inicial e do ensino das escolas públicas da Educação Básica.

Para fomentar a formação docente e incentivar os professores a atuarem nas instituições públicas de Educação Básica, é necessário antecipar o contato dos licenciandos com o seu futuro ambiente de trabalho, assim como apresentar e imergir os estudantes na rotina escolar. Desta forma, conforme os dados do questionário evidenciam, muitos estudantes conheceram a rotina de escolas públicas por meio do Pibid. Exemplo disso é o depoimento de E.P., cujo trecho destacamos a seguir:

A participação do Pibid mostrou com clareza a realidade das escolas públicas e dos professores das escolas da rede municipal. Foi muito importante e gratificante ter feito parte de um programa que fortalece a formação docente e instrui por meio da vivência os professores em formação (E.P., QUESTIONÁRIO).

Outros respondentes iniciaram sua jornada na escola como pibidianos antes mesmo de iniciarem o estágio supervisionado obrigatório e consideram que o Pibid acrescentou mais em sua formação do que o estágio obrigatório. O respondente A.A. relata que teve a “[...] oportunidade de participar do Pibid durante a maior parte do curso de Pedagogia, aprendi no programa muito mais do que aprendi nos estágios (disciplinas obrigatórias na grade curricular do curso de Pedagogia) [...]” (A.A., QUESTIONÁRIO), no mesmo sentido relata o respondente B.S. “Apenas o estágio supervisionado não era suficiente para concluir a graduação com múltiplas experiências” (B.S., QUESTIONÁRIO). Corroborando com essa reflexão, L.P. (QUESTIONÁRIO) sugere que o Pibid deveria estar na proposta curricular do curso de Pedagogia.

Pimenta e Lima (2019) consideram o Pibid como uma política focal de curto alcance, uma vez que conta com poucas bolsas e é destinado a uma parcela de estudantes que cursam licenciaturas. Além disso, alegam que a “[...] ampliação do PIBID não conseguiu a legitimidade que o tornasse obrigatório, ficando à mercê da disponibilidade da CAPES, sujeito às verbas e/ou às vontades políticas dos governantes que assumem o poder” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 8), pois julgam que as verbos utilizados na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014 - PNE) 2014/2024 são frágeis e indicam que o Pibid deve ser incentivado e aumentado, não obrigatório. As autoras propõem mudanças na disciplina de estágio curricular supervisionado, que a disciplina inicie no primeiro ano de licenciatura e que contemple a face da instrumentalização da teoria na prática:

[...] propomos que o estágio curricular se constitua como eixo articulador do projeto político pedagógico dos cursos, articulando as disciplinas e as atividades tradicionalmente denominadas práticas e teóricas do currículo. Propomos também que o curso tenha como referência para formação de professores a escola pública. Assim, entendemos que o curso assumirá sua finalidade de instrumentalizar teórica e praticamente a práxis educativa e docente dos futuros professores (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 15).

As autoras supracitadas consideram que com esse novo formato será possível abranger todos os estudantes dos cursos de licenciaturas e utilizar práticas formativas consideradas promissoras no Pibid e no estágio curricular supervisionado.

Outra contribuição de destaque tem a ver com o relato dos participantes em relação ao desenvolvimento pessoal oportunizado pelo Pibid, pois, para Gatti *et al.* (2019) está intrínseco ao desenvolvimento profissional que “[...] é no tempo da vida profissional que o eu pessoal, no contexto do trabalho, vai continuamente se transformando e torna-se eu profissional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 138), compreendendo o docente como centro das práticas educativas com a finalidade de entender como as experiências pessoais influenciam suas práticas profissionais.

Os respondentes alegam que a experiência do Pibid ressignificou o olhar que eles tinham pela profissão docente, conforme podemos observar nos relatos a seguir: “A minha participação no Pibid durante a minha graduação, foi fundamental tanto para a minha vida profissional, quanto pessoal [...]” (C.P., QUESTIONÁRIO) e “Foi de grande proveito para minha formação como pessoa e professor” (E.D., QUESTIONÁRIO). Do mesmo modo, destaca-se o relato de L.I. (QUESTIONÁRIO) “O Pibid transformou minha percepção quanto a ser professora. Ele ressignificou o que para mim era apenas um cabide de emprego, *status*, virou uma forma de vida, uma forma de me sentir viva através da educação [...]” (L.I., QUESTIONÁRIO). Frente a estes relatos, acreditamos que o programa cumpriu, para esses participantes, com o seu objetivo de fomento à profissão docente, pois ao possibilitar meios para a ressignificação da profissão aos licenciandos, permite que a comunidade passe a ver com outros olhos a profissão. O relato de L.I. (QUESTIONÁRIO) demonstra reflexão, pois a respondente alega que o Pibid possibilitou que ela refletisse sobre o que é ser professora, dentro e fora de sala de aula.

Dentre os objetivos do programa estão: a antecipação à vivência escolar, a inclusão do licenciando em ambientes e rotinas escolares e a participação do bolsista licenciando nas práticas em sala de aula (CAPES, 2013). Logo, os dados apresentam que tais objetivos propostos pelo programa foram efetivados. Identificamos, através dos relatos dos respondentes, que os bolsistas pibidianos puderam participar da vivência e da rotina escolar, bem como planejaram momentos de atividade práticas em sala de aula. Como disserta o respondente S.A. (QUESTIONÁRIO) “As atividades foram importantes, pois me permitiram uma maior proximidade com a realidade escolar [...]” (S.A., QUESTIONÁRIO).

Esses relatos sobre a vivência escolar, participação na comunidade escolar, elaboração, planejamento e execução de atividades são mais frequentes quando questionamos os respondentes sobre quais atividades eles realizavam nos encontros com os supervisores, como fica evidente nos gráficos 16 e 17 “Atividades Desenvolvidas no Encontro com os Supervisores do Pibid”. Nos relatos dos respondentes eles indicam ainda que

participaram de estudos, eventos e palestras da escola, bem como atuação no “diagnóstico dos problemas encontrados na escola” (M.S.O., QUESTIONÁRIO), como previa a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, em um dos objetivos do Pibid:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (CAPES, 2013, s/p).

Ainda na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, na sessão II, que trata sobre os objetivos do Pibid, encontra-se “[...]contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2013, s/p). A partir daí, compreendemos o objetivo em questão foi alcançado pelo programa, uma vez que os relatos sobre a contribuição do Pibid para a formação dos egressos são recorrentes no sentido de que o programa permitiu a eles: repensarem e refletirem sobre a prática docente e oportunizar a *práxis* pedagógica, como relata a respondente A.G., ao alegar que participar do Pibid foi a “Melhor escolha que fiz durante a graduação, o Pibid nos faz crescer e repensar nossa prática. [...]” (A.G., QUESTIONÁRIO). Assim como a respondente A.G., outros respondentes destacaram essa contribuição:

Ter participado do Pibid foi a melhor coisa que me aconteceu durante a graduação, pois foi a partir dele que conheci realmente a profissão e tive certeza que estava no caminho certo. Outra coisa muito importante que o programa me ofereceu foi atrelar teoria e prática e fez com que tudo que estudava na universidade realmente fizesse sentindo!!!![...] (A.N.A., QUESTIONÁRIO).

Do mesmo modo, B. S. relata que “[...] O Pibid consistia na junção da teoria e da prática que subsidiava as ações de ensino na escola pública, vivenciando tal realidade, podendo repensar as ações do professor frente às atuais dificuldades de aprendizagens” (B.S., QUESTIONÁRIO). A relação teoria e prática está presente em muitos relatos, assim como verificamos no de J.S.S. (QUESTIONÁRIO), que tece considerações sobre o assunto:

Foi de grande relevância para minha formação como docente e como pessoa humana, trouxe inúmeras contribuições tanto no contexto da reflexão sobre a relação teoria/prática como na contextualização da realidade da educação com os conhecimentos vivenciados/pensados/discutidos na graduação (J.S.S. QUESTIONÁRIO).

Na mesma direção do que acabou de ser relatado acima, C.M. (QUESTIONÁRIO), egressa do curso de Pedagogia a distância e ex-pibidiana, destaca que “O Pibid foi fundamental em minha formação enquanto professora, ele possibilitou a vivência em sala de

aula, a reflexão sobre a prática e um fazer docente alinhado com os conhecimentos em sala de aula. [...]” (C.M., QUESTIONÁRIO).

Relacionado com o explicitado por C.M., a entrevistada T.P. explicou que o Pibid colaborou com a sua formação, pois ela considera que aprendeu muito com a convivência e as práticas desenvolvidas na escola parceira, além disso, ela acredita que conseguiu manter relação entre a teoria estudada na IES com a prática vivenciada no Pibid, o que pode ser observado, na sequência, através do seu relato:

[...] então, uma coisa que eu achava muito interessante era essa relação que a gente via na teoria da universidade com a prática; muitas vezes eu falava “Isso aqui tem relação com o que a gente está vendo, a organização escolar, o coordenador formador etc.” Isso eu achava interessante [...] (T.P., ENTREVISTA).

Neste sentido, compreendemos a atividade prática, à qual T.P. se refere, como uma atividade em que o sujeito age sobre determinada matéria, independentemente de sua consciência e das diferentes operações que são exigidas para transformá-la. Para Pimenta (1995, p. 63), a atividade teórica é aquela “[...] que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Logo, compreendemos que, para haver *práxis*, atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e sociedade, é preciso existir atividade, que nada mais é do que o conjunto de atos de um sujeito que modifica a matéria exterior a ele, resultando em um produto de diferentes naturezas, como, por exemplo, na produção do conhecimento, como foi o proporcionado à T.P., de acordo com seu relato.

Portanto, conforme afirmam Pimenta e Lima (2005/2006), a imersão na realidade escolar, proporcionada pelo Pibid, possibilita que os licenciandos compreendam a complexidade das práticas e ações escolares praticadas pelos profissionais da escola, tendo a possibilidade de se prepararem para a inserção profissional.

Promover a manutenção da relação entre a teoria e a prática é um dos objetivos do Pibid, visto que um professor não se forma apenas de teoria ou de prática. Essa relação precisa ser intrínseca e permanente. Nóvoa (2019) sugere que haja uma formação que supere a dicotomia que existe entre a teoria e prática e que contemple o terceiro gênero do conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual Shulman (1978) descreve como o conhecimento profissional dos professores, ou seja, o conhecimento que apenas os professores têm e os distingue das demais profissões.

Assim como a respondente C.M. e a entrevistada T.P., a entrevistada M.L.S. acredita que as contribuições do Pibid para sua formação aconteceram no âmbito da preparação para a prática e da reflexão sobre o processo de humanização, como vemos em seu relato, a seguir:

[...] vivenciamos a realidade do cuidar, brincar e educar. Só que em sala de aula você se dá conta que ninguém é igual a ninguém. Neste sentido, temos crianças mais tímidas, mais ativas, mais sensíveis, mais visuais, com habilidades diversas, crianças com especificidades especiais, que vivem em contextos familiares diversos. Então, como lidar com isso? Se eu estivesse ali sozinha, digamos que fosse um estágio, onde eu só auxiliasse a professora de maneira superficial, com impressão de algum documento, na organização da sala, por exemplo, sem nenhum acompanhamento, desprovida de orientações pertinentes à educação, seria difícil de explicar. Mas como nós tivemos uma supervisão do Pibid bem presente, assídua e um bom acompanhamento, isso foi algo desafiador e facilitador, nos deu segurança, sem contar a relevância dos estudos e as leituras que fizemos. Porque, afinal de contas, como poderia um projeto educacional funcionar sem leitura, sem embasamento teórico, científico, filosófico? As situações vivenciadas no Pibid me fizeram refletir, inclusive, sobre o processo de humanização (M.L.S., ENTREVISTA).

Este relato demonstra como o Pibid foi um espaço de reflexão sobre sua atuação enquanto pibidiana, pois a entrevistada deixou claro que não teria condições de ir para uma sala de aula e exercer um bom trabalho sem a experiência que adquiriu com o Pibid. Ela teve a chance de compreender que cada criança é única e isso implica em saber lidar com diferentes crianças em um mesmo espaço, o que demanda muito conhecimento. Neste sentido, sobre o relato acima, compreendemos que M.L.S. pôde teorizar suas experiências e ampliar seu repertório de conhecimentos profissionais, proporcionando que compreendêssemos que as experiências que ela teve no Pibid não consistiram somente em experiência pela experiência, mas sim experiências analisadas e refletivas, possibilitando a ela a generalização destas e também a criação de novas práticas (REALI; REYES, 2009).

M.L.S. continuou relatando sobre a relevância das leituras e dos estudos que foram realizados por ela e seus colegas, questionando como seria possível um projeto educacional vigorar sem embasamento teórico, científico ou filosófico. Nesta perspectiva, Nóvoa (2019) enfatiza que, no início do século XX, houve a necessidade da profissionalização docente por meio do conhecimento científico, pois somente o conhecimento tácito já não atendia a demanda escolar. Desta forma, compreendemos que M.L.S. reconhece que, para ocorrer momentos de aprendizagem da docência significativos, é necessária a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, relação esta que a entrevistada evidencia que ocorria durante sua permanência no Pibid-Pedagogia da UEA.

A entrevistada salientou, ainda, que o Pibid do qual ela participou teve uma boa coordenação e supervisão. Para ela, o programa foi desafiador, pois proporcionou um desafio, já que exigia muitas leituras, pesquisas, estudos teóricos e reflexões, mas, ao mesmo tempo, foi

também um facilitador, pois permitiu a conquista de segurança para trabalhar em sala de aula, respeitando a individualidade dos alunos, como acreditamos que deve ser.

Ainda sobre as contribuições do Pibid para a sua formação M.L.S. acreditou relevante dizer que: “[...] eu não me imagino sem a experiência do Pibid. O Pibid [...] me propiciou prática, visão, leitura, sensibilidade (M.L.S., ENTREVISTA). Ainda para ela, o programa era um espaço:

[...] de prática, reflexão, leitura e orientação. [...] O Pibid, estritamente falando, foi necessário, pertinente e relevante para a minha formação. Sem ele, certamente, hoje eu teria uma formação fragilizada. Curiosamente, eu fiz o PIBID na Educação Infantil e hoje eu exerço minha função docente na Educação Infantil (M.L.S., ENTREVISTA).

Partindo deste relato, acreditamos que essa ideia da entrevistada de que o Pibid foi um espaço de prática, de reflexão, de leitura e de orientação vai ao encontro dos estudos de Felício (2014), para quem o programa funciona como um terceiro espaço de formação, exatamente por abranger tais características e compreender o conhecimento prático e teórico de forma intrínseca e indissociável.

O processo reflexivo é rigoroso, difícil e leva tempo para concretizar-se, demanda leituras e o exercício de pensar sobre situações e problemas. Reali e Reyes (2009) esclarecem que os momentos de compartilhamentos e trocas de experiência com professores mais experientes são importantes para a formação de professores reflexivos. O respondente C.M. (QUESTIONÁRIO) cita que o programa possibilitou vivências em sala de aula e reflexões sobre as práticas, logo consideramos que tais possibilidades de vivências e reflexões foram orientadas pelos supervisores e coordenadores, assim como compartilhadas com os docentes e colegas pibidianos.

Com base nas reflexões expostas, acreditamos que o Pibid pode ser considerado um espaço de reflexão em comunidade, pois, conforme dados coletados, ele permitiu trocas de experiências, leituras e reflexões sobre temáticas da educação, entre licenciandos e professores.

Como explicitado no segundo capítulo, compreendemos que a reflexão é um processo de atribuição de significado, que permite ao professor transferir-se de uma experiência para outra com um profundo grau de compreensão, aprofundando suas experiências e colaborando para o aperfeiçoamento de sua prática. Em vista disso, foi possível compreender, nos relatos dos respondentes, que eles obtiveram, durante sua participação no Pibid, contato com práticas e situações que proporcionaram condições para que pudessem transitar entre diferentes experiências. Exemplo disso é o trecho a seguir, da respondente B.C. “Foi uma

experiência muito importante e significativa para minha formação! Hoje, trabalhando na área, me deparo com situações já vivenciadas antes, o que me tranquiliza ao tomar decisões e solucionar problemas [...]” (B.C., QUESTIONÁRIO).

O relato de B.C. (QUESTIONÁRIO) mostra que o Pibid contribui para a amenização do “choque de realidade”, pois, ao relatar que se sente tranquila em lidar com situações já vivenciadas anteriormente, por meio do programa, corrobora os estudos de Felício (2014), para quem o Pibid é um terceiro espaço de formação. A autora infere que o Pibid favorece a antecipação dos licenciandos na escola e promove a vivência de situações, pelas quais os licenciandos enfrentariam ao iniciarem na profissão. Logo, compreendemos que a respondente B.C. (QUESTIONÁRIO) transferiu-se de experiências propiciada pelo Pibid para outras experiências de sua prática, com uma segurança que não costuma ser comum no início de carreira.

Dando continuidade à discussão, E.S. relatou que sua participação no Pibid contribuiu para que ele pudesse entender que existe uma infinidade de formas de trabalhar a Matemática com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O entrevistado relata que existem diversas possibilidades para o professor trabalhar a resolução de algoritmos e exemplifica uma ação que seu grupo desenvolveu com os alunos por meio de “[...] Um concurso de contação de história que trabalhou eixos da matemática. Eu como aluno, conseguir pensar nisso foi muito bacana e ainda mais sendo o professor e poder fazer isso [...]” (E.S., ENTREVISTA). Partindo dessa reflexão, defendemos que o Pibid ampliou o repertório de práticas do entrevistado, assim como possibilitou a criação e participação em metodologias inovadoras.

E.S. afirmou que o Pibid foi um dos pilares que o sustentaram na graduação e que foi mediante a vivência e experiência que teve com o Pibid que assumiu o concurso mais tranquilo. Para ele, o nervosismo era grande, mas ele estava tranquilo por ter participado do Pibid, sabia que daria conta. Acreditamos, por isso, que o programa colabora para a diminuição do “choque de realidade”. Além disso, E.S. faz questão de ressaltar que:

O Pibid te dá aquela postura de professor. Porque é uma diferença muito grande de você chegar depois do estágio e assumir uma turma e você chegar depois do Pibid, tendo aquela conversa com a turma [...] chegar na sala e falar assim para você mesmo “Sou eu o professor, não vai vir outra pessoa me salvar, se acontecer algo de errado eu tenho que estar pronto!” Eu tenho que estudar, eu tenho que planejar (E.S., ENTREVISTA).

É importante destacarmos também que, além de diminuir o “choque de realidade” que se encontra no início da carreira docente, o programa promove a responsabilidade profissional

e a compreensão de que a formação docente é um *continuum* e vai perpassar por toda a carreira profissional docente, por isso é necessário sempre buscar novas aprendizagens e formações.

Outro ponto que E.S. considerou positivo no Pibid foi o fato de que ele e os demais pibidianos do subprojeto Matemática, aprenderam que era possível trabalhar essa disciplina de diferentes maneiras, como por meio da contação de histórias, por exemplo. Sobre as contribuições do Pibid em sua formação E.S. ressalta:

Olha, se eu não tivesse feito parte do Pibid, eu não sei onde eu estaria. Se eu tivesse feito só a graduação e não o Pibid, não sei se eu teria ido para uma pós-graduação, se eu gostaria de continuar na formação de professores ou se eu teria terminado a graduação. Não foi o que segurou, mas um dos suportes da minha graduação foi o Pibid. Para docência, vou levar uma bagagem muito significativa do Pibid, não só por ser professor, como formador também, pois como é difícil confiar sua sala para alguém que está chegando agora e que, às vezes, não sabe nada (E.S., ENTREVISTA).

Na visão de E.S., sua participação no Pibid foi um dos suportes para que ele concluísse a graduação. Assim, concluímos que o Pibid oferece a imersão na prática, análise da prática e a elaboração e execução de planos de ação, ou seja, suplementa práticas formativas que não ocorrem dentro dos cursos de licenciatura.

Frente a este dado, identificamos a eficácia de mais dois dos objetivos do programa, o fomento à formação docente superior para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a permanência do licenciando na universidade. No início da entrevista, E.S alegou que sua família contribuiu financeiramente para que ele pudesse residir na cidade de Maringá até concluir seus estudos, por isso acreditamos que o Pibid não colaborou como um dos pilares na manutenção da sua formação no âmbito econômico, mas sim no âmbito de formação acadêmica e profissional.

Nesta perspectiva, quando questionado sobre as contribuições que o Pibid teve em sua formação, o entrevistado P.A. relatou que o programa colaborou para sua formação profissional, oportunizou que ele tivesse mais contato com a prática do que o estágio curricular supervisionado e considera que aprendeu a exercer a prática docente. Ele justifica: “[...] porque, às vezes, eu me pego na sala e eu lembro de um momento que eu estava no Pibid e via aquele docente fazer daquela forma ou então os próprios colegas do Pibid quando foram fazer uma intervenção, fizeram de uma outra forma [...]” (P.A., ENTREVISTA). Entendemos, com isso, que P.A. generalizou situações que ocorreram no Pibid para sua prática. Certamente esse movimento contribuiu para a diminuição do “choque da realidade”, pois o entrevistado já vivenciou situações parecidas quando estava em formação e, hoje, como docente, consegue atuar frente a estes momentos.

Apesar de P.A. ter alegado que no Pibid ele aprendeu sobre a prática docente, ele relata:

Hoje eu vejo claramente o quanto é importante tanto a “prática quanto a gramática”, como diz minha avó. Porque só pela teoria é uma dimensão e pela prática é outra. [...] tem que cair muito por terra essa coisa de falar que tenho 20 anos de experiência. Porque, às vezes, esses 20 anos são repetições do primeiro ano por 19 anos. [...] como é um processo interativo, precisa ter o momento da prática. Eu percebo que um dos defeitos da educação no Brasil é esse, a formação docente acaba, muitas vezes, sendo muito teórica ou muito prática, e na verdade, precisa existir um diálogo entre as duas coisas, que seja a reflexão da prática (P.A., ENTREVISTA).

No trecho acima, é possível observar que o entrevistado P.A. concorda com os estudos de Vásquez (1968), pois, para o autor, a *práxis* é “[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] Mas por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material [...]” (VÁSQUEZ, 1968, p. 108), ou seja, não há *práxis* sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Deste modo, podemos afirmar que o entrevistado compreendeu a importância da relação entre a teoria e prática. Ele expôs sua preocupação com a falta de relação entre os espaços formativos, IES e escolas e acredita que é indispensável a tomada de consciência por parte dos professores, a compreensão de que uma formação docente efetiva só se dá a partir da relação entre teoria e prática.

Dando continuidade as análises também verificamos que o Pibid contribuiu, de certa forma, para a manutenção dos estudantes na graduação, como explicita a entrevistada T.P. Na visão de T.P. o fomento proveniente da bolsa do Pibid colaborou para ela e muitos outros alunos permanecerem na universidade, além de incentivar os licenciandos a permanecerem na educação e tentar mudá-la, como podemos verificar em seu relato:

[...] a questão de me manter, o fomento da CAPES... acho que foi um programa que auxiliou muitas pessoas a permanecerem e também eu acho que a ter a motivação de continuar na área, de tentar mudar... eu acho que foi e é importante. O Pibid é importante nesse sentido de tentar manter e de poder motivar os alunos, os licenciandos, a continuarem na profissão, mas poderia ser melhor [...] (T.P., ENTREVISTA).

Assim como T.P. relatou sobre a importância da bolsa para sua manutenção na universidade e no curso, Gatti *et al.* (2013) confirmam que a bolsa do Pibid colaborou na permanência dos alunos em seus cursos e atuou na diminuição da evasão acadêmica de licenciandos. Nesse sentido, compreendemos que o Pibid atuou na formação da profissionalidade docente, visto que muitos professores se mantêm na profissão pelo desejo de mudança na educação pública nacional.

O valor da bolsa recebido pelo bolsista de iniciação à docência era de quatrocentos reais, um valor considerado baixo pelos respondentes, mas que foi fundamental para a permanência e manutenção dos licenciandos na graduação, assim como pagar a mensalidade

e concluir o curso de graduação, como disserta a respondente S. (QUESTIONÁRIO) “O Pibid não é só uma bolsa CAPES de R\$ 400,00 ele é muito mais, (mas óbvio que essa bolsa é importante e é um direito do pibidiano também, se não fosse por ela não conseguiria me manter na faculdade enquanto estudava) [...]” (S., QUESTIONÁRIO). Neste sentido, temos o relato do respondente S.T. (2019, QUESTIONÁRIO), para quem “O Pibid veio no momento certo, foi este programa de bolsa que me fez permanecer na universidade, na época estava sem dinheiro para pagar o transporte escolar [...]” (S.T., QUESTIONÁRIO).

Frente aos relatos anteriores, compreendemos que a bolsa do programa colaborou para a permanência do licenciando na graduação, proporcionando também aos estudantes idas a eventos científicos e o aprimoramento de sua formação. A bolsa teve fundamental papel para muitos estudantes permanecerem na universidade, além de ter permitido que eles participassem de eventos científicos, palestras e da vivência universitária, de modo geral. Como relatou T.P. em sua entrevista: “Eu não tinha a possibilidade de participar de eventos; muitas vezes, acabava entregando trabalho atrasado por não ter tempo de fazer, por não ter tempo de estudar [...]” (T.P., ENTREVISTA). Após conseguir ingressar no Pibid, ela teve mais segurança para sair do trabalho, por isso consideramos que o programa permitiu à entrevistada e a tantos outros acadêmicos a possibilidade de participação em eventos acadêmicos e de dedicação exclusiva aos estudos. Entretanto, é válido enfatizarmos que muitos respondentes apontaram o valor da bolsa como um limite do programa.

Os valores das bolsas dos programas financiados pela CAPES (Pibid e Residência Pedagógica) são R\$ 400,00 para o pibidianos ou para os residentes. Ao compararmos com outros programas, voltados para alunos da graduação subsidiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como a Iniciação Científica (IC) e o Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), nos quais o valor da bolsa também é de R\$ 400,00 (CNPQ, 2020), compreendemos que não há a valorização de uma determinada área de pesquisa, seja ela voltada à docência ou a pesquisa científica, porém, com ênfase, ressaltamos que em treze anos de Pibid não houve nenhuma forma de reajuste do valor da bolsa.

Apresentamos, no quadro 11, a seguir, uma síntese das contribuições citadas pelos respondentes do questionário e pelos cinco entrevistados.

Quadro 11 – Contribuições

Respondentes do questionário	Entrevistada D.C.	Entrevistada M.L.S.	Entrevistada T.P.	Entrevistado E.S.	Entrevistado P.A.
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuiu para a formação profissional dos pibidianos; - Levou a resignificar a visão da profissão docente; - Favoreceu a reflexão sobre a prática docente; - Permitiu a inserção dos ex-pibidianos no futuro local de trabalho; - A bolsa colaborou para a manutenção dos ex-pibidianos na IES; - Proporcionou a inserção na prática escolar; - Contribuiu para a compreensão da <i>práxis</i> pedagógica; - Incentivou o desenvolvimento profissional; - Foi uma oportunidade de formação docente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Levou a compreensão da relação teoria e prática; - Proporcionou que a ex-pibidiana repensasse sua concepção de educação; - Permitiu que a ex-pibidiana construísse teorias a partir de suas vivências; - Forneceu experiências de como falar, tratar o aluno, manter a disciplina, planejar e aplicar atividades; - Propiciou aprendizagem sobre postura profissional e relação com os alunos; - Concedeu segurança, a ex-pibidiana, ao assumir uma sala de aula (diminuição do “choque de realidade”); 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparou para a prática e momentos de reflexão sobre a prática; - Colaborou em seu processo de humanização; - Contou com um trabalho de excelência da supervisão; - Proporcionou leituras e discussões pertinentes; - Permitiu segurança ao assumir uma sala de aula (diminuição do “choque de realidade”); - Permitiu a compreensão entre a relação teoria e prática de forma indissociável; 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciou aprendizagens com a convivência e práticas desenvolvidas na escola; - Promoveu a manutenção da relação entre teoria e prática; - A bolsa recebida possibilitou a permanência da pibidiana no curso de graduação; - A bolsa recebida também ofertou à pibidiana a possibilidade de maior dedicação aos estudos e participação em eventos científicos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitou a compreensão de diversas e diferentes formas de trabalhar o conteúdo matemático com os alunos; - O Pibid foi um dos pilares que sustentou a graduação do ex-pibidiano; - Permitiu segurança ao assumir uma sala de aula (diminuição do “choque de realidade”); - Proporcionou a responsabilidade profissional; - Colaborou para a compreensão da profissão docente como <i>continuum</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitou contato com o futuro espaço de trabalho; - Forneceu meios para a aprendizagem docente; - Permitiu segurança ao assumir uma sala de aula (diminuição do “choque de realidade”); - Propiciou a compreensão da relação teoria e prática;

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados evidenciam que foram muitas as contribuições atribuídas ao Pibid pelos participantes deste estudo, mas uma das contribuições se destaca ao estar presente na fala de todos os entrevistados e nas respostas do questionário é: a oportunidade de relacionar a teoria e a prática.

Observamos que um dos objetivos em comum entre os editais de seleção de bolsistas de iniciação à docência incluía a aproximação da teoria e prática. Os dados relevam que os programas buscaram promover a relação e aproximação entre teoria e prática para os pibidianos, por meio de atividades, como: estudos, leituras, análises de textos e de momentos vivenciados na escola, reflexões mediadas pelos coordenadores sobre as práticas observadas no ambiente escolar e sobre suas próprias práticas, acompanhamento do professor de sala de aula, observações participativas em sala de aula e outros espaços escolares, participações em eventos escolares e em diferentes âmbitos do trabalho do pedagogo e a participação ou criação de trabalhos inovadores.

Ao analisarmos o quadro 11, compreendemos que diferentes atividades, que foram previstas nos editais, se concretizaram, propiciando aos bolsistas de iniciação à docência a relação entre teoria e prática. Podemos fazer um paralelo com a discussão proposta por Pimenta e Lima (2005/2006) sobre o estágio ser um campo de pesquisa, na perspectiva do professor como um pesquisador da prática.

As autoras supracitadas enfatizam que o estágio como pesquisa tem por objetivo a possibilidade dos licenciandos “[...] desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Deste mesmo modo, o Pibid possibilita que, a partir das observações participativas na sala de aula e no ambiente escolar, os bolsistas de iniciação à docência possam pesquisar sobre os momentos vivenciados e, com a ajuda do coordenador e supervisor do projeto, desenvolvam projetos e intervenções que permitam apreender, questionar e refletir sobre a realidade vivenciada.

Outro dado recorrente, que permeia todas as respostas dos entrevistados, é que o Pibid proporcionou aos licenciandos certa segurança ao assumir sua própria sala de aula, ou seja, a participação neste programa parece ter propiciado a alguns egressos a diminuição do “choque da realidade” que, segundo Huberman (1992), pode estar presente durante os três primeiros anos da docência. O “choque da realidade” diz respeito a uma fase de transição do aluno a professor, compreendida, geralmente, nos primeiros três anos da carreira docente. Neste período, é comum a insegurança, o medo e o sentimento de despreparo profissional.

Huberman (1992) explica que essa é uma fase muito difícil, de adaptações e questionamentos sobre a escolha da profissão. Ainda sobre a carreira docente, os dados revelam que o Pibid contribuiu para o desenvolvimento profissional, uma vez que os participantes, em sua grande maioria, seguem estudando e buscando apoio em novas práticas e teorias.

Desse modo, além do Pibid proporcionar a imersão do licenciado na realidade escolar, ele também preparou este aluno para a prática, fornecendo meios de aprendizagens da docência, através de observações participativas, leituras, discussões e reflexões propostas frente a diferentes experiências. Assim, o programa forneceu orientações de como o licenciando deveria se portar perante aos pais, alunos, professores e comunidade escolar; de como o aluno poderia elaborar seus planejamentos de aula, utilizando de diferentes métodos e práticas de ensino; e também orientou os ex-pibidianos a compreenderem e respeitarem as diversidades de cada aluno, proporcionando aos bolsistas de iniciação à docência uma grande possibilidade de formação docente e consolidando o Pibid como um terceiro espaço de formação, conforme indica Felício (2014), indo ao encontro do alerta de Pérez-Gómez (2019) sobre a necessidade da formação inicial como construção desse espaço.

Neste sentido, consideramos que a formação inicial de professores necessita de um terceiro espaço de formação, no qual seja possível a troca de experiência e experimentação sobre contextos escolares. Este espaço visa aproximar as distantes realidades da escola e da IES, para que elas se reinventem e para que, por meio de debates, reflexões e questionamentos promovam investigação, experimentação e inovação na formação inicial de professores. A partir disso, consideramos, nesta pesquisa, o Pibid como um terceiro espaço de formação (FELÍCIO, 2014).

Não podemos nos esquecer de uma das contribuições mais citadas pelos participantes, a bolsa recebida. No decorrer de nossas análises, verificamos que a bolsa teve um importância significativa para a manutenção de todos os entrevistados na IES, desde proporcionar aos pibidianos maior dedicação aos estudos, participação em eventos científicos, manutenção de custos de alimentação na IES até ser essencial para que muitos destes sujeitos conseguissem concluir a graduação em Pedagogia. Entretanto, do mesmo modo que a bolsa fornecida pelo Pibid colaborou na permanência de muitos estudantes na graduação e na formação acadêmica e profissional dos bolsistas, ela é apontada como um dos principais limites elencados pelos respondentes e entrevistados, como vemos a seguir.

4.4.2 Limites

Com a finalidade de cumprir com os objetivos desta pesquisa, dentre as perguntas do questionário e das entrevistas, encontra-se uma questão que se refere aos limites do Pibid. Ao serem questionados sobre quais pontos negativos ou limites do Pibid, os egressos, ex-pibidianos do curso de Pedagogia, tiveram a oportunidade de redigir e relatar sobre eles, visto que era uma questão aberta.

Após a leitura e análise das respostas, identificamos categorias que tornaram possível o agrupamento das respostas pela frequência apontada. Os limites ou pontos negativos do Pibid tiveram a seguinte frequência de indicação dos respondentes: 1 indicou que houve pouco incentivo para eventos científicos; 2 relataram como limite a distância física entre a IES e a escola parceira do projeto; 2 apontaram a falta de organização do projeto institucional do Pibid; 2 apontaram a falta de recursos pedagógicos; 2 relataram o pouco comprometimento e valorização do programa por parte dos bolsistas (pibidianos, supervisores e coordenadores); 3 discorreram sobre falta de diálogo dos pibidianos com os coordenadores e poucas reflexões nos momentos de estudo na IES; 4 explicitaram a respeito da pouca participação do professor supervisor nas atividades desenvolvidas; 5 apontaram a duração do programa; 6 mencionaram a abrangência do programa, tanto em quantidade de vagas quanto em abrangência em diferentes cursos de licenciatura; 9 não identificaram nenhum ponto negativo/limite no programa; 9 indicaram que há poucos momentos de preparação para a prática e pouca prática escolar; 9 disseram que um dos limites foi a resistência ou a falta de conhecimento sobre o Pibid por parte dos professores das escolas parceiras e 10 não responderam. Esses dados são apresentados na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 –Pontos Negativos/Limites do Pibid considerado Pelos Bolsistas (2014 a 2016)

Pontos negativos/limites	Frequência indicada
Não responderam;	10
Nenhum;	9
Poucos momentos de preparação para a prática e pouca prática escolar;	9
Resistência/falta de conhecimento sobre o Pibid por parte dos professores das escolas parceiras;	9
Abrangência do programa (quantidade de vagas e cursos);	6
Duração do programa;	5
Valor da bolsa;	5
Pouca participação do professor supervisor;	4
Falta de diálogo com os coordenadores e poucas reflexões nos momentos de estudo na universidade;	3
Distância física entre a universidade e a escola;	2
Falta de organização do projeto;	2
Falta de recursos pedagógicos;	2
Pouco comprometimento e valorização para com o programa por parte de seus bolsistas;	2
Pouco incentivo aos estudos e eventos científicos;	1
Total de respondentes;	69

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomando o dado sobre o valor da bolsa, alguns respondentes indicaram a necessidade de aumento no valor. Vejamos algumas justificativas: a bolsa é importante para o incentivo de viagens e participação em eventos científicos, para utilizar no transporte entre a universidade e a escola e para a realização de intercâmbios. O relato de J.C. é um exemplo dessas considerações:

Gostaria que a bolsa fosse um pouco maior [...], na época estudantes da UEL tinham subsídio para transporte para frequentar as aulas e estágios, mas pagávamos o valor integral da passagem para ir até a escola, o Pibid não era aceito da mesma forma. Diferente dos estágios, que eram sempre próximos da UEL ou da casa do estudante, a escola ficava a 15km da minha casa (J.C., QUESTIONÁRIO).

O primeiro limite apontado por M.L.S também diz respeito à bolsa, cujo valor ela disse ser muito baixo, visto que a grande maioria dos estudantes de licenciaturas precisam trabalhar, como expõe Gatti *et al.* (2019). M.L.S. alega que o valor da bolsa estava muito distante do valor de um salário mínimo, restringindo a participação do projeto a alunos não trabalhadores,

excluindo, assim, a maioria dos estudantes de licenciaturas, como é possível verificar em seu relato:

O único ponto negativo era a bolsa e seu valor [...] Não havia nenhum atrativo no incentivo financeiro. [...] Então, por mais que alguns quisessem estudar... Essa era uma questão complicada, levando em conta a questão do desemprego, a questão de que quem geralmente estuda à noite é o aluno trabalhador. [...] mas era complicado para alguns ter que cumprir horário e obrigação para ganhar uma bolsa menor que um salário mínimo. Isso foi negativo, muito mesmo, no meu ponto de vista (M.L.S., ENTREVISTA).

Dessa forma, M.L.S. deixou transparecer que, no seu entendimento, o Pibid excluía muitos estudantes. Neste mesmo seguimento T.P. relata:

[...] Eu dava aulas de reforço durante a semana, para três crianças, e trabalhava como maquiadora nos finais de semana, isso para complementar, porque quatrocentos reais de bolsa não dava para suprir todas as minhas necessidades e me manter, já que eu queria participar de eventos, congressos [...] (T.P., ENTREVISTA).

Como exposto, através do relato, a entrevistada deixou bem claro que o valor da bolsa não supria suas necessidades, pois ela queria participar de eventos e congressos científicos e precisava pagar pela sua inscrição e apresentação de trabalhos, bem como custear seu deslocamento e alimentação nestes momentos formativos.

Além disso, os dados apontam para a falta de recursos pedagógicos, como relata S.T. (QUESTIONÁRIO), “[...] falta de recursos pedagógicos e transporte para se deslocar para a escola [...]” (S.T., QUESTIONÁRIO) e sobre a falta de incentivo financeiro aos pibidianos para viagens e idas a eventos científicos fora da UEA. Assim ela relata:

[...] lembro de ter visto, inclusive em redes sociais, postagens de professores da UEA, viajando até para congressos internacionais para representar o Pibid e a UEA na Europa. No entanto, não me recordo de ter tido acesso a tais informações ou ter presenciado movimentos a favor da participação dos acadêmicos de graduação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas nesses eventos científicos (M.L.S., ENTREVISTA).

Neste relato, observamos que a entrevistada conta que o incentivo para viagens ao exterior, para representar o Pibid, era cedido apenas aos professores e não a alunos. Não podemos concluir que a verba utilizada para o custeamento destas viagens foi proveniente do Pibid, entretanto, na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a CAPES aponta que os itens financiáveis, referentes à participação de eventos acadêmicos serão limitados:

[...] I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s); II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao Pibid da IES; III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do Pibid realizado na IES. §3º Os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e

despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto (CAPES, 2013, s/p).

No edital nº 061/2013, que dispõe sobre a seleção de projetos pela CAPES, a CAPES prevê a concessão de verba de custeio para instituições públicas e particulares sem fim lucrativos: “Os projetos executados por IES públicas e privadas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) poderão receber, além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas” (CAPES, 2013, s/p), tais recursos de custeio destinam-se exclusivamente “[...] ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, relacionadas a material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica)” (CAPES, 2013, s/p), tendo como base o cálculo o valor de R\$ 750,00 por licenciando, por ano, não podendo ultrapassar o valor de R\$ 30.000,00 por projeto por ano. Logo, cada projeto poderia receber até R\$ 750,00 reais por ano para custear materiais necessários para o desenvolvimento do projeto, bem como materiais didáticos. Entretanto as IES privadas com fins lucrativos não poderiam receber o valor do custeio e deveriam custear seus projetos com a mesma base de cálculo feita pela CAPES para as demais instituições.

Desta forma, considerando o exposto pela CAPES, o financiamento para a participação dos pibidianos em eventos era previsto no regulamento do projeto, desde que não ultrapassasse 40% da verba de custeio recebida pelo projeto. Deste modo, podemos concluir que a participação de pibidianos em eventos custeados pela CAPES não ocorreu ou por não terem o conhecimento deste direito ou pelo projeto Pibid-Pedagogia ter ultrapassado a porcentagem permitida para solicitação de diárias, passagens e despesas com locomoção. Desta forma, consideramos que o regulamento do Pibid precisa ser mais divulgado, para que todos os bolsistas que tenham interesse possam usufruir dos mesmos direitos que os professores da IES.

Outros limites presentes nos dados dizem respeito ao comprometimento dos bolsistas (supervisores, coordenadores e pibidianos), para com o programa, a falta de diálogo dos pibidianos com os coordenadores, a baixa participação do supervisor nas atividades desenvolvidas pelos pibidianos e a falta de conhecimento por parte dos funcionários da escola sobre o Pibid.

Sobre a falta de comprometimento dos bolsistas para com o programa, temos o relato de I.S.A. (QUESTIONÁRIO), no qual ela relata sobre o fato do Pibid “[...] Não ser valorizado enquanto um momento de aprendizado e ampliação da formação docente que precisa de mais investimento. Muitas vezes não é levado a sério por seus participantes (supervisores e bolsistas), sendo apenas um meio de fonte de renda” (I.S.A., QUESTIONÁRIO).

A falta de diálogo dos pibidianos com os coordenadores vai ao encontro da pesquisa de Neves (2014), que sugere o aumento dos encontros reflexivos e da qualidade de estudos formativos e indica um maior contato dos supervisores com o projeto, com a escola, com o supervisor e com os pibidianos; seus estudos também apresentam dados que mostram a fragilidade da relação pibidianos x supervisores. Como relata o respondente S. (QUESTIONÁRIO), sobre sua relação com os supervisores: “[...] era um pouco frágil e difícil, pois, em sua grande maioria, os supervisores eram professores na escola em que desenvolvíamos as atividades do Pibid e, geralmente, eles não tinham muito tempo para conversar por conta da própria dinâmica da sala de aula e da escola [...]” (S., QUESTIONÁRIO). Diante disso, compreendemos que seria preciso haver uma organização para que os supervisores tivessem um encontro formal com os supervisores.

Do mesmo modo, o respondente A.M. (QUESTIONÁRIO) completa: “Na minha experiência, o trabalho da coordenação e supervisão não era desenvolvido com tanta qualidade. Isso se dá pela grande demanda de Pibidianos e escolas para coordenar e supervisionar” (A.M., QUESTIONÁRIO). Considerando a alegação do respondente sobre o trabalho do supervisor e coordenador não ser de excelência, visto a quantidade de bolsistas pelos quais eles eram responsáveis, recorremos ao edital nº 061/2013, o qual explicita que “[...] cada supervisor deve orientar, no mínimo, 5 e, no máximo, 10 alunos” (BRASIL, 2013a, p. 5) e o projeto conta com o “[...] limite de 20 alunos por coordenador” (BRASIL, 2013a, p.5), desta forma compreendemos que supervisores e coordenadores estariam cientes da quantidade de alunos que orientariam, visando assim, desenvolver um bom trabalho. No caso de exceção do limite de estudantes, o coordenador institucional estaria responsável por realizar a manutenção e readequação do projeto para o cumprimento do edital.

Com relação aos dados apresentados, a entrevistada D.C. afirma que: “[...] a questão que deixou a desejar foi na área da coordenação, pois nós não pudemos participar na hora dos planejamentos; em como lidar com pais de alunos. [...] eu acredito que nós tínhamos que ter mais participação nessa área” (D.C., ENTREVISTA). Seu relato vai ao encontro dos dados do questionário, no qual poucos respondentes pontuam que participaram de reuniões pedagógicas, reunião com pais e responsáveis, momento de planejamento com os professores e da gestão democrática, deixando assim de atuarem em todas as dimensões do trabalho docente. Deste modo, a expectativa “Conhecer todas as dimensões do trabalho docente” não se concretizou para D.C.

Ainda sobre o limite “Falta de diálogo com os coordenadores e poucas reflexões nos momentos de estudo na universidade”, o entrevistado E.S. esclarece que: “O fato de ficar muito

tempo na sala de aula é ótimo, é excelente, mas tem o porém de adquirir vícios com a prática docente e professores que nós convivemos” (E.S., ENTREVISTA). Quando questionado sobre quais seriam tais posturas, o entrevistado explica:

Aquela coisa de que o professor tem que ser autoritário, de que o professor tem que gritar, se ele não gritar ele não põe a sala em ordem. Sala de aula boa é aquela que os alunos estão em silêncio. O vício de quantidade de atividade e tem que estar registrada no caderno, tem que imprimir papel. São coisas que nós observamos. A questão da própria organização em fila... coisas que estão na cultura escolar. São coisas que, se o pibidiano ver e não forem repensadas, serão levadas para a vida profissional (E.S., ENTREVISTA).

Assim como Neves (2014), o entrevistado ressaltou a necessidade de momentos reflexivos no Pibid, para que não ocorra a internalização de práticas equivocadas por parte dos pibidianos. Neste sentido, Pérez-Gómez (2019) enfatiza a necessidade de promover uma prática experiencial e refletida, para que não haja a redução da prática pela prática, mas sim uma prática refletida sobre seus sentidos teóricos.

Esse limite apresentado por E.S. vai ao encontro dos estudos de Reali e Reys (2009), pois as autoras esclarecem que a reflexão no processo de formação docente permite ao professor ou licenciando em formação analisar e problematizar os pontos da prática, de forma que o docente ou licenciando seja capaz de agir em momentos de incertezas. Neste caso, a reflexão é responsável por provocar análises e problematizações nos pibidianos sobre o que eles vivenciaram e observaram na sala de aula, possibilitando, assim, a reorganização de conhecimentos e práticas, para que não haja a repetição de práticas impróprias.

Nesse sentido, E.S. sugere:

Acho que o grande foco do Pibid deveria ser um trabalho coletivo, pensar na docência como pesquisa, pensar na docência não só um momento, ou seja, o Pibid não é só prático, ele vai te ensinar a como ser um professor em sala de aula. O Pibid também é um movimento de pesquisa enquanto docente. Então seria isso de priorizar a pesquisa e desenvolver um trabalho mais coletivo do que ele já é. O meu sonho é que o Pibid pudesse ser obrigatório para todos os alunos de todas as turmas e que todos os alunos tenham uma bolsa sem fazer estágio remunerado, nem que seja uma residência de 2 anos para todos os alunos ficarem em sala de aula, para pensarem esses vícios, pensarem propostas [...] (E.S., ENTREVISTA).

Compreendemos que a sugestão de E.S. é válida, uma vez que o Pibid tem como princípio o trabalho colaborativo e a coformação, como afirma Gonçalves (2016), ao mencionar que o programa tem como pressuposto o diálogo, reflexão e o trabalho coletivo.

Outro limite citado pela entrevistada D.C. foi referente ao supervisor do Pibid. A entrevistada explicou que o supervisor era um professor concursado da escola e que os pibidianos percebiam que ele não tinha uma boa relação com a direção e coordenação da escola parceira. Em seu relato, ela alega que:

[...] às vezes, o nosso supervisor deixava a desejar na questão do planejar, de conversar sobre e com nós, então eu creio que o supervisor tem que ter essa autonomia de conversar mais com a coordenação, com a direção. Então este fato foi ruim. Assim, tudo que nós pedíamos para o supervisor ele atendia, mas quando o assunto teria que ter o aval da coordenação, supervisão, nós sentíamos uma dificuldade na comunicação entre o supervisor e a coordenação. Eu acredito que o supervisor, quando ele for escolhido, tem que ter uma boa relação com a coordenação da escola, porque senão acaba interferindo e acabam vendo [os] pibidianos, como algo ruim para a escola (D.C., ENTREVISTA).

Sabemos que a escolha do supervisor, assim como do coordenador e dos pibidianos, é realizada mediante edital de seleção da CAPES, portanto acreditamos que não seria possível que o coordenador do Pibid escolhesse um professor supervisor que tivesse mais afinidade com a equipe gestora da escola. Compreendemos também que o supervisor poderia ter pedido ajuda ao coordenador do Pibid para solucionar esta questão que não só poderia prejudicar, como prejudicou, a imersão dos pibidianos na escola. Outro ponto interessante é que este dado nos ajuda a compreender sobre como era a rotina de atividades explicitadas pela entrevistada, principalmente quando D.C. relata que o supervisor deixa a desejar no planejamento das atividades.

Salientamos, a partir do que foi relatado pela entrevistada, que, realmente, estas lacunas e dificuldades de comunicação com a gestão podem ter prejudicado as experiências formativas vivenciadas pelos pibidianos. Deste modo, compreendemos que seria necessário que a coordenação do Pibid, a supervisão do programa e a gestão da escola partilhassem do mesmo princípio, o de inserir os pibidianos na realidade escolar, não esquecendo a corresponsabilidade que possuem pela formação destes futuros professores.

Neste sentido, Neves (2014) relata que ainda existia uma lacuna entre as universidades e as escolas, bem como um distanciamento dos profissionais, da escola básica, para com os pibidianos. Este dado foi recorrente em neste estudo. Os respondentes alegam que havia resistência ou falta de conhecimento dos demais membros e profissionais da escola sobre o que era o Pibid. Sobre isso, M.A. (QUESTIONÁRIO) ressalta que um dos principais limites do programa era a falta de “entendimento” do professor da sala sobre o que era o Pibid. Assim como no relato de M.A. (QUESTIONÁRIO), V.I. (QUESTIONÁRIO) pontua “A resistência de alguns professores em colaborar com uma atividade diferente do contexto que os docentes estavam acostumados [...]” (V.I., QUESTIONÁRIO) e T.H. (QUESTIONÁRIO) destaca: “Um limite que considero grande é fazer com que alguns professores entendam que não estamos ali para tapar buracos, ou seja, a falta de professores [...]” (T.H., QUESTIONÁRIO). Na mesma linha desses depoimentos, A.A. (QUESTIONÁRIO) relata que, para ela, seria necessário aprimorar a:

[...] a formação de professores das instituições para compreender melhor a função do PIBID seria indispensável, pois para conquistar espaço, muitas vezes cedíamos à imposição do docente e não tínhamos oportunidade de apresentar os projetos. Acredito que era extremamente necessário alinhar as perspectivas e expectativas da comunidade escolar com a universidade, de modo colaborativo e dialógico, a fim de construir um espaço mais condizente com as necessidades das escolas, e principalmente dos estudantes, com intenção de ir além do tradicionalismo enraizado, resultando num processo de ensino-aprendizagem significativo para todos os envolvidos (A.A., QUESTIONÁRIO).

Isto posto, consideramos indispensável a apresentação do Pibid e o diálogo com funcionários e professores das escolas de Educação Básicas parceiras, pois os pibidianos estão presentes em todas as relações da escola, não apenas em uma sala de aula.

Porém, quando questionamos o entrevistado P.A., ele relatou que a relação com a comunidade escolar era bem tranquila; alunos, funcionários e professores sabiam quem eram os pibidianos e que eles estariam sempre pelo ambiente escolar. Este dado confronta os dados do questionário já apresentados, visto que através dele muitos respondentes citaram, como um limite do Pibid, a falta de acolhimento da comunidade escolar para com os pibidianos e disseram que seria interessante haver o preparo e explicação do que é o Pibid e seus objetivos. Com o relato de P.A., podemos alegar que a escola onde ele foi pibidiano estava preparada para receber o Pibid e inclusive tinha a expectativa de que este programa ajudaria a melhorar a qualidade do Ideb desta instituição.

P.A. garantiu que a escola, seus professores e funcionários sabiam que os pibidianos não eram estagiários, portanto não desenvolveriam atividades rotineiras da sala, como: passar caligrafia nos cadernos, corrigir cadernos e recortar atividades. Assim como observamos logo abaixo, em seu relato:

[...] ficou muito claro desde o começo que nós, pibidianos, não éramos estagiários, isso foi uma tecla onde o pessoal da UFSCar bateu muito em cima, a própria coordenadora [de área] bateu muito em cima e a própria escola já sabia que nós não íamos entrar para fazer isso (P.A., ENTREVISTA).

Entretanto a proposta do Pibid é a realizar a imersão do acadêmico de licenciatura na rotina e instituição escolar, deste modo compreendemos que as atividades de rotina escolar estão presentes no dia a dia da escola e da sala de aula, logo os pibidianos precisariam ter contato com tais atividades. Claro que todas as atividades desenvolvidas pelos pibidianos precisavam ter um embasamento teórico, para não ser apenas a prática pela prática.

Em seu relato, P.A. deixa claro que a comunidade escolar sabia que os pibidianos não eram estagiários e que, portanto, não realizariam atividades rotineiras de sala de aula. Compreendemos que as atividades relativas à rotina escolar também são necessárias para o

bolsista do Pibid, uma vez que ser professor vai além do momento da aula. Ser professor é mais amplo que as ações em sala de aula e inclui responsabilidades políticas e sociais, assim como a participação do professor em uma escola, em uma comunidade escolar, em uma comunidade profissional e em demais espaços sociais que tenham características e culturas próprias relativas aos professores (REALI; REYES, 2009).

Desta forma, consideramos que ser docente vai além das atividades desenvolvidas no momento da aula, extrapolando as paredes da sala de aula e avançando para diferentes momentos da comunidade escolar. Assim, o ser professor está relacionado “[...] ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação, tendo em vista um contexto de atuação profissional – geralmente a escola” (REALI; REYES, 2009, p. 14).

Para além dos limites já elencados, os respondentes e entrevistados apontaram sobre a duração do programa e sua abrangência são limites que têm recorrência nos dados deste estudo. Os respondentes indicaram que a duração do programa poderia ser maior, logo desejariam que o Pibid contasse com sua duração durante todo o período do curso de graduação e sugeriram o aumento da carga horária em sala de aula, como no relato de M.R. (QUESTIONÁRIO) “Aumentar a carga horária na escola que iremos atuar, pois ajudará em nossa formação, pois assim iremos perceber a verdadeira rotina de uma sala de aula” (M.R., QUESTIONÁRIO).

Outros relatos crescem ao curto prazo de duração do programa, a abrangência do programa, sugerindo que o programa poderia abranger todos os alunos de licenciatura e mais escolas de Educação Básica, como esclarece J.F. (QUESTIONÁRIO) “Poderia haver mais bolsas, visto que, o Pibid ajuda muito na formação do profissional docente” (J.F., QUESTIONÁRIO). O entrevistado E.S. também indica a abrangência do programa como principal ponto a ser analisado e repensado, como vemos a seguir:

Então, assim, a limitação do Pibid; além de ser uma política de governo, ele não abrange todos os alunos do curso. Mesmo tendo seus impactos, acaba sendo muito inferior o impacto que poderia ter, porque não abrange todos os alunos da graduação. Em uma sala de 40 alunos, às vezes, 4 ou 5 são pibidianos e os demais não são. 64 bolsas é um número bom, mas pensando em um curso de Pedagogia, que tem 500 alunos, não é tanto. Eu vejo como um grande limite a quantidade de bolsas, se todos nós pudéssemos ficar bastante tempo em sala de aula recebendo uma bolsa, talvez os impactos do Pibid poderiam ser maiores, a formação dos professores poderia ser melhor [...] (E.S., ENTREVISTA).

E.S. explicita a realidade do Pibid-Pedagogia na UEM, porém, assim como E.S. e tantos outros respondentes da pesquisa, Queiroz (2017) e Neves (2014) consideram que o aumento no número de bolsas para o Pibid seria necessário.

Neste sentido, T.P. (ENTREVISTA) sugere:

Eu acho que poderia ampliar, porque como é um programa de iniciação à docência, eu acredito que todos os alunos precisam ir para o chão da escola, porque eu acredito que o Pibid seria uma formação a mais [...] (T.P., ENTREVISTA).

Compreendemos que, para T.P., o Pibid possibilitou a relação entre teoria e prática, relação esta que não é possível visualizar tendo contato apenas como a IES. Além disso, outro limite destacado pela entrevistada foi a relação entre IES e escola, pois, em sua concepção:

[...] o programa ainda não conseguiu estreitar essa relação do professor com o pesquisador. Do pesquisador ir lá, o pesquisador da universidade conseguir dialogar e entender o espaço da escola. E tanto os professores lá, os professores da escola entenderem que a universidade é o espaço deles também, que eles podem ir lá e falar “Vocês podem olhar para isso.” Eu acho que falta isso, essa relação (T.P., ENTREVISTA).

No decorrer dos relatos de T.P., observamos que a relação entre a UFPI e a escola era distante e, neste último trecho, a entrevistada confirmou tal percepção. Partindo da realidade exposta, compreendemos que é necessário repensar a forma como o Pibid adentra a escola e verificar a relação criada entre tais instituições, para que não se tornem espaços de segregação de conhecimentos.

O pouco contato com a prática e/ou as poucas oportunidades de intervenção em sala de aula foi indicado como um limite do Pibid. Para H.A, é grande a necessidade de “[...] Mais oportunidades práticas para vivenciar a realidade e modificá-la” (H.A., QUESTIONÁRIO). Sobre o limite em questão, o entrevistado P.A. esclarece que o Pibid contribuiu com sua formação, mas poderia ter o auxiliado mais. Quando questionado sobre como isso poderia ter sido feito, ele relatou:

[...] talvez, pelo que eu já li sobre a Residência Pedagógica, esta seria mais interessante que o Pibid. Porque eu acredito que têm momentos na Residência onde você é quem está na frente, e esse que está na frente da sala é muito diferente do que está subjacente. Você está ali do lado e em alguns momentos você intervém, não é a mesma coisa [...] (P.A., ENTREVISTA).

A partir deste relato, consideramos que o entrevistado acredita que um dos limites do Pibid foram os poucos momentos nos quais os bolsistas atuaram como regentes de aulas, indo ao encontro dos dados coletados no questionário; o limite “Poucos momentos de preparação para a prática e pouca prática escolar” apareceu nove vezes, destacando-se como um dos limites mais indicados pelos respondentes.

P.A. considerou que as intervenções do RP talvez fossem mais interessantes, por incluir o bolsista mais tempo à frente da sala de aula. Segundo a CAPES (2020, s/p), o RP contempla, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora, tendo como objetivo imergir o licenciando na realidade escolar e nas práticas docentes. É válido ressaltar que o edital nº 06/2018, de seleção de projeto para RP, foi refutado por diversas IES nacionais por estas considerarem que o referido documento contribuía para a viabilização da mão de obra barata para a Educação Básica (UFG, 2018). Como explicita a respondente A.A.:

No entanto, a atual proposta, Residência Pedagógica, constitui-se no escamoteamento das políticas de formação de professores, uma vez que o elenca como prioridade/obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, sendo o pilar da formação docente. Ou seja, se oferece um programa com um objetivo aparentemente solidário e justo, porém, sua finalidade é o cumprimento de normatizações curriculares alinhadas a uma política de avaliação em larga escala. Esses preceitos, podem ser observados pela versão preliminar da Base Nacional Comum de formação de professores, em que destaca-se a não obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, tendo em vista sua substituição pelo Residência Pedagógica (A.A., QUESTIONÁRIO).

Partindo dessas reflexões, defendemos que o aluno do RP não deve substituir o professor, caso contrário o programa não cumpre com seus objetivos e muito menos torna-se meio de valorização docente.

No tocante ao limite de ter realizado poucas práticas a respondente F.M. explicita:

O Pibidiano deve participar mais ativamente das aulas diárias da turma na qual é direcionado, e não ir realizar apenas uma atividade. Acredito que os acadêmicos deveriam participar mais com os professores nas aulas, como monitores realmente, conhecer realmente como é o dia a dia na sala de aula (F.M., QUESTIONÁRIO).

Assim como F.M. (QUESTIONÁRIO), compreendemos que antecipar a entrada do licenciando em seu futuro local de trabalho e fazer a imersão deste na sala de aula, como prevê as legislações que amparam o Pibid, diz respeito ao licenciando estar inserido em todas as atividades do dia, que forem acontecer em sala de aula, e não estar inserido apenas nas atividades que irá desenvolver enquanto pibidiano.

Felício (2014) considera o Pibid como terceiro espaço de formação e infere que nestes espaços é necessário que haja o exercício da docência compartilhada, pois, por “[...] intermédio dela, professores e licenciandos podem fazer da aprendizagem da docência uma ação coletiva, que favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias [...]” (FELÍCIO, 2014, p. 423), visando atingir os objetivos propostos para a atividade e formar os licenciandos para suas futuras práticas como docentes.

Outro dado recorrente é que muitos dos respondentes não identificaram limites/pontos a melhorar no Pibid, eles acreditam que o programa possuía perfeitas condições de fornecer meios para sua formação e cumpria com todos os objetivos indicados no edital do Pibid.

Por fim, o entrevistado P.A. fez mais sugestões a respeito do que ele acredita que deveria ser o Pibid, como vemos no relato abaixo:

[...] Eu acredito que o Pibid tinha que ser um espaço [...], de tentar implementar práticas didáticas que realmente fossem metodologias ativas, que realmente mostrassem resultados [...] acho que nós estamos muito “a quem” disso ainda (P.A., ENTREVISTA).

No tocante à sugestão de P.A., de que o Pibid precisaria ser um espaço de implementação de práticas de sucesso, compreendemos que esse é um de seus objetivos, visto que a inserção, participação e elaboração de práticas inovadoras podem ser compreendidas como a implementação de práticas pedagógicas de sucesso.

Assim, o entrevistado P.A. concluiu com um relato sobre a formação docente e salientou: “A docência precisa ser profissionalizada, a questão é que ela não é. As pessoas têm no imaginário popular que qualquer um pode dar aula, não precisa de uma profissão [...]” (P.A., ENTREVISTA). Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de Nóvoa (2017), para quem a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária é urgente e exige, dentre tantos fatores, uma disposição pessoal, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública. Além disso, o autor enfatiza que não se trata de um novo modelo de formação, mas sim de dimensões que a formação de professores tem deixado de contemplar, colocações que, a nosso ver, vão totalmente ao encontro do que foi refletido aqui.

Quadro 12-Limites (continua)

Respondentes do questionário	Entrevistada D.C.	Entrevistada M.L.S.	Entrevistada T.P.	Entrevistado E.S.	Entrevistado P.A.
<ul style="list-style-type: none"> - Baixo valor da bolsa; - Baixo número de abrangência do programa; - Pouco incentivo aos estudos científicos; - Distância física entre IES e escola; - Poucos recursos pedagógicos; - Pouca participação do supervisor; - Poucos momentos de preparação para a prática e pouca prática escolar; - Resistência/falta de conhecimento sobre o Pibid por parte dos professores das escolas parceiras; - Falta de diálogo com os coordenadores e poucas reflexões nos momentos de estudo na universidade; - Pouco comprometimento e valorização para com o 	<ul style="list-style-type: none"> - Não participação em planejamentos e reunião com pais e responsáveis; - O distanciamento do supervisor para com os pibidianos e a falta de planejamento do mesmo; - Dificuldade de comunicação da supervisão com a gestão da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo valor da bolsa; - Baixo número de abrangência do programa; - Não incentivo para os pibidianos apresentarem trabalhos científicos fora da IES; 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo valor da bolsa; - Baixa número de abrangência do programa; - O fala de diálogo entre escola e IES; 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa número de abrangência do programa; - Aumentar o número de momentos/encontros reflexivos; - 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucos momentos de atuação prática em sala de aula;

programa por parte de seus bolsistas; - Nenhum ponto negativo;					(Conclusão).
-------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao organizarmos os dados neste formato, podemos observar que os limites foram mais apontados pelos respondentes, ao compararmos com os entrevistados, porém existem aspectos que todos os participantes da pesquisa indicam como limite e, portanto, declaram a necessidade de repensar o que foi indicado.

Dentre os dois limites que são unânimes e comuns a todos participantes estão: o valor da bolsa e a abrangência do programa. A respeito do valor da bolsa, os participantes indicam que, por mais que a bolsa tenha sido muito importante, ela precisava ser de um valor maior, pois custear o deslocamento da IES até a escola, a alimentação e as inscrições em eventos científicos fica em um valor além do ofertado, de R\$ 400,00. A entrevistada M.L.S. indica que acredita que o valor da bolsa era muito distante do valor de um salário mínimo, o qual entre os anos de 2014 a 2016 foi de R\$ 724,00 a R\$ 880,00 respectivamente.

Além disso, como o programa exigia grande disponibilidade do estudante, o mesmo não poderia trabalhar, limitando, portanto, o acesso e permanência ao Pibid para estudantes não trabalhadores. Neste sentido, M.L.S. considera que o programa acaba excluindo os alunos trabalhadores a participarem desta importante oportunidade de aprendizagem. Os participantes consideram, ainda, a necessidade de que o Pibid atinja a todos os alunos dos cursos de licenciatura e aumente as escolas parceiras, possibilitando que todos os futuros professores tenham o contato antecipado com seu futuro espaço de trabalho.

Ainda sobre os limites recorrentes nos dados desta pesquisa, encontramos o distanciamento entre os coordenadores e supervisores do Pibid. É interessante como este dado permeia as respostas do questionário e das entrevistas, pois um dos objetivos do Pibid é a aproximação da escola com a IES, tornando ambas como espaços formativos dos futuros professores. Uma possibilidade para superar este limite e aproximar os sujeitos do programa é a construção de um terceiro espaço de formação que pode ser um caminho para a constituição de relações menos hierarquizadas (FELÍCIO, 2014).

Essa distância entre IES e escola dificulta o desenvolvimento de diversas atividades e objetivos propostos pelo programa. Por isso, destacamos que é necessário que toda a comunidade escolar compreenda o papel formativo do Pibid e suas propostas. Além disso, é fundamental que o Pibid compreenda o professor de sala de aula como um formador, uma vez que Mizukami (2005) compreende como formadores todos os profissionais da escola que acolhem os licenciandos em formação, assim há o compartilhamento desta responsabilidade de formação. Vale lembrar que o Pibid precisa se comprometer com este processo, ou seja, assumir a responsabilidade de formação juntamente com os professores das escolas parceiras.

Desta forma, enfatizamos a necessidade do Pibid oferecer cursos de formação para o professor de sala de aula, assim como oferecem formação aos supervisores e coordenadores do programa. Além disso, compreendemos que os supervisores e os coordenadores do programa precisam estar presentes em todas as atividades de planejamento e avaliação desenvolvidas pelos pibidianos, seja uma leitura, discussão, análise de textos, reflexões sobre momentos e práticas e também elaboração de projetos para trabalhar com os alunos da Educação Básica. Dessa forma, a supervisão e a coordenação do projeto, juntamente com a gestão da escola, trabalharão juntos para uma melhor aprendizagem docente.

Desta forma, concluímos que, apesar de todas as contribuições que o Pibid proporcionou aos entrevistados deste estudo, ele precisaria passar por uma reavaliação, diante de todos os estudos realizados, na tentativa de considerar os limites apontados e proporcionar uma formação inicial de maior qualidade para todos os acadêmicos de licenciatura, ampliando seu número de vagas e instituições parceiras e visando ao estreitamento de laços entre IES e escola, pois o professor da escola pública também é um formador assim como o professor da IES (NÓVOA, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como refletido neste trabalho, o desenvolvimento profissional é a capacidade que o professor tem de se manter sempre em formação e aprimorar, constantemente, a sua profissão, buscando por trocas de experiências entre pares, novas aprendizagens e novos momentos de reflexão. Neste sentido, o desenvolvimento profissional inclui toda atividade que vise colaborar para melhores compreensões, atitudes, reflexões e ações atuais ou futuras de professores, implicando em um processo de crescimento profissional gerido pelo próprio docente.

Assim, esta pesquisa compreende o desenvolvimento profissional como um *continuum*, ou seja, como um processo que ocorre durante toda a vida profissional do professor. Compreendemos que o desenvolvimento profissional ocorre individualmente e em grupos, além de estar intrínseco ao espaço de atuação docente, a escola, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais que ocorrem por meio de troca entre pares e reflexão sobre as práticas docentes, colaborando para que o docente seja um bom profissional.

Nesta perspectiva, para ser um bom professor, é necessário percorrer um longo caminho que inclui as experiências e vivências de diferentes contextos e histórias, seja familiar, cultural, seu percurso escolar e relações com a comunidade. A formação inicial se caracteriza com um espaço formal no qual o licenciando começa a aprender a ser professor e, conseqüentemente, adquire conhecimentos necessários para exercer a docência. Com a finalidade de explicar os conteúdos necessários para a docência e como ocorre a construção dos conhecimentos profissionais, Shulman (2014) discorre sobre a base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

A base de conhecimento para o ensino consiste em conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições que possibilitam os professores a ensinarem e aprenderem em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino, logo, a base é o compilado de conhecimentos diversos e indispensáveis para a atuação docente. Dessa forma, os conhecimentos para ser um bom professor incluem: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimentos dos fins e propósitos da educação, conhecimento dos alunos, conhecimentos dos contextos educacionais e conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo este último a conciliação dos anteriores e conhecimento exclusivo dos professores.

Já o processo de raciocínio pedagógico expõe como os conhecimentos da base são mobilizados, relacionados e (re)construídos durante o processo de ensino-aprendizagem. Este,

por sua vez, é constituído por seis processos comuns ao ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Durante o processo de raciocínio pedagógico, como penúltimo processo, está a reflexão. Nessa etapa, o professor vai mobilizar seus conhecimentos para refletir sobre sua ação, com o objetivo de construir melhores respostas às dificuldades e dilemas enfrentados. Para tanto, o professor precisa refletir, isto é, ser um professor reflexivo.

Como abordamos anteriormente, a reflexão é rigorosa e está relacionada à ação refletida, ampliando o campo de experiência do professor, para que o mesmo seja capaz de lidar com diferentes situações que são encontradas na rotina escolar, construindo conhecimentos específicos da profissão docente, adquiridos apenas por meio da prática. Desse modo, esta pesquisa considera os docentes como profissionais reflexivos, ou seja, consideramos que os professores são capazes de levantar questões e dificuldades sobre sua própria prática, assim como buscar soluções para tais dificuldades. Compreendemos, assim, que a produção de conhecimento necessário para ser professor não vem apenas das universidades e dos centros de referência docente, mas também das escolas e dos professores.

Com isso, verificamos que a formação inicial é permeada de questões históricas que foram se modificando conforme o avanço das políticas de formação docente. Até meados do século XX, a formação de professores ficou sob responsabilidade das escolas normais, que visavam formar docentes para atuarem em escolas do antigo primário, atual Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Porém, com o passar do tempo, verificou-se, até mesmo pelos próprios professores, que a formação provida pelas escolas normais não ofertava condições para o enfrentamento de todos os desafios docentes e foi neste momento que se buscou formar os professores com o conhecimento científico, como qualquer outra profissão que recebesse formação universitária.

Entretanto, o processo de formação universitária docente trouxe questões que distanciaram os dois principais espaços de formação do professor, escola e IES. Em determinados momentos da história da formação de professores, tivemos como prioridade o conhecimento prático, valorizando a formação ofertada pelas escolas normais, as quais tinha fortes laços com o conhecimento prático docente. Por outro lado, com a efetiva contemplação da profissão docente, o conhecimento prático foi se tornando teórico e valorizando o conhecimento adquirido nas IES ou em centros especializados de formação (NÓVOA, 2019).

Esse distanciamento entre escolas e IES gerou uma dicotomia entre os conhecimentos teóricos e práticos, interferindo, significativamente, na formação dos professores, principalmente na inicial, quando o licenciando precisa relacionar a teoria aprendida na IES

com a prática desenvolvida nas escolas, além de trocar experiências e refletir sobre práticas com os seus pares.

O presente estudo mostra que uma das contribuições do Pibid, citada por todos os participantes, é que o programa proporciona a relação entre a teoria e prática, pois, ao inserir o licenciando no ambiente escolar, convida-o a vivenciar e refletir, com base em estudos teóricos e com apoio do coordenador, sobre as experiências vivenciadas na prática, possibilitando que o licenciando bolsista se prepare para o enfrentamento de diferentes situações escolares, mesmo que ele não as tenha vivenciado.

Dessa maneira, nesta dissertação, procuramos analisar as contribuições e os limites do Pibid na formação de professores reflexivos, graduandos-pibidianos de Pedagogia entre 2014 e 2016, anos com maior concessão de bolsas de diferentes IES do Brasil. Para ser possível chegar até este objetivo mais amplo, outros objetivos específicos foram estabelecidos. O primeiro deles era identificar, na perspectiva dos egressos, as contribuições e os limites do Pibid na formação docente. Frente a este objetivo, os ex-pibidianos relataram diversas contribuições que o Pibid proporcionou a eles, como: a possibilidade de articulação entre teoria e prática; a manutenção da sua permanência na graduação; a possibilidade de dedicar-se apenas aos estudos; a participação em eventos científicos; a promoção da diminuição do “choque de realidade”; a possibilidade de aprendizagens com a convivência na rotina escolar; a ressignificação da profissão, dentre outros.

Como exposto pelos egressos, ex-pibidianos, compreendemos que as contribuições do Pibid caminham no sentido da melhoria da formação inicial docente, buscando a aproximação entre os conhecimentos científicos e práticos, transformando a escola pública e seus professores em formadores e descentralizando a formação que era única e exclusiva da IES.

Para além da articulação entre teoria e prática, outra contribuição elencada foi que o Pibid propiciou a muitos bolsistas de iniciação à docência a possibilidade de uma dedicação exclusiva aos estudos e a participação em eventos científicos, consequência da bolsa ofertada pelo programa, a qual também colaborou com a diminuição da evasão dos cursos de licenciaturas.

Sabemos que os estudantes que optam pelos cursos de licenciaturas, em sua maioria, são provenientes de famílias com baixo nível de instrução escolar e, muitas vezes, foram os primeiros a se formarem em cursos de nível superior. Assim, a pesquisa em questão reforça esses dados e amplia a discussão para os motivos que levaram estes alunos a optarem pelo curso de Pedagogia. Verificamos que muitos optaram pelo curso de Pedagogia, pois era o único que tinha em IES próximas às suas residências, ou então pela chance de ingresso imediato ao

mercado de trabalho. Nesse sentido, compreendemos que o curso de licenciatura conta com muitos alunos trabalhadores e que a bolsa de iniciação à docência era muito importante na manutenção dos estudantes na IES. É importante frisarmos, no entanto, que a bolsa foi sim uma importante contribuição apontada neste estudo, mas também foi o limite mais recorrente indicado pelos participantes.

Os limites do Pibid, apresentados neste estudo, referem-se ao baixo valor da bolsa de iniciação à docência, aos poucos momentos de reflexão, à baixa abrangência do programa, ao distanciamento do supervisor/coordenador nas atividades desenvolvidas, à não participação e vivência dos pibidianos em todas as dimensões do trabalho docente, dentre outros. Referente aos limites apresentados pelos participantes, consideramos que são pontos que precisam ser revistos, pois um dos objetivos do Pibid é de aproximar a escola e a IES, porém, com o distanciamento do supervisor ou coordenador das atividades desenvolvidas, essa aproximação não se concretiza.

Outro limite recorrente foi a não participação dos pibidianos em todos os espaços de atuação do pedagogo. Em diversos relatos, os participantes afirmaram que a participação em conselhos de classe, reunião com pais ou responsáveis e momentos de formação e planejamento docente não ocorreram durante sua participação no Pibid, impossibilitando a concretização de mais um dos objetivos do programa. Esclarecemos que os apontamentos dos limites do Pibid, realizados neste trabalho, não têm como objetivo julgar e metrificar o programa quanto à sua eficiência e eficácia, mas sim elencá-los para que possamos refletir sobre os pontos frágeis do Pibid, a fim de reorganizar e repensar sua estrutura, para que o programa contribua ainda mais com a formação inicial de professores no Brasil.

O segundo objetivo visava compreender como o Pibid tem se configurado em um espaço de reflexão sobre a prática docente e como isso é feito e o terceiro buscava analisar quais aspectos/elementos do Pibid podem ser configurados em ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e como podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão.

Muitas das práticas desenvolvidas no Pibid podem se configurar em práticas facilitadoras da aprendizagem docente. Como revelado nos dados, verificamos que os momentos voltados para o desenvolvimento de processos reflexivos aconteciam nos encontros dos pibidianos com os coordenadores, nos quais eram propostas leituras prévias que embasavam e direcionavam as análises sobre as práticas vivenciadas. Nestes encontros, os pibidianos, com a ajuda do coordenador, analisavam os pontos que poderiam ser mudados, ou

não, nas práticas executadas e como estas mudanças poderiam ser realizadas para dar espaço a uma nova prática.

Nesse sentido, os registros realizados por meio de portfólios e relatórios ajudam os professores em formação a se lembrarem do que ocorreu durante a prática, para que assim possam refletir sobre determinados aspectos que, por ventura, chamem a sua atenção. Afinal, os portfólios são ricos instrumentos de aprendizagem da docência, seja pela reflexão de sua própria experiência ou de pares.

Outra atividade realizada no Pibid, caracterizada como um meio de aprendizagem docente, consistiu nas trocas de experiências que ocorriam entre os licenciandos, professores e funcionários da escola, assim como os momentos de regência dos pibidianos.

Enfatizamos que a troca entre pares proporciona ricas aprendizagens e reflexões, pois são nestes momentos que os professores podem analisar suas práticas e refletir sobre elas, com a ajuda dos colegas. Além disso, eles têm a oportunidade de entender os motivos que podem ter levado a prática a ter êxito em uma turma e na outra não, potencializando a reflexão e a atualização da prática docente, reflexões estas que também ocorriam após os momentos de regência dos pibidianos, através da mediação do professor coordenador.

A regência é o período no qual os pibidianos estavam à frente da sala de aula ou de algum projeto desenvolvido. Estes espaços acabavam se concretizando no ápice da aprendizagem da docência, pois era naquele momento que muitos dos bolsistas colocavam em prática diversos conhecimentos e aprendizagem que adquiriam durante o programa. Posteriormente às regências ocorriam momentos formativos de discussões e reflexões sobre a própria prática, na qual os licenciandos, com a mediação do coordenador ou supervisor, revisitavam suas práticas e as dos colegas e verificavam o que deu certo, o que poderiam aprimorar e/ou modificar.

Com base nisso, enfatizamos que o Pibid é um programa que colabora para a formação de professores reflexivos, uma vez que por meio de seus encontros e atividades proporciona momentos que possibilitam a reflexão. Embora o Pibid possibilite a reflexão por meio de seus encontros, é preciso que o pibidiano tenha disposição para que ela aconteça efetivamente.

Entretanto, assim como explicitamos no decorrer desta dissertação, o Pibid não abrange todos os alunos dos cursos de licenciaturas. Consideramos que os cursos de formação inicial docente precisam ampliar a oferta de atividades que possibilitem a aprendizagem da docência e propiciem momento de reflexões em completude. Portanto, sugerimos mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, para que enfatizem mais as práticas docentes,

os compartilhamentos de experiências e foquem na prática reflexiva como uma alternativa de diminuir o distanciamento entre teoria e prática.

É importante destacarmos que a inserção do licenciando na escola é importante, mas também é válida a ampliação de diferentes formas de aproximação do licenciando com a prática. Neste sentido, o trabalho com caso de ensino pode ser uma das formas de aproximação do estudante com a prática sem inseri-lo na escola.

Um exemplo de como realizar a inclusão destes momentos nos cursos de licenciatura é a disciplina optativa do curso de graduação em Pedagogia da UFSCar, ofertada no ano de 2019 chamada de “Profissão docente: Primeiros passos”. Esta disciplina foi ofertada na modalidade híbrida³¹, na qual os alunos acompanharam a trajetória fictícia de uma professora em seu primeiro ano de carreira. As incertezas, as dificuldades e os conflitos vividos pela personagem foram amplamente discutidos no decorrer da disciplina e aos licenciandos foram propostas situações formativas nas quais eles deveriam se colocar no lugar da professora iniciante e tentar lidar com as situações do trabalho docente que ela apresentava. Esse tipo de estratégia formativa pode proporcionar que o licenciando, mesmo sem vivenciar aquela experiência, seja capaz de refletir sobre ela, experimentar a tomada de decisão e construir formas de ação para determinada situação.

Outra sugestão para a ampliação de momentos de aprendizagem da docência e momentos de reflexão, para professores iniciantes, é o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) ofertado pela UFSCar. O PHM visa acompanhar e apoiar professores iniciantes de escola públicas brasileiras, em seu processo de desenvolvimento docente, possibilitando a aproximação entre os conhecimentos produzidos na IES e na escola, fornecendo condições favoráveis de inserção à docência e estreitando a relação teoria e prática.

Também sugerimos a criação de políticas públicas federais que incentivem o acompanhamento dos professores em formação por professores experientes, que: abranjam a todos os licenciandos e cursos de licenciaturas; ofertem incentivo financeiro para todos os envolvidos neste projeto; colaborem na indução docente e promovam a aprendizagem docente com vistas à formação do professor reflexivo.

Além disso, cabe ressaltar que a pesquisa científica também tem o dever de apontar questões que ainda não foram respondidas, como sugestão para futuras pesquisas. Uma das sugestões que elencamos é referente ao desenvolvimento do Pibid com o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos de escolas públicas. A formação para a inclusão é

³¹ É a metodologia que combina aulas online com *off-line*.

uma demanda formativa que acompanha os professores iniciantes e, assim, quatro entrevistados desta pesquisa foram cursar especialização em Educação Inclusiva, após concluírem a graduação, reforçando que, no curso de licenciatura, não são ofertados momentos de estudos, práticas e reflexões suficientes para que os docentes se sintam seguros para atuarem com a inclusão.

Por último, sugerimos que o Pibid tenha outra estruturação de encontros, reajustes e aumento no valor das bolsas. Compreendemos que a inserção na escola é muito importante quando refletida e analisada, portanto sugerimos que os encontros, tanto com os coordenadores quanto com os supervisores, tenham cunho formativo e reflexivo. Apontamos também que os professores de sala de aula sejam compreendidos, pelo Pibid e seus bolsistas, como professores formadores, recebendo orientações necessárias para estarem junto com os supervisores e coordenadores, colaborando na formação inicial dos pibidianos.

Além disso, defendemos que o Pibid é um programa que pode auxiliar na formação inicial de professores, proporcionando condições para o desenvolvimento profissional, tanto dos licenciandos quanto dos professores de escolas públicas e IES; além de fornecer meios para a aprendizagem da docência e dispor de momentos reflexivos, colaborando na formação de professores iniciantes e experientes. Esperamos que este trabalho tenha contribuído para a compreensão de como o programa pode colaborar na formação de professores reflexivos e na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.** Caderno de Pesquisa São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

BERLINER, D. C. **A personal response to those who bash teacher education.** Journal of Teacher Education, 51, 5, pp. 358-371. 2000.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed., 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2007.**

Disponível

em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.** 2009. Disponível em:

<[capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010a. Seção 1, p. 4. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 10 maio. 2019.

_____. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** 2010b. Disponível

em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. EDITAL Nº 061/2013.** 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial destinada a proferir parecer à Proposta de Emenda à Constituição nº 241-A, de 2016, do Poder Executivo, que "altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal"**. Relatório 2016a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=707DBEA2C7955711FC6BA48AD7EA4E93.proposicoesWebExterno2?codteor=1496691&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. CAPES. **Portaria nº 84, de 14 DE junho DE 2016.** Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. **Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência. **Modalidades de Bolsa.** Setembro de 2008. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. **Relatório de Gestão Observatório da Educação 2009-2013.** DEB/Capes. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/documentos-parfor/5085-relatorio-parfor-capes-2009-2013/file>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. Edital nº 061/2013/CAPES RESULTADO DA SELEÇÃO PRELIMINAR. 2013b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/images/stories/download/editais/resultados/Edital-61-2013-PIBID-Resultado-Preliminar.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. Edital nº 061/2013/CAPES RESULTADO DA SELEÇÃO. 2013c. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-61-2013-pibid-resultado-final-pdf/view>>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016. Brasília**. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Histórico e Missão**. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência**. Setembro de 2008 – atualizado em julho de 2018b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 21 maio. 2019.

_____. Estudantes de licenciatura: **Principais atribuições**, 2020a. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/estudantes-de-licenciatura>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Programa de Residência Pedagógica**. 2020b. Página Inicial. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CHAVES, A. M. B. de M. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas de pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES)**. 2015. 183f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/publico/ANA_MARIA_BROCHADO_DE_MENDONCA_CHAVES.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

CNPQ. **Programas**. 2020. Página Inicial. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao-programas>>. Acesso em: 07 out. 2020.

DARLING-HAMMOMD, L. **A Importância d Formação Docente**. Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 04, n. 02 p. 230 - 247, 2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>> Acesso em:11 maio. 2020.

ELBAZ, F. **Teacher Thinking**: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

FELÍCIO, H. M. S. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6587/6488>>. Acesso em: 20 jun.2019.

FERNANDEZ, C. **Revisitando a Base de Conhecimento e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de professores de ciências.** Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 500 – 528. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000200500&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio. 2020.

FIORENTINI, D. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, M. de C. e ARAUJO, J. de L.(orgs.) Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, H. C. L. de - **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FULLAN, M. **Staff Development Innovation and Institutional Development.** In B. Joyce (ed.), School Culture Through Staff Development. Virginia: ASCD, pp. 3-25., 1990.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GATTI, B. A., *et al.* **Professores do Brasil:** Novos Cenários de Formação. UNESCO, Brasília, 2019.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Textos FCC, São Paulo, v.41, p.1-120, set. 2014. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

GONÇALVES, G.S.de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.** 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19177>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LIMA, E.F. *et al.* **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos.** Edição e Linguagem. Ano 10, n. 15, p. 138-160. jan./jun. 2007.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

MARINGÁ. **Edital de Concurso Público nº. 020/2015 – SERH ABERTURA**. Torna pública realização de concurso, sob regime estatutário, para provimento de vagas em seu quadro de pessoal. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá. 2015. Disponível em: <http://concursos.fafipa.org/concurso/concursos/arquivos/edital_abertura_maringa_est.pdf?>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MARQUES, L. O. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010839.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MEC. Programa Novo Mais Educação, 2020. **Página Inicial – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Ideb – apresentação**. Página Inicial. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MIZUKAMI, M.G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Educação, v.29, n.2, 2004.

NEVES, E. do R. **Aprendendo a docência: processos de formação de licenciadas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6589/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 10 set. 2019.

_____. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OECD. **Education at a Glance 2012: Highlights**, OECD Publishing. 2012. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/highlights.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: **contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista de Educação Pública, Cuiabá: UFMT, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>>. Acesso em: 14 jul.2020.

OSSAME, A. C. **Editais da Universidade do Estado do Amazonas estimula interesse pela docência**. 2012. Disponível em: <critica.com/channels/manaus/news/edital-da-universidade-do-estado-do-amazonas-estimula-interesse-pela-docencia>. Acesso em: 03 jun. 2020.
PÉREZ-GÓMEZ, Á. I. **Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad**. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2019, 3-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>. Disponível em: <<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6143>>. Acesso em: 23 out.2020.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?**. Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e a docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis. 2005/2006, vol. 3, n. 3-4, p. 5-24. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2019, vol.24, e240001. Epub 11-Mar-2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

QUEIROZ, E. de O. C. **PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira**. 2017.160 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3304>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C.R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

RODGERS, C. Defining Reflection: **Another Look at John Dewey and Reflective Thinking**. Teachers College Record, v.104, n.4, p.842-866, 2002. Disponível em: <<http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866..pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

RODRIGUES, R. C. C. **A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9861/1/Regina%20Celia%20Cola%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

ROLDÃO, M.C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p.94-103, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2020.

_____. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Revista Educação. PUC-Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>>. Acesso em: 05 maio, 2020.

SANTANA, M. S. da S. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 174 f. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18407>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SANTOS, S. **Processo formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2218/2248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Don Quixote, Lisboa, 1992.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge egrowth in teaching**. Educational Researcher, 15 (2), 4-14. 1986.

_____. **Knowledge and teaching: Foundation softhe new reform**. Havard Educational Review, 57, 1-22. 1987.

_____. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. Nova série, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, L. D. T. A. da. **A formação docente e construção do(s) saber(es): a contribuição do Pibid para os licenciandos do curso de pedagogia da UENF**. 2014. 99f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campo dos Goytacazes – RJ. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaolizdaianatitoazeredodasilva_030920191505.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SILVA, M. de L. de A. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UCB, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2140/2/MariadeLourdesdeAlmeidaSilvaDissertacao2015.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2020.

SIQUEIRA, C. W. G. **O Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores.** 2017.164f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias- Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2017. Disponível Em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28964>>. Acesso em: 09 jun.2020.

SOUZA, N. C. A. T. de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115750/000809893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jun.2020.

TANCREDI, R.P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. EdUFDCar: São Carlos, 2009.

UEA. Edital nº33/2014 GR/UEA. **Edital de seleção de alunos bolsistas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid,** 2014. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/noticia/1/30488-1.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

UEM. Edital nº 004/2014-PEN. **Abre seleção para bolsistas de iniciação à Docência do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid-UEM,** 2014. Disponível em:<http://www.dlm.uem.br/formularios/Edital_04-2014-PEN-Selecao_Bolsista_PIBID.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

UEMS. Projeto Institucional. 2020. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEMS.** Disponível em: <<http://www.uems.br/pibid/menu/5cd9eebb1774ec0bef0bf0cf4a4cb35a>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Edital nº 01/2014 – PROE/UEMS, de 13 de fevereiro de 2014. **Processo seletivo de bolsistas de iniciação à docência para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –Pibid/UEMS.** Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/66257278/doems-14-02-2014-pg-18>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

UFG. **Nota de Repúdio do Fórum de Licenciaturas do Edital Nº 6/2018 CAPES, referente à Residência Pedagógica.** Página inicial. Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://forumlicenciatura.prograd.ufg.br/n/104913-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

UFPI. Edital 01/2014/PIBID-UFPI. **Seleção de alunos bolsistas para o programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid,** 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/85589520-Edital-02-2014-pibid-ufpi-de-14-de-fevereiro-de-2014.html>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Pibid na UFPI se consagra o maior do Brasil.** 21 de maio de 2014. Disponível em: <<https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/5718-pibid-da-ufpi-se-consagra-o-maior-do-brasil>>. Acesso em: 04 jun.2020.

UFSCAR. **Edital Seleção de bolsistas – Licenciaturas – Pibid – UFSCar,** 2014. Disponível em: <http://www.pibid.ufscar.br/uploads/files/edital_pibid_ufscar_licenciandos_2014.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Site Institucional do Pibid UFSCar.** 2020. Página inicial. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br/site/page>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

VAILLANT, D. **El fortalecimiento del desarrollo profesional docente:** una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, nº 5, pp. 5 – 21, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

_____. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** *Educação*, Santa Maria, v. 35, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos estudantes egressos pela plataforma *Google Forms*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO UM FOMENTO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Caro egresso,

Você foi selecionado (a) por ser egresso (a) do curso de pedagogia e ex- pibidiano (a) de uma das diversas universidade do Brasil. Primeiramente você será convidado (a) a responder um questionário com questões abertas e fechadas referentes a participação no Pibid – Pedagogia de suas respectivas universidades; aos pós e contras que o Pibid oferece e passa; dos aspectos formativos do Pibid como política de formação inicial docente e demais campos de perguntas e nesta área, além das caracterização dos estudantes.

Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;

- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Responda individualmente;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Lais Fernanda da Silva – Mestranda em Educação UFSCar

Data: / /

Qual sua graduação:

() Pedagogia

() Outra: _____

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo:

() MASCULINO

() FEMININO

2. Idade: _____ anos

3. Qual é o seu estado civil?

() Solteiro(a).

() Casado (a)

() Viúvo(a).

() Outros.

4. Você se considera:

() Branco(a).

() Pardo(a).

() Amarelo(a).

() Negro(a).

() Indígena.

() Não quero declarar.

5. Onde você nasceu?

6. Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda de sua família?

- Uma Cinco
 Duas Seis
 Três Mais de seis
 Quatro

7. Qual é a Renda Familiar de sua família, em salários mínimos:

- 1 até 3 salários mínimos
 3 até 6 salários mínimos
 6 até 10 salários mínimos
 acima de 10 salários mínimos

8. Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- Não trabalho, sou sustentado pela família.
 Trabalho, mas recebo ajuda financeira.
 Trabalho e sou responsável pelo meu sustento.
 Trabalho e contribuo parcialmente em casa.
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

9. Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

10. Qual é o tipo de moradia de sua família?

- Própria.
 Alugada.
 Cedida.
 Outros. Qual?

11. Cidade onde mora sua família.

12. Com quem você morou na cidade em que você fez graduação?

- Morei Sozinho(a);
 Com o pai, a mãe ou ambos;
 Com o cônjuge;
 Em casa de familiares;
 Em casa de amigos;
 Pensão/Hotel/Pensionato;
 República;

13. Qual era a sua condição de moradia?

- casa própria;
 casa alugada individualmente;
 Casa alugada para república;
 Pensão;
 Moradia mantida pela família;
 Moradia Pertencente e/ou mantida pela Universidade; e
 Outras moradias coletivas (religiosa, pública, entre outros tipos).

14. Quantas pessoas moravam em sua casa (contando com você)?
 Duas. Seis
 Três. Mais de Seis.
 Quatro. Moro sozinho(a).
 Cinco.
15. Em geral, qual é o meio de transporte que você utilizava?
 Carro próprio. Carro da família.
 Moto. Bicicleta.
 Ônibus.
 Outros. Qual?
16. Qual a distância entre sua moradia e sua Universidade?
 Até 10 km; 11 a 50 km; 51 a 100 km;
 101 a 150 km; 151 a 200 km; 201 a 250 km;
 251 a 300 km; Acima de 300 km.
17. Você trabalhava durante a graduação? Sim Não.
18. **Se respondeu SIM**, tem vínculo empregatício? Sim Não.
19. Trabalhava em quê?

CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR

20. Sua vida escolar (Ensino Fundamental e Médio) você estudou:
 Integralmente em escolas públicas.
 Integralmente em escolas particulares.
 Maior parte em escola pública.
 Maior parte em escola particular.
21. Qual a modalidade de Ensino Médio que você concluiu?
 Profissional (técnico).
 Regular.
 Supletivo.
22. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
 Até 2006. 2007.
 2008. 2009.
 2010. 2011.
23. Qual o tempo que você reserva diariamente para seus estudos?
 Nenhum.
 Uma hora.
 Duas horas.
 Três horas.
 Quatro horas.

- () Cinco horas ou mais.
24. Você frequentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses?
- () Não
- () Sim, cursinho institucional gratuito;
- () Sim, cursinho governamental gratuito; e
- () Sim, cursinho particular.
25. Quantas vezes prestou vestibular?
- () Nenhuma;
- () Uma vez;
- () Duas vezes;
- () Três vezes ou mais.
26. Quantos cursos superiores você já iniciou além deste que você concluiu?
- () Nenhum curso superior;
- () Um curso superior;
- () Dois cursos superiores;
- () Três ou mais cursos superiores.
27. Em qual universidade você se formou?
-
28. Julgue o grau de motivação que o levaram a escolher essa universidade onde se formou. Considere **1** para pouca motivação, **2** para motivação mediana e **3** para muita motivação.
- Aptidões pessoais: _____
- Formação profissional voltada para o mercado de trabalho: _____
- Por ser a única universidade pública: _____
- Por oferecer ensino gratuito: _____
- Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho : _____
- Cultura geral para melhor compreensão do mundo: _____
- Pela proximidade com a residência da família: _____
- Possibilidades salariais: _____
- Recebimento de um diploma em nível superior: _____
- Baixa concorrência: _____
- Pela qualidade do curso oferecido: _____
- Possibilidade de realização pessoal: _____
- Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação: _____
- Influência de familiares e/ou terceiros: _____
- Complementação de formação profissional que já exerce: _____
- Recebimento de um diploma em nível superior: _____
- Baixa concorrência: _____
- Pela qualidade do curso oferecido: _____
- Possibilidade de realização pessoal: _____
- Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação: _____
- Influência de familiares e/ou terceiros: _____
- Complementação de formação profissional que já exerce: _____

CARACTERIZAÇÃO ACADÊMICA

29. Ano de ingresso no curso de licenciatura:
30. Ano de conclusão do curso de licenciatura:
31. Durante a graduação você participou de algum Programa de Assistência ao Estudante?
- | | | |
|---------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Alimentação: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Moradia: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Atendimento psicológico: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Reforço pedagógico: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Atendimento médico: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Atendimento odontológico: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Bolsa permanência: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Transporte: | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
32. Julgue o grau de motivação que o levou ou influenciou na sua opção pelo curso de pedagogia. Considere **1** para pouca motivação, **2** para motivação mediana e **3** para muita motivação.
- Maiores oportunidades de trabalho. _____
- Relação candidatos/vaga. _____
- Já trabalho na área. _____
- A família e/ou terceiros. _____
- Retorno financeiro. _____
- Prestígio social. _____
- Contribuição para a sociedade. _____
- Formação profissional de nível superior. _____
- Outros. Qual?
33. O curso de Licenciatura foi a sua primeira opção no vestibular?
- SIM NÃO
34. Ao matricular-se no curso de pedagogia:
- Tinha o conhecimento pleno do foco do curso: Formação de Professores.
- Desconhecia o foco do curso para a formação de professores.
35. Ao ingressar no curso de pedagogia o que pensava sobre a profissão de professor?
-
-
-

AVALIAÇÃO E VINCULAÇÃO AO PIBID

36. Nível de satisfação com o curso de pedagogia: Formação de Professores
- Excelente: além das minhas expectativas
- Alto: de acordo com minhas expectativas
- Mediano: oscilando entre dentro e fora de minhas expectativas
- Baixo: abaixo de minhas expectativas
37. Atuação profissional pretendida:
- Magistério será minha primeira opção profissional.
- Magistério será minha opção profissional caso não tenha sucesso em outra escolha.

- Magistério será minha última opção profissional.
- Não pretendo atuar como docente.
- Atuar como docente para complementar minha atividade profissional.

38. Responda esta questão caso o magistério seja sua opção profissional.

Onde pretende exercer/exerce o magistério?

- Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas.
- Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas particulares.
- Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas e/ou particulares.
- No Ensino Superior

39. Por quanto tempo foi vinculado ao PIBID: ano(s). No período de _____ a _____.

40. Enumere em ordem de importância as três principais motivações para participar do PIBID: **(marque 1ª, 2ª, 3ª)**

- Recebimento da bolsa.
- Atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente.
- Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional.
- Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade.
- Conhecer a realidade da escola pública.
- Contabilizar horas formativas.
- Realizar pesquisas em educação.
- Meus amigos participam.
- Incentivo de professor/es da licenciatura.
- Outros:

.....

41. Ao **ingressar** no PIBID, que atividades você espera realizar (marque até cinco opções):

- Ajudar o professor em sala de aula
- Observar a prática pedagógica do professor
- Dar aulas de reforço
- Planejar, executar e avaliar atividades junto com o professor.
- Aplicar metodologias inovadoras na escola.
- Constituir um grupo para pensar sobre os desafios da escola.
- Produzir materiais didáticos para a escola.
- Não tinha conhecimento do que realizaria.
- Formar um grupo de estudos sobre temáticas educacionais.
- Substituir o professor de vez em quando.
- Participar de reuniões pedagógicas (conselho de classe, reuniões de professores, etc.)
- Conhecer todas as dimensões do trabalho docente (gestão da escola, movimento da classe profissional, relação com a comunidade, etc.)
- Fazer pesquisa.
- Outros:

42. Quantas horas vocês cumpriam de estudos nas instituições - universidade e escola?

43. Como eram os encontros com o seu grupo de Pibid?

- Semanal - sendo uma vez por semana na universidade e uma vez por semana na escola;
- Semanal - sendo duas vezes por semana na universidade e duas vezes por semana na escola;
- Semanal - sendo três vezes por semana na universidade e três vezes por semana na escola;
- Outro;

44. Quais atividades vocês desempenhavam no encontro com os coordenadores? (universidade/outro) Selecione quantas achar necessário.

- Estudos de textos sobre as temáticas dos focos;
- Reflexões e compartilhamento de informações sobre as vivências na escola;
- Atividades culturais;
- Cursos e palestras sobre diversos temas ligados a formação docente;
- Cursos e palestras sobre diversos temas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- Cursos e palestras sobre contação de história;
- Cursos e palestras sobre alfabetização;
- Cursos e palestras sobre educação matemática;
- Cursos e palestras sobre diversas temáticas pertinentes a educação;
- Outras atividades - especificar na questão abaixo;

45. Escreva sobre as atividades que vocês realizavam nos encontros com os coordenadores:

46. Quais atividades vocês realizavam nos encontros com supervisores (escola)? Selecione quantas achar necessário.

- Estudos de textos pertinentes a área de estudo;
- Participação na rotina da instituição;
- Participação no Conselho de Classe;
- Participação em reuniões com responsáveis;
- Participação em eventos da instituição;
- Participação em sala de aula com aplicação de atividades previamente desenvolvidas;
- Participação em formação de professores;
- Observação participativa em sala de aula;
- Ministração de aula em falta de professores;
- Desenvolvimento de atividades sem planejamento prévio;
- Outras; especificar no campo abaixo;

47. Escreva sobre as atividades que vocês realizavam nos encontros com os supervisores:

48. Quais os pontos negativos/limites que o Pibid tem que você considera que podem ser repensados?

49. Este espaço é para comentários gerais, sugestões, críticas, análise em relação a sua participação no Pibid, dentre outros.

APÊNDICE B –Tabela com Levantamento Bibliográfico Completo

<i>ScientificElectronic Library Online (SciELO)</i>		
Número	Título	Ano de publicação
1	Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid.	2016

Fonte: Elaborada pela autora.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (continua)		
Número	Título	Ano de publicação
1	A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber.	2017
2	A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.	2016
3	A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no Pibid.	2015
4	A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber.	2017
5	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado.	2015
6	A formação dos formadores do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	2017
7	Análise de Discurso nos Portfólios do PIBID/UNIFEI: Marcas de reflexão e de autoria.	2017
8	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	2014
9	As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.	2014
10	Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do Campus Professor Alberto Carvalho/UFS: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial.	2018
11	Formação inicial do pedagogo e a experiência no Pibid educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências.	2017
12	Formação inicial do pedagogo e a experiência no Pibid educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências.	2017
13	Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas.	2016
14	Impressões sobre o início da docência por alunas do Curso de Pedagogia e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).	2015
15	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.	2016
16	O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores.	2017
17	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia.	2014
18	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?	2016
19	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades.	2015
20	O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das Licenciaturas: o caso de um curso de Pedagogia a distância.	2015

21	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa.	2015
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (conclusão)		
22	O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.	2014
23	Os impactos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/CAPES) na formação do professor de física do Rio Grande do Sul	2016
24	Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia.	2014
25	Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia.	2014
26	Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.	2015
27	PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira.	2017
28	Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste campus Cascavel - PR.	2018
29	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG.	2014
30	Políticas de formação docente: implementação do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul.	2017
31	Políticas públicas educacionais e formação docente: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP - campus de Franca.	2017
32	Políticas públicas para a formação de professores/as e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência na universidade estadual de goiás em Iporá/go: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas Goiânia-GO 2018.	2018
33	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFGD/MS: recorrências e solicitações da realidade.	2017
34	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: um estudo das produções da Universidade Estadual Paulista.	2017
35	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores.	2016
36	Recursos educacionais abertos: um estudo de caso no Programa de Iniciação à Docência -PIBID/Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho/UFS.	2017
37	Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.	2016
38	Saberes mobilizados no PIBID do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó.	2018
39	Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial.	2016
40	Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades.	2017

Fonte: Elaborada pela autora.

Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES		
Número	Título	Ano de publicação
1	A formação docente no cotidiano escolar através do Pibid: Um estudo com licenciadas do Pibid-Pedagogia FURG.	2015
2	Acadêmicos egressos do Pibid: reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e as marcas do programa.	2016
3	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).	2014
4	As ações do Pibid e a Formação Docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia/UCDB.	2014
5	Formação de professores que ensinam matemática nos Anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UFSCar.	2013
6	Formação Docente e Construção do(s) saber(es): A contribuição do Pibid para os licenciandos do curso de Pedagogia da UENF.	2014
7	O Pibid no curso de Pedagogia: possíveis implicações para a formação docente.	2015
8	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Pibid-Pedagogia/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de professores.	2018
9	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): Dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia.	2014
10	Políticas públicas de formação inicial de professores de educação básica: Um estudo sobre o Pibid.	2017

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Entrevista

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de Experiência em sala de aula:

Atuação:

Cidade e estado de residência:

Legenda: Pq – Pesquisador

1- Formação

Pq 1- Qual é a sua formação?

Pq 2 – Em qual universidade você se formou?

Pq 3 – Qual foi a importância que a universidade teve em sua vida pessoal e acadêmica? Pq 4 – Conte como foi o processo de escolha do curso. Teve influência de alguém ou algo? Qual?

Pq 5 – Como foi o processo da universidade? Você trabalhava e estudava? Apenas estudava?

Pq 6 – Você tinha projetos como Iniciação Científica ou outros? Como soube e se inscreveu nestes projetos?

2- Pibid

Pq 1- Como você ficou sabendo da existência do Pibid? Conte-me.

Pq 2- Como foi o processo de seleção do Pibid no qual você participou?

Pq 3- Em qual ano você ingressou no Pibid? Ficou até qual ano no projeto?

Pq 4- Qual era o subprojeto do Pibid que você participou? Você se identificava nesta linha?

Pq 5- Conte-me sobre os encontros formativos do Pibid na universidade e na escola.

Pq 6- Quais tipos de atividades vocês realizavam no programa?

Pq 7- O processo de ter passado pelo Pibid, foi um processo formativo, em sua opinião?

Pq 8- Conte-me um dos momentos do Pibid que você considera um momento formativo.

Pq 9- Como você analisa sua participação no Pibid? Ao fazer uma análise sobre sua participação, você considera o programa um espaço formativo, que proporciona reflexões sobre a prática docente?

Pq 10- Em sua opinião o Pibid se configura em um espaço de quê?

Pq 11- Como era a rotina de estudar e trabalhar para você?

Pq 12 – Quais foram os motivos que te incentivaram a participar da seleção do Pibid?

Pq 13 – Você acredita que o Pibid teve lacunas? Existia lacunas no programa? Como você acredita que ele poderia ser melhorado?

Pq 14 – Você acredita que se vocês tivessem apresentado mais trabalhos, e deixado mais explícito à comunidade o que eu o Pibid fazia, ele teria mudado de formato?

Pq 15 – Você acredita que a graduação é suficiente para formar um professor?

APÊNDICE D – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 679
Fone/Fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Políticas públicas de formação docente: o Pibid como um fomento na formação de pedagogos”, em virtude do (a) Sr. (a) ser egresso (a) do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior brasileira, bem como fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid entre os anos de 2014 a 2016, coordenada pela mestrandia Lais Fernanda da Silva. Neste estudo pretendemos identificar, na perspectiva dos egressos, contribuições do Pibid na formação docente, e de que maneiras esse programa tem se configurado em um espaço de reflexões sobre a prática docente e verificar quais elementos/aspectos do Pibid podem se configurar como ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão. O motivo que nos leva a realização do estudo é a justificativa de que precisamos compreender a formação inicial docente como um local significativo para a união da práxis pedagógica.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder um questionário on-line e realizar uma entrevista presencial, ou via Skype com a pesquisadora. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, o (a) Sr. (a) terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento que desejar.

A pesquisa contribuirá para a área da Educação e Formação de Professores, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com formação docente inicial.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não

será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Políticas públicas de formação docente: o Pibid como um fomento na formação de pedagogos”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

_____	_____
Nome e assinatura do(a) participante	Data
_____	_____
Lais Fernanda da Silva	Data
_____	_____
Nome e assinatura da testemunha	Data

Pesquisadora Responsável: Lais Fernanda da Silva

Endereço Residencial: Estrada Caraná km – 01 – Marialva, Paraná

Endereço Comercial: Via Washington Luiz, Km. 235, bloco: CECH – São Carlos, São Paulo.

Telefone: (44) 99822-9771

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFSCar

Campus Universitário da UFSCar

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 13.565-905

Fone: (16) 3351-9685/E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade e Sigilo

Termo de Confidencialidade e Sigilo

Eu **Lais Fernanda da Silva** responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Políticas públicas de formação docente: o Pibid como um fomento na formação de pedagogos**, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Que o acesso aos dados registrados em questionários ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;
- g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 510/2016 e normas complementares do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Lais Fernanda da Silva
Campus Universitário da UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação
CEP: 13.565-905
Fone: (44) 99822-9771
E-mail: salazar_laissalazar@hotmail.com

São Carlos ____ de _____ de 2019.

Lais Fernanda da Silva

ANEXOS

ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/USFCar.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas públicas de formação docente: o Pibid como um fomento na formação de pedagogos

Pesquisador: LAIS FERNANDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17192619.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.510.240

Apresentação do Projeto:

Intitulado "Políticas públicas de formação docente: o Pibid como um fomento na formação de pedagogos" a projeto em apreciação apresenta como objetivo geral analisar as contribuições do Pibid na formação de licenciados em Pedagogia egressos entre 2014 e 2016, de uma universidade pública do estado de São Paulo e de uma universidade pública do estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada visa responder a seguinte problemática: Qual a influência do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de pedagogos egressos da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Federal de São Carlos? Apresenta e explora as legislações que amparam a Formação de Pedagogos. Propõe a utilização de autores para embasamento teórico e embasa-se metodologicamente caracterizando-se uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados dar-se-a por meio de questionários e entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Na versão em análise consta que o objetivo primário é "identificar, na perspectiva dos egressos, contribuições do Pibid na formação docente, e de que maneiras esse programa tem se configurado em um espaço de reflexões sobre a prática docente".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.510.240

Quanto ao objetivo secundário indica "identificar quais elementos/aspectos do Pibid podem se configurar como ferramentas potencializadoras de aprendizagens dos participantes e podem promover o desenvolvimento de uma disposição para a reflexão".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na versão do Projeto em análise consta que os riscos são mínimos, apontando esclarecimentos da pesquisadora que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento que desejarem.

Quanto aos benefícios o projeto indicada para a área da Educação e Formação de Professores, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com formação docente inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social, de modo especial no âmbito da formação de recursos humanos na área da educação na universidade pública. Propõe "identificar, na perspectiva dos egressos, contribuições do Pibid na formação docente, e de que maneiras esse programa tem se configurado em um espaço de reflexões sobre a prática docente".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pelo enquadre proposto no estudo evidencia-se a aderência deste Projeto à Resolução 510/2016. Os documentos apresentados demonstram conformidade com os aspectos éticos previstos na referida Resolução e Normas complementares.

Recomendações:

Adequar na versão do TCLE que "a sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Mediante a recomendação para a Pesquisadora de atenção especial e revisão do texto à Resolução

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.510.240

510/2016 no TCLE, Projeto e Relatórios decorrentes do estudo, recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1386294.pdf	10/08/2019 11:32:54		Aceito
Outros	CARTA.docx	10/08/2019 11:32:03	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO.docx	10/08/2019 11:31:12	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	10/08/2019 11:30:40	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	10/08/2019 11:30:25	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
Outros	roteiro.docx	05/07/2019 21:20:55	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario.doc	05/07/2019 21:18:13	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	05/07/2019 21:09:40	LAIS FERNANDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 15 de Agosto de 2019

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br