



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

STEPHANIE GONÇALVES JOI

**PIBID E SABERES PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE
DESSE PARALELISMO SOB A ÓTICA DE
PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA**

SÃO CARLOS-SP
2021

STEPHANIE GONÇALVES JOI

PIBID E SABERES PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE DESSE PARALELISMO SOB A ÓTICA
DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Stephanie Gonçalves Jol, realizada em 17/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marclia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (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 Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

À Deus, Jesus e Espírito Santo que em todos os minutos de estudo estiveram comigo, me capacitando e dando sabedoria. As pessoas mais importantes da minha vida: Thales, Ana e Carol meus eternos amores, e incentivadores. Ao Charlie meu filho de quatro patas que esteve comigo em todo o tempo.

AGRADECIMENTOS

De todas as etapas do estudo, deixei esta para ser a última tarefa a ser feita. Assim, como uma boa nostálgica que sou, lembrar de tudo e de todos com o coração cheio de gratidão. Eu só queria agradecer e agradecer. Sou grata a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, passaram pela minha vida e ainda, de alguma forma, me ensinaram a ser ou ainda, a não ser daquela forma.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por tudo o que Ele fez, faz e tem feito em minha vida. Sou grata por Ele ter me dado sabedoria e discernimento para a escrita deste trabalho, ter me dado força, resiliência, foco, perseverança, por ouvir minhas orações e súplicas, e ainda recolher as minhas lágrimas nos momentos de desespero. Sentir no fundo do coração e da alma o acolhimento de Cristo em todos os momentos é algo indescritível. Obrigada Senhor por cumprir os teus propósitos em minha vida!

À minha querida e doce orientadora Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre, o meu agradecimento especial por estes dois anos de acolhimento, por me orientar da melhor maneira, conduzindo-me a fazer tudo com excelência, sendo sensível em responder todas as minhas dúvidas e ainda possuir um olhar atento em relação a todos os professores. Obrigada pelas horas de debruço ao meu texto. Minha eterna admiração por sua inteligência, bravura como mulher, mãe e pesquisadora, por sua competência e por ser tão querida. Gratidão eterna!

Às professoras Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Sousa e Prof^a. Dr^a. Maria Betânea Platzer, que foram tão gentis em aceitar o convite para participar da banca. Obrigada pela revisão criteriosa que tiveram com o meu texto de qualificação, pelas sugestões valiosas e orientações. A visão de vocês sobre a temática me fizeram enxergar e clarear o que antes não estava, vocês fizeram a diferença neste estudo e minha admiração por vocês só aumentou.

Aos meus professores de graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, que me ajudaram a ser a profissional que sou hoje e ainda ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE por abrirem as portas à docência e fomentar a formação continuada. Foi lá que tive a honra e o prazer de ter aulas com professoras tão capacitadas e críticas, que conseguiram em pouco tempo transformar o meu olhar e transmitir tanto conhecimento. Faço questão de nomeá-las pois merecem todo reconhecimento e homenagem: Prof^a. Dr^a. Márcia

Regina Onofre, Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Sousa, Prof^a. Dr^a. Wania Tedeschi, Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti, Prof^a. Dr^a. Isadora Valencise Gregolin, Prof^a. Dr^a. Juliana Rink e Prof^a. Dr^a. Josimeire Meneses Julio. Admiração e respeito por vocês!

Aos meus colegas de mestrado e de profissão, por partilharem os seus saberes durante as aulas. Vocês foram incríveis! As aulas e as trocas foram tão enriquecedoras que palavras não conseguem mensurar a imensidão de conhecimentos adquiridos em nossas conversas e debates.

Carinho especial para as minhas amigas que o PPGPE me presenteou. Juliana, minha querida, foram tantas mensagens, trocas de saberes e ideias, compartilhamento de lágrimas – ganhei uma amiga para a vida inteira! Gratidão por tudo o que fez por mim e por me levantar em vários momentos em que achei que iria cair. Carol, da UNESP para a UFSCar! Que bom que tive a oportunidade de te conhecer melhor e de ter o teu apoio durante esses anos. Serei eternamente grata por todas as trocas que tivemos e por todos os momentos que gentilmente me ajudou. Lígia, agradeço por todos os momentos em que me socorreu e dedicou o seu tempo a mim! Obrigada meninas!

Aos professores iniciantes, ex-pibidianos, muito obrigada por se dispuserem a contribuir com a pesquisa respondendo a todos os questionamentos. Sem os seus olhares, percepções e singularidade de cada uma, o trabalho não existiria!

À Secretaria Municipal de Educação de Itirapina-SP que apoiaram meus estudos e a minha ex-diretora e agora amiga Flávia por ter abraçado a minha causa e me apoiado em todos os momentos desta caminhada.

Todo meu amor e agradecimento ao meu marido e parceiro de vida Thales, que sempre me apoiou e compreendeu todas as etapas desta pesquisa. Agradeço por sua sensibilidade, carinho e dedicação, além dos inúmeros dias de paciência e solidariedade com o meu trabalho e tempos de estudo. O seu incentivo me trouxe até aqui e eles foram imprescindíveis para mim, te amo além da vida, além dos que os olhos possam ver!

Às mulheres da minha vida, Ana e Carol. Sem vocês eu não teria chegado até aqui e não teria vivido este sonho. Mãezinha, obrigada por acreditar em mim, mais do que eu mesma, obrigada por recolher minhas lágrimas e não me deixar desistir. Você é e sempre será meu porto seguro. Obrigada pelas tuas orações e teu amor incondicional. Mana, obrigada por sempre me incentivar e estar comigo em todos os

momentos de minha vida. Não me vejo e reconheço sem você. Nossa história é escrita por Deus, obrigada por sempre me proteger, me entender, me amar e lutar comigo todas as batalhas da vida e me fortalecer em todas elas. Agradeço-te mana pelo simples fato de você existir. Amo vocês!

Ao meu sogrinho Waldir obrigada pela torcida e amor que sempre dedicou a mim, a minha sogra Ismália agradeço pelo carinho e cuidado que sempre teve. As minhas cunhadas Thaís e Tássia vocês são inspiração de determinação e perseverança nos estudos, agradeço por todas as trocas.

A toda família Gonçalves meu eterno amor e carinho, o que sou hoje é reflexo de nossa convivência e laço de amor. Às minhas amigas vida e de docência. Muito obrigada por entenderem minha ausência nestes dois anos, vocês são maravilhosas em minha vida, amigas de ontem, hoje e com certeza de amanhã.

RESUMO

O início da docência revela-se como uma fase em construção, permeada por desafios, perspectivas e saberes mobilizados pelos professores, provenientes de diferentes fontes (historicidade, formação, experiência). É uma fase de transição entre a formação inicial e o exercício profissional considerada decisiva na carreira docente e, que, portanto, exige um olhar de pesquisas e discussões na área. Tendo em vista esta premissa e visando colaborar com o aprofundamento de pesquisas nesse campo, objetivamos com este estudo, analisar o paralelismo entre o PIBID e os saberes profissionais, por meio do olhar dos egressos do programa, contribuindo com o avanço de pesquisas no campo da profissionalização docente. O recorte da pesquisa está voltado para a análise de 15 professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia/UFSCar e que foram participantes do programa, partindo do questionamento sobre: qual é a ótica dos professores iniciantes em relação aos saberes profissionais que emergem das ações do PIBID/Pedagogia UFSCar e contribuem para a formação inicial e atuação profissional de docentes em início de carreira? Para responder a esse questionamento utilizaremos como aportes teóricos e pesquisadores da área: Bozzini *et al.* (2018), Cruz *et al.* (2014), Gatti *et al.* (2014) e Sousa (2012; 2010) para discutir a historicidade e contribuições do PIBID; Tardif (1991, 2000, 2002) e Nóvoa (2009; 2019a; 2019b), para discutir os saberes docentes; Oliveira (2011), Mizukami, *et al.* (2014), para a discussão sobre professores em início de carreira. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1991; LUDKE E ANDRÉ, 1986), e um estudo exploratório-descritivo (GIL, 2008; SELLTIZ *et al.* 1965), desenvolvido por meio de questionários, com questões abertas e fechadas direcionadas aos licenciados em Pedagogia – UFSCar, egressos do PIBID que participaram do programa entre os anos de 2015 e 2017. A partir desses referenciais teóricos, os dados foram analisados e organizados em cinco eixos de análise – perfil identitário dos participantes; perfil profissional dos participantes; visão sobre a formação inicial; visão sobre a participação no PIBID; visão sobre a experiência/início da docência. Os resultados do estudo apontam o quanto o programa oferece inúmeras contribuições à formação inicial e a inserção a carreira docente fortalecendo o paralelismo entre formação e profissão; a construção dos saberes experienciais potencializados pelos saberes disciplinares e curriculares; a reflexão da prática pedagógica; a utilização de metodologias diferenciadas; a busca por diferentes propostas de ensino e conseqüentemente, uma maior segurança no início da docência.

Palavras-chave: PIBID-Pedagogia. Saberes. Início da docência.

ABSTRACT

The beginning of teaching reveals itself as a phase under construction, permeated by challenges, perspectives and knowledge mobilized by teachers from different sources (historicity, training, experience). It is a transitional phase between initial training and professional practice considered decisive in the teaching career and, therefore, requires a look at research and discussions in the area. In view of this premise and aiming to collaborate with the deepening of research in this field, this study aims to analyze the parallelism between PIBID and professional knowledge, through the eyes of program graduates, contributing to the advancement of research in the field of teacher professionalization. The research outline is focused on the analysis of 15 beginning teachers, graduates of the Pedagogy/UFSCar course and who participated in the program, starting from the question about: what is the perspective of beginning teachers in relation to the professional knowledge that emerges from the actions of the PIBID/UFSCar Pedagogy and do they contribute to the initial training and professional performance of teachers at the beginning of their career? To answer this question, we will use as theoretical contributions and researchers in the area: Bozzini et al. (2018), Cruz et al. (2014), Gatti et al. (2014) and Sousa (2012; 2010) to discuss the historicity and contributions of PIBID; Tardif (1991, 2000, 2002) and Nóvoa (2009; 2019a; 2019b), to discuss teaching knowledge; Oliveira (2011), Mizukami, et al. (2014), for the discussion about teachers starting their careers. A qualitative research was carried out (BOGDAN AND BIKLEN, 1991; LUDKE AND ANDRÉ, 1986), and an exploratory-descriptive study (GIL, 2008; SELLTIZ et al. 1965), developed through questionnaires, with open and closed questions aimed at graduates in Pedagogy – UFSCar, PIBID graduates who participated in the program between 2015 and 2017. Based on these theoretical references, the data were analyzed and organized into five axes of analysis – identity profile of the participants; professional profile of the participants; vision of initial formation; view on participation in PIBID; vision of the experience/beginning of teaching. The results of the study show how the program offers numerous contributions to initial training and insertion into the teaching career, strengthening the parallel between training and profession; the construction of experiential knowledge enhanced by disciplinary and curricular knowledge; reflection on pedagogical practice; the use of different methodologies; the search for different teaching proposals and, consequently, greater security at the beginning of teaching.

Keywords: PIBID-Pedagogy. Knowledge. Beginning of teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. Relação da parceria colaborativa no PIBID/UFSCar.....	75
FIGURA 2. Etapas da Análise de Conteúdo.....	98
GRÁFICO 1. Acompanhamento dos egressos PIBID 2009 – 2013.....	71
GRÁFICO 2. Impacto nas licenciaturas.....	71
GRÁFICO 3. Tempo de participação no PIBID/Pedagogia – UFSCar.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	27
QUADRO 2. Resumo dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	33
QUADRO 3. Trabalhos selecionados nos Anais do XX Endipe – 2020.....	35
QUADRO 4. Resumo dos trabalhos selecionados nos Anais do XX Endipe – 2020...36	
QUADRO 5. Os saberes dos professores.	45
QUADRO 6. Historicidade do PIBID através de documentos oficiais.	65
QUADRO 7. Editais da Capes e bolsas concedidas nos anos de 2007 a 2020.	68
QUADRO 8. Número de IES atendidas de 2007 a 2020.	69
QUADRO 9. Divisão das perguntas feitas aos participantes por eixos de análise. ...	101
QUADRO 10. Perfil Identitário dos egressos PIBID/Pedagogia (2015 a 2017) – Parte I.	104
QUADRO 11. Perfil Identitário dos egressos PIBID/Pedagogia (2015 a 2017) – Parte II.	106
QUADRO 12. Distribuição de egressos por escola no município de São Carlos – SP.	115

LISTA DE SIGLAS

BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DEB	Diretoria de Formação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FCL/Ar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
ForPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM	Programa Nacional de Educação Museal
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFRAN	Universidade de Franca

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA TEMÁTICA	25
1.1 Levantamento de pesquisas no Branco de Teses e Dissertações da CAPES	26
1.2 Levantamento de pesquisas no Repositório UFSCar e periódicos na Base de Dados da Scielo	33
1.3 Levantamento de pesquisas no ENDIPE 2020	34
2. SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM INÍCIO DE CARREIRA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	38
2.1 Os saberes docentes e a formação dos professores	38
2.2 O início da docência e o PIBID.....	47
3. O PERCURSO DO PIBID NO CONTEXTO BRASILEIRO	54
3.1 Historicidade, objetivos e relevância do PIBID: o que os documentos oficiais nos trazer?	54
3.2 PIBID na UFSCar São Carlos	73
3.3 Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar.....	80
4. CAMINHOS PERCORRIDOS DA INVESTIGAÇÃO	88
4.1 Natureza da pesquisa	88
4.2 Estudo exploratório-descritivo	90
4.3 Os processos para a produção de dados.....	91
4.3.1 Técnicas para a produção de dados	92
4.5 Organização e análise dos dados	95
5. PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	100
5.1 Eixo 1: Perfil identitário dos participantes.....	103
5.2 Eixo 2: Perfil profissional dos participantes	108
5.3 Eixo 3: Visão sobre a formação inicial.....	110
5.4 Eixo 4: Visão sobre a participação no PIBID	114
5.5 Eixo 5: Visão sobre a experiência/início da docência.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXO	141
ANEXO A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética	141

APÊNDICE	145
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145
APÊNDICE B – Roteiro de questionário para egressos PIBID/Pedagogia UFSCar.....	148

INTRODUÇÃO

Minha relação com a docência iniciou em 2009 quando ingressei no curso de Pedagogia da UNESP¹ na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Fui aluna do curso noturno, devido a necessidade em conciliar o trabalho fora da área da educação aos estudos. Essa escolha, embora consciente e necessária para o momento, me impediu de usufruir de vários programas e bolsas que a universidade oferecia para seus alunos (PET², PIBID, PIBIC³). As bolsas se destinavam, na maioria das vezes, aos alunos do diurno e que, preferencialmente, não possuísem vínculo empregatício, devido ao número de horas a serem cumpridos pelos participantes. Minha escolha também acabou por dificultar o meu envolvimento e participação em congressos, palestras, minicursos, simpósios, aulas optativas, grupos de estudos e intercâmbios, pois a maioria desses eventos eram oferecidos no contraturno. Era o período no qual eu trabalhava e, portanto, era impossível o meu deslocamento e envolvimento de forma efetiva. Em contrapartida, fui uma aluna que se dedicou ao curso pelas aulas, leitura dos textos, trabalhos em grupo, projetos e estágio. Busquei superar uma lacuna que sentia por não conseguir vivenciar outros espaços formativos e processos que a universidade oferecia e que estavam distantes do meu alcance como aluna do curso noturno, mas que eu considerava essencial para a minha constituição profissional.

A troca de experiências com os colegas, participantes dos programas, era constante e foi fundamental para o meu entendimento sobre docência, pesquisa, extensão e sobre os pilares fundamentais para a minha formação. Dentre tantos programas, o que mais me incitava interesse era o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa gerava grande discussão entre meus

¹ Em 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista (UNESP) que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 29/11/2019.

² O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, em caráter extracurricular, que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Tem como principal objetivo garantir aos alunos oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais visando a sua formação global e acadêmica, de modo a contribuir para a constituição da pessoa humana, membro atuante da sociedade. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet---programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/>. Acesso em: 29/11/2019.

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/pibic>. Acesso em: 29/11/2019.

colegas, bem como, entre os alunos e professores, sendo alvo de debates intermináveis e valorosos sobre a formação e a profissão. Assim, embora não tivesse, efetivamente, vivenciado as ações do programa, acabava por me envolver com as trocas e aprendizagens geradas no discurso de colegas e coordenadores que estavam na linha de frente das ações. Eles sempre traziam esses conhecimentos e ações para a sala de aula, ou para a roda de conversas e trabalhos desenvolvidos com o coletivo. Ou seja, o PIBID, marcou a minha formação indiretamente, por meio de exemplos e discussões trazidas pelo grupo envolvido com o programa.

As experiências e conhecimentos resultantes da participação no PIBID, pelas minhas colegas de turma, eram notórias. Elas compartilhavam os saberes adquiridos e transmitiam suas vivências de forma reflexiva e articulada com os teóricos da área, algo que para mim era distante, pois minha vivência era apenas com os estágios curriculares obrigatórios. Infelizmente, esses estágios não proporcionaram essa vivência, devido ao distanciamento das professoras da rede de ensino que não permitiam uma participação, efetiva, nas aulas e nem a parceria na elaboração de atividades conjuntas. Minha participação nos estágios, nos primeiros anos de curso, foi apenas a de observação e passividade, de distanciamento e de poucos momentos contemplativos de reflexão à luz das teorias aprendidas no curso.

A minha experiência prática com a docência teve início no final de 2011, (terceiro ano da licenciatura), quando realizei os estágios em uma escola da rede privada e me convidaram para assumir uma sala de aula com alunos de 2 anos de idade. A aceitação do convite foi motivada pela necessidade em deixar o trabalho de vendedora, o qual realizava desde o início da licenciatura, e assumir a experiência da profissão escolhida, na tentativa de um aprofundamento teórico-prático das vivências proporcionadas com a inserção, ainda no curso de formação, junto a docência.

Os primeiros meses, assim como afirma Tardif (2002), foram de “sobrevivência e descobertas” e de um “choque com a realidade” encontrada buscando me aceitar como docente. Além disso, permitiu me reconhecer como profissional, compreender meus limites, minhas dificuldades e a necessidade de ser uma professora coerente, responsável e competente em minha ação, garantindo uma aprendizagem significativa dos alunos. Foi uma das experiências mais

desafiadoras e edificantes que vivi e que me proporcionou um amadurecimento da profissão de forma expressiva, revelando os limites e alcances do “ser professora”, do “fazer docente” e de um “saber” em construção.

Em 2012, concluí a graduação e, como já trabalhava na área da educação há um ano, continuei a lecionar em escolas da rede privada de ensino até o ano de 2019. A passagem por essas escolas, embora tenha me possibilitado a inserção à docência, também me revelou o pior lado da desprofissionalização e da marginalização docente. Nesses espaços, nossas vozes eram silenciadas pela opressão, pelo controle e cobrança de atender ao mercado. A gestão nas redes de ensino, onde passei, não era democrático, o lema era servir ao bem-estar das instituições e dos pais, mesmo que isso significasse resignação, desvalorização e proletarização do meu trabalho.

Ao longo de quase 10 anos dentro dessas escolas, pensei em desistir da área docente inúmeras vezes. Deixei de acreditar na docência como profissão, não sentia o acolhimento dos pares, o respeito dos pais, o reconhecimento da gestão e, muito menos, da sociedade. A formação continuada dentro dessas redes de ensino por onde passei não era incentivada ou fomentada - palestras, cursos, incentivo financeiro para pós-graduação (*lato sensu*), ou ainda plano de carreira. Devido aos baixos salários, o investimento pessoal em cursos e pós-graduação (*lato sensu*) fica limitado. A única certeza que tinha era a minha formação inicial, o comprometimento com os meus alunos e a vontade de alçar voo em minha carreira, desbravando novos horizontes e perspectivas de trabalho.

Foi com esse ímpeto que comecei a buscar editais de concursos e, em 2018, fui aprovada em um concurso público municipal, sendo efetivada em 2019. A entrada na rede pública, como professora e servidora pública, acendeu, novamente, a chama em projetar metas e perspectivas em prol do meu desenvolvimento profissional. Diferentemente das escolas particulares, na rede pública municipal na qual atuo, tenho o estímulo para estudar e ampliar os meus saberes profissionais e pedagógicos. É oferecido ao docente um plano de carreira, aumento progressivo do salário e pontuação a cada formação concluída: a participação e publicação de artigos em anais de congressos, fóruns e seminários; escrita de livros e/ou capítulos; pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*); cursos de capacitação, extensão, ACIEPEs; cursos de aperfeiçoamento; outras licenciaturas correlatas à educação.

Vale ressaltar que, dentro das redes públicas, também existem questionamentos e críticas a serem levantadas para a melhoria do ensino e a valorização do magistério. Porém, em relação ao que vivenciei profissionalmente no passado, sinto que agora as portas estão abertas ao diálogo, à democracia e a real luta para um ensino de qualidade e excelência.

Foi com essa necessidade de reflexão sobre a minha prática e das indagações que eu trazia de minha formação inicial que me desafiei a submeter, em 2018, um projeto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE. Esse projeto teve como objetivo buscar um aprofundamento da contribuição do PIBID na formação e atuação profissional de professores.

A inserção no programa PPGPE representou um marco na minha formação e profissão ao perceber o reconhecimento do meu trabalho, a importância dos meus estudos e o fortalecimento da minha voz, silenciada a tantos anos pelo sistema. Na academia, esses fatores eram valorizados, o que me permitiria o exercício de reflexão sobre a minha ação e sobre os contextos políticos e pedagógicos que permeiam a formação de professores da educação básica. Isso permitiu o desenvolvendo dos meus saberes, adquiridos ao longo da minha formação e docência.

O desafio em estudar o PIBID representava, para mim, o reconhecimento de um programa que, infelizmente, não tinha contribuído diretamente na minha formação. Porém, ele tinha representado um diferencial na formação dos meus colegas, devido aos seus preceitos de investimentos em relação: a formação inicial; valorização do magistério; articulação entre ensino superior e educação básica; a melhoria da qualidade da educação básica; o fomento de práticas inovadoras; e a valorização da escola pública (CRUZ; CINQUENTTI; ONOFRE, 2014).

A necessidade em aprofundar estudos e pesquisas sobre o PIBID é uma ação ética, política e pedagógica, ao tentar compreender a magnitude de um programa formativo que articula formação inicial e continuada, tendo como suporte uma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁴ (BOZZINI *et al.* 2018). É possível cumprir as exigências de um processo contínuo,

⁴ Criada por Anísio Teixeira em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é reconhecida no país e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil (GATTI *et al.* 2014, p.4).

idealizado ao longo dos últimos trinta anos, sobre a profissionalização dos professores no Brasil (NÓVOA, 2019).

É uma tentativa de mergulhar nas entranhas dos processos resultantes desse programa em vigência desde 2007, institucionalizado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) e regulamentado pela Portaria 096/2013. Ou seja, catorze anos de efetiva ação, mobilizando universidades de diversas regiões do país em colaboração com as redes de ensino, em prol do fortalecimento das licenciaturas. Além do reconhecimento da docência como profissão e do professor como um produtor de saberes de sua ação (TARDIF, 2002).

Embora compreendamos a necessidade de um olhar aguçado para a complexidade e especificidade de cada programa e, devido ao recorte deste estudo enquanto uma pesquisa de mestrado, nosso intuito foi o de contribuir para o entendimento da importância desse programa no âmbito da UFSCar. Suas atividades iniciaram em março de 2009⁵, com uma proposta colaborativa e interdisciplinar com os professores da educação básica (PIBID/UFSCar, 2013), com um olhar para a área de Pedagogia.

A inserção do curso de Pedagogia ao programa PIBID/UFSCar São Carlos iniciou em 2010, com um subprojeto que objetivava a promoção da participação dos licenciandos em atividades de ensino na escola pública. Assim como um trabalho colaborativo entre os professores da universidade e da educação básica, proporcionando uma postura investigativa no grupo. Tinha como premissa a melhoria das ações nas escolas e da qualidade de aprendizagem dos alunos, para o real exercício da cidadania e valorização dos discentes como sujeitos de sua história e de sua atuação no mundo (ONOFRE, 2014).

A parceria consolidada entre universidade e rede de ensino promoveu, em todos os envolvidos, processos formativos significativos ao longo dos anos. Além da

⁵ O PIBID teve início na UFSCar foi assinado pelo governo federal o Decreto nº 6.755 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar em regime de colaboração a formação inicial e continuada do magistério, e com o princípio a formação docente, colaboração entre os entes federados, garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente, a articulação entre a teoria e prática nos cursos de formação, o reconhecimento da escola, entre outros (BRASIL, 2009). Esse decreto possibilitou garantias do governo e do MEC para uma atuação do PIBID dentro das escolas públicas e em 2016 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

possibilidade de uma identidade de grupo nunca vista em programas dessa natureza.

O PIBID tem se destacado por ter sido um dos únicos programas de Formação Inicial de Professores das últimas décadas; por ter uma estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública; por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como co-formadores dos alunos e alunas da licenciatura; por ampliar a inserção da licencianda e do licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática; e por dar possibilidade de desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e colaborativo (BOZZINI *et al.* 2018, p.19).

De acordo com o MEC, o objetivo do PIBID é o de “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (CRUZ *et al.* 2014, p.42), portanto, visa superar os impactos e inseguranças no início da docência. Embora pesquisas reforcem a importância do programa para a formação inicial, nosso interesse maior foi de investigar os primeiros anos de docência desse grupo específico de licenciandos em pedagogia. Compreender a formação e atuação no início da carreira, que aqui destacamos como sendo os três primeiros anos da docência, é tarefa primordial quando nos debruçamos para o levantamento de pesquisas que demonstrem a fragilidade na atuação desses profissionais nos primeiros anos de atuação.

Para Huberman (1997), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, sendo que os primeiros anos e experiências são considerados um período de sobrevivência. Por isso, devemos dar a importância necessária a essa fase, oferecendo suporte e programas que ajudem a minimizar essa frustração docente ao entrar na sala de aula nos primeiros anos de carreira. De acordo com Oliveira (2011), nesse início, os professores precisam de um suporte formativo para conseguir alcançar o que almejam: dar uma boa aula, conquistar alunos, pais, colegas de profissão e a comunidade em geral. É nessa fase, portanto, que:

É no início de carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. Essa aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática tendo que aprender fazendo, o(a)s professores devem provar a si próprio(a)s e aos outros que são capazes de ensinar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.229).

Acredita-se que os professores trazem consigo uma série de saberes que são adquiridos através da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000). Os saberes dos professores podem ser pessoais, advindos da formação escolar, formação profissional, programas e livros usados no trabalho, ou vindos da experiência (TARDIF, 2002). No caso da experiência vivida por um professor iniciante que participou do PIBID, é importante a compreensão dos saberes vivenciados nas ações propostas, promovendo o entendimento dos limites e alcances do programa em sua identidade profissional.

Caminhando nessa direção, esta pesquisa pretende, portanto, responder a seguinte questão: Qual é a ótica dos professores iniciantes em relação aos saberes profissionais que emergem das ações do PIBID/Pedagogia UFSCar e que contribuem para a formação inicial e atuação profissional de docentes em início de carreira?

Tendo como premissa o fato de que o PIBID contribui de alguma forma para os anos de docência, buscaremos responder a essa questão com a mesma curiosidade de Cruz *et al.* (2014):

E depois da formatura? Depois de formadas, e atuando de fato como professoras, como será a continuação desse processo formativo? Encontrarão sempre o apoio de um grupo no qual poderão expor suas angústias ou enfrentarão a solidão docente? As reflexões continuarão presentes, buscando articular teoria e prática? (CRUZ *et al.* 2014, p.60).

Buscando responder a esses questionamentos, objetivamos com este estudo investigar os saberes profissionais provenientes da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim como as contribuições desse processo formativo na atuação sob o olhar de professores em início de carreira. O recorte desta pesquisa está voltado para a análise de professores com até três anos de atuação, egressos do subprojeto do PIBID/Pedagogia UFSCar – São Carlos/SP que participaram do programa no período de 2015 a 2017.

Com o intuito de traçar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Além disso, enfatiza mais o processo do produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A produção de dados envolve a descrição de técnicas. No caso do presente estudo, utilizou-se questionários com questões abertas e fechadas elaboradas no *Google Docs*. As questões foram enviadas aos e-mails dos licenciandos egressos do PIBID/Pedagogia UFSCar, participantes do programa entre os anos de 2015 e 2017, uma lista de 91 egressos. Obtivemos a resposta de 18 participantes e para a análise dos resultados contamos com as respostas de 15 deles, pois os outros três participantes não se enquadravam no nosso critério de seleção.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.* 1965), o que permitiu colher informações fidedignas e maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito (GIL, 2002), possibilitando uma possível continuação em estudos futuros sobre essa temática. Esse tipo de pesquisa é “bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p.41).

Deste modo, o fato dos objetivos da pesquisa serem o de investigar os saberes profissionais que a atuação no PIBID proporciona e proporcionou aos participantes do programa, assim como o de analisar a contribuição do mesmo no início da docência em todos os aspectos, traz a flexibilidade e ligação desse tipo de investigação (exploratório-descritivo) com o objetivo proposto. Esse método também favorece o nosso tipo de pesquisa, já que o mesmo trouxe depoimentos dos licenciandos (respostas enviadas dos questionários), permitindo uma análise legítima e novas inquietações sobre a temática escolhida.

Para a presente pesquisa houve a colaboração de professores em início de carreira (com recorte temporal de uma experiência de até três anos de exercício docente) que participaram, como licenciandos do programa PIBID Pedagogia/UFSCar nos anos de 2015, 2016 e 2017. Esse tempo limite de atuação docente (máximo de três anos) foi definido, pois, segundo diversos autores como Tardif (1991; 2000) e Nóvoa (2019), esse período é considerado crucial para o restante dos anos de docência. É dito como um tempo em que os docentes ainda estão em desenvolvimento, ousados, arriscando-se, aventurando-se e não possuem “vícios”.

Para Mizukami e Nono (2002), os anos iniciais da docência tem grande importância nos processos de formação e ainda são decisivos na estruturação da prática profissional. Autores como Feiman-Nemser (2001, p.117) afirmam ainda que

“esses anos representam um período de intensas aprendizagens que influenciará o tipo de professor que aquele iniciante virá a ser”.

A investigação da pesquisa e os materiais adquiridos foram organizados e sistematizados com o aporte teórico e conhecimento de autores como: Bozzini *et al.* (2018); Cruz *et al.* (2014); Sousa (2010; 2012); Gatti *et al.* (2014); para discutir a historicidade e contribuições do programa PIBID, Tardif (1991, 2000, 2014), Tardif e Raymond (2000); Tardif, Lessard e Lahaye, (1991); Nóvoa (2009, 2019a, 2019b); Oliveira (2011) e Mizukami *et al.* (2014); para discutir os saberes docentes e os professores em início de carreira, Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986); Gil (2002, 2008); Selltiz *et al.* (1965), para a metodologia da pesquisa, entre outros.

Para uma melhor compreensão do estudo dividiu-se a pesquisa em cinco seções.

Na primeira seção intitulada “Levantamento e análise dos descritores: os estudos brasileiros acerca da temática”, foi realizado um levantamento bibliográfico em relação à temática, com o objetivo de traçar as produções científicas, mais atuais, acerca do PIBID/Pedagogia no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Repositório da UFSCar, na base de dados da SciELO e *site* do ENDIPE 2020. A partir da leitura dos trabalhos encontrados, foi elaborado um resumo acerca do que cada trabalho trazia, pontuando as contribuições dos mesmos para a pesquisa.

Na seção dois – “Saberes docentes, formação e atuação em início de carreira: um processo em construção” é discutido os saberes docentes e as contribuições do PIBID na formação e atuação em início de carreira. Autores como Nóvoa (2019a, 2019b), Mizukami *et al.* (2014), Oliveira (2011), Tardif (1991, 2000, 2002, 2014) e Huberman (1997) nos auxiliam com suas teorias nesta seção.

Na seção três intitulada “O percurso do PIBID no contexto brasileiro” enfocou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: a sua evolução e cenário atual – trazendo a historicidade do programa PIBID, os seus objetivos e princípios, abordando a sua importância, contribuições e evolução acerca do cenário brasileiro. Subsidiaram essa seção Bozzini *et al.* (2018), Onofre *et al.* (2014), Gatti *et al.* (2014), Sousa (2010, 2012). A análise dos documentos oficiais a respeito do programa ajudou a discorrer sobre como o programa auxiliou os licenciandos e agora atuais docentes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, além da sua colaboração com a educação brasileira.

Na seção quatro “Caminhos percorridos da investigação” é apresentado o percurso metodológico da investigação, por meio dos caminhos percorridos, os processos utilizados para a produção de dados, os colaboradores da pesquisa e a organização e análise dos dados.

Na seção cinco “Produção e análise dos dados da pesquisa” é apresentada a análise dos dados com base na análise dos conteúdos, descritos por Bardin (1977). A partir dos olhares dos professores em início de carreira egressos do PIBID/Pedagogia – UFSCar a respeito do programa e os saberes profissionais, através das falas das colaboradoras da pesquisa, permitiu a identificação de cinco eixos de análise 1) Perfil identitário dos participantes; 2) Perfil profissional dos participantes; 3) Visão sobre a formação inicial; 4) Visão sobre a participação no PIBID; 5) Visão sobre a experiência/Início da docência.

E, para concluir, as considerações finais encerram as seções, mas não a temática proposta. Traz as considerações a respeito dos dados analisados, sendo uma parte do que esse tema tão vasto tem a oferecer. Narra-se a importância do objeto de pesquisa e suas contribuições para a educação básica, as futuras pesquisas e para a universidade.

A tentativa, com este estudo, é a de analisar o paralelismo entre o PIBID e os saberes profissionais, por meio do olhar dos egressos do programa, contribuindo com o avanço de pesquisas no campo da profissionalização docente.

1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA TEMÁTICA

Com objetivo de um aprofundamento teórico sobre o estudo, esta seção apresenta o Levantamento Bibliográfico de produções científicas encontradas no cenário brasileiro. Segundo Romanowski e Ens (2006), esse tipo de levantamento dos trabalhos elaborados sobre o tema é imprescindível para um processo de análise qualitativo, permitindo complementar o enfoque abordado com a pesquisa, que é a de um estudo exploratório-descritivo.

Neste sentido, com o apoio dos procedimentos utilizados por Romanowski (2002), foram seguidos determinados passos para a realização desse tipo de levantamento:

- definição dos descritores para direcionar as buscas (palavras-chaves);
- localização dos bancos de pesquisa utilizados;
- estabelecimento de critérios para a seleção dos trabalhos;
- levantamento de teses e dissertações;
- coleta do material trabalhado;
- leitura das publicações com elaboração de síntese (analisar o trabalho como um todo: tema, metodologia, objetivos etc.);
- organização e sistematização dos relatórios identificando relações e tendências entre elas;
- análise e elaboração das conclusões.

A pesquisa estruturou-se em três etapas, as buscas foram realizadas em tais bancos de pesquisa por tratar-se de acervos completos e confiáveis. A primeira etapa é relativa à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a segunda etapa, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Repositório Institucional da UFSCar (RI-UFSCar); e a terceira etapa, no XX ENDIPE Rio – 2020 – Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática.

O levantamento da temática PIBID trouxe alguns dados relevantes: o assunto tem sido muito estudado, principalmente, no âmbito das políticas públicas como programa estimulador da formação inicial, na relação *teoria x prática* e nas áreas da educação onde se insere; as pesquisas têm apontado a importância do PIBID nas IES, dentro das escolas públicas, e a importância da parceria entre universidade e rede de ensino; as análises revelam que grande parte das produções científicas

estudam o licenciado (bolsista do programa) e poucas traziam como temática, mais aprofundada, o egresso do programa PIBID/Pedagogia e os saberes do professor em início de carreira. O que justifica por si só a pertinência deste estudo sobre a temática.

Utilizou-se como recorte temporal quase uma década de estudo, selecionando os anos de 2012 a 2019. Escolhemos esses anos, pois o programa foi lançado em 2007, porém entrou em vigor no ano de 2009, com a institucionalização nas IES. Cada passo foi descrito nas próximas subseções e a historicidade e objetivos do programa na seção 3.

2.1 Levantamento de pesquisas no Branco de Teses e Dissertações da CAPES

A busca se iniciou no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os primeiros descritores utilizados foram “egressos PIBID”, que computou um total de 5.058 estudos e “PIBID pedagogia” com um total de 12.375 resultados. Devido ao expressivo número de pesquisas, realizou-se uma nova busca para delimitar a temática. Na nova busca foram utilizados os descritores "PIBID, pedagogia, professores" e "PIBID, pedagogia, professores, formação inicial". Para os dois termos usou-se os mesmos filtros, com um recorte temporal entre os anos de 2012 e 2019 (justifica-se esse recorte, pois no primeiro filtro de seleção de palavras-chave (1) haviam pesquisas somente a partir deste ano), em seguida selecionou-se os filtros para a seleção do material a ser analisado:

- Grande área de conhecimento: ciências humanas,
- Área de conhecimento: educação,
- Área de avaliação: educação,
- Área de concentração: educação

Os primeiros descritores utilizados ("PIBID, pedagogia, professores") resultaram em 51 pesquisas e os segundos descritores ("PIBID, pedagogia, professores, formação inicial") em 36 pesquisas, totalizando 87 trabalhos. Descartou-se aqueles que se repetiram nos dois termos, foi realizada a leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos. Ao identificar que o estudo era voltado para a área de matemática, ciências, química, letras, professores supervisores do PIBID ou somente sobre licenciandos, esses foram não foram selecionados. Isso foi feito

visando ter um aporte somente de estudos que faziam parte da temática proposta e objeto de pesquisa.

Com esses filtros utilizados, optou-se por investigar os estudos que se enquadram nos seguintes critérios e tratam dos temas:

- a) Egressos - PIBID/Pedagogia;
- b) Egressos - em início da carreira docente;
- c) Egressos - docentes no ensino infantil ou fundamental I;
- d) Estudos voltados para a análise da formação inicial;
- e) Estudos que trouxessem aportes teóricos sobre o início de carreira.

Com esses critérios, foram selecionadas 8 pesquisas (4 teses e 4 dissertações) que são apresentadas no Quadro 1, por sua proximidade com a temática e com os autores que embasam essa pesquisa.

QUADRO 1. Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

	TÍTULO/ANO	ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados	2017	TESE	Pedro Rauber	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande/MS
2	Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional	2017	DISSERTAÇÃO	Roberlúcia Rodrigues Alves	Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Fortaleza/CE
3	Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino	2016	DISSERTAÇÃO	Ana Elisa Araujo Maia Campos	Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Viçosa/MG
4	A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	2016	TESE	Fernanda Figueira Marquazan	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Porto Alegre/RS
5	Acadêmicos egressos do PIBID: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa	2016	DISSERTAÇÃO	Laise Ataiades Ribeiro	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Paranaíba/MS
6	Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas	2016	TESE	Maria do Socorro da Costa e Almeida	Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Salvador/BA
7	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência	2016	TESE	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) – São Paulo/SP
8	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG	2014	DISSERTAÇÃO	Andressa Maris Rezende Oliveri	Universidade Federal De Ouro Preto (UFOP) – Ouro Preto/MG

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos resultados obtidos no site da CAPES.

A primeira pesquisa refere-se a uma tese intitulada “Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados”. Nela, Rauber (2017) usa como base de sua pesquisa a interculturalidade crítica e nos Estados Culturais, investigando quais as concepções as egressas do PIBID do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Dourado, possuem em relação às identidades/diferenças culturais. Assim como, qual o sentido, como vivenciam e lidam com isso no seu espaço escolar, identificando como essas professoras abordam as identidades/diferenças com os seus alunos(as). As participantes da pesquisa atuavam com crianças de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor realizou entrevistas, participou das aulas e realizou grupos de discussão para entender como elas lidavam com a questão de identidades/diferenças. Observou que as mesmas, em suas práticas pedagógicas, possuíam um “discurso contemporâneo” sobre identidades e diferenças. Destacou, também, que a prática do PIBID na formação inicial contribuiu, de forma significativa, para uma inserção na escola e trouxe para elas uma reflexão sobre a teoria e prática, vivências e estratégias para ressignificar as identidades/diferenças nas suas práticas pedagógicas.

Ao analisar a segunda dissertação “Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional”, percebeu-se que Alves (2017) tinha como objetivo compreender de que forma o PIBID contribuiu com os recém-formados em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Como também, de que forma a atuação profissional de seus egressos estão se constituindo em sua profissionalidade na rede municipal de ensino de Fortaleza. A investigação teve uma abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal e narrativas escritas com professores iniciantes, egressos do PIBID/Pedagogia – UECE. A pesquisa se baseou em diversos autores, ao analisar os dados constatou-se que a participação das egressas no PIBID contribuiu, de forma significativa, com o início da docência. Preparou esses profissionais e trouxe experiências que conquistaram nos espaços escolares em sua formação inicial, oportunizadas pelo PIBID. A autora traz dados onde revelam o quanto o professor iniciante enfrenta desafios em seu início de carreira, constatou ainda que, ao participarem do programa, esses docentes se sentem mais confiantes. As

experiências adquiridas, ao longo do programa, foram um “diferencial” na atuação profissional dessas professoras, trazendo uma aproximação com o contexto escolar e preparando-as para a atuação docente.

Na terceira dissertação, intitulada “Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino”, a autora investigou a história escolar e familiar e como os estabelecimentos de ensino influenciaram o início de carreira das egressas do programa PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa – UFV, que trabalhavam com ensino fundamental. Identificou quem são os responsáveis, dentro dos estabelecimentos de ensino, que ajudam na socialização profissional dessas professoras egressas do PIBIB (dos editais dos anos 2009, 2011 e 2013). Sendo que, segundo a autora, são os alunos, pares, direção, supervisão e os pais. Também trouxe à tona o que essas docentes sentem nesse início de carreira. Campos (2016) aplicou questionários com 43 egressas do PIBID e selecionou 5 para uma entrevista semiestruturada, fazendo observações das docentes em suas salas de aulas em diferentes escolas. A autora discorreu sobre o termo “*socialização profissional docente*” e assuntos como início de carreira docente e aprendizagem docente, usando diversos autores para lhe dar o aporte teórico. Investigou a influência do processo de formação inicial na socialização profissional, contando o percurso das participantes selecionadas para a pesquisa durante a sua formação inicial. Descreveu as suas histórias de vida (percurso escolar e familiar) e concluiu que o processo de socialização profissional, dessas docentes em início de carreira, é diferente e depende de cada tipo de estabelecimento a qual pertencem.

Na pesquisa quatro, intitula-se “A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência” e foi realizada por Marquezan (2016). Nesta tese foi feito um estudo de caso com entrevistas narrativas e teve como objetivo analisar e identificar as repercussões dos processos formativos de seis egressas do PIBID/Pedagogia de uma IES filantrópica e comunitária (Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, localizado em Santa Maria/RS) que atuam como docentes, em um período de dois anos. Dispôs-se a verificar o que os egressos, em suas aprendizagens docentes, compreendem como saberes (escolares, acadêmicos e experienciais) em sua prática no PIBID. Assim como a relação universidade e escola em seus processos

formativos, apontamentos sobre a melhora do PIBID/Pedagogia, ligação entre teoria e prática e como os egressos percebem sua empregabilidade. Classificou a sua análise em categorias e concluiu que a aprendizagem docente dessas egressas é sistematizada pela “espiral da aprendizagem docente”. Essa espiral corresponde ao movimento das aprendizagens ao longo de sua formação inicial e docência. Nesse contexto, todas as suas práticas e ações vão tendo novos significados, construindo o processo formativo de tornar-se professor, remetendo a aprendizagem docente, identidade docente e prática reflexiva.

A quinta pesquisa apresentada refere-se a uma dissertação intitulada “Acadêmicos egressos do PIBID: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa” realizada por Ribeiro (2016). O objetivo, segundo a autora, foi analisar as contribuições do programa institucional PIBID junto aos seus egressos de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS (unidade de Campo Grande). Além disso, buscou verificar as implicações do programa na formação inicial – durante o desenvolvimento profissional docente, a construção desse futuro professor e ainda conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a participação nas escolas, com o subprojeto sobre alfabetização do PIBID. A autora utilizou, como instrumento de pesquisa, questionários para construir um perfil das participantes e narrativas (auto)biográficas dessas egressas. Segundo Ribeiro, com essa metodologia é possível ouvir as vozes dessas autoras de práticas educativas que, muitas vezes, são caladas pela sociedade. Ainda traz, para as participantes da pesquisa, um momento de autoformação, reflexão e ressignificação do que foi vivido. Baseando-se em diversos autores, a pesquisadora coloca em xeque a problemática da formação inicial dos professores no Brasil, o início da docência, os programas de inserção a docência no país e a trajetória do PIBID. Concluiu, em sua pesquisa, que o PIBID se faz importante pela experiência, vivências e conhecimentos sobre a docência trazida pelas escolas.

Na tese apresentada por Almeida (2016), “Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas”, buscou-se responder a seguinte questão: “Como egressos do PIBID/Pedagogia/UNEB narram sua participação no Programa, destacando as implicações em seus percursos profissionais?” (p.17). O objetivo foi de contextualizar as relações entre os

egressos e a construção de seus percursos profissionais como docentes, além de investigar como conferem a sua formação e experiências iniciais. A autora também buscou caracterizar o programa PIBID e analisar como ele ajuda na construção de percursos de vida, formação e profissionalização docente. Discutiu, também, as suas concepções para iniciação e formação desses profissionais – possíveis críticas em relação ao programa e uma possível ruptura epistemológica. A pesquisa contou com o aporte teórico-metodológico de auto(biográfica) e entrevistas narrativas de vida e formação com sete ex-participantes do PIBID/Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, onde quatro delas atuam como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluiu que existe um modo de conhecer e um tipo de conhecimento próprios da docência advindos da participação no PIBID.

A tese de doutorado de Gonçalves (2016), “Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência” buscou trazer contribuições para entendermos o início de carreira dos docentes. A autora (que já foi supervisora do PIBID) exalta logo em seu resumo e ao longo de todo o texto os pontos positivos do programa PIBID, em relação à formação inicial e a amenização de momentos sofridos em início de carreira pela experiência do programa. Ela descreve esse início de carreira como um período turbulento, de dificuldades e tensões, onde raros são os apoios a esses professores iniciantes, que, apesar dos pesares, passa a ser um momento significativo de descobertas e aprendizados. Ela objetivou analisar a inserção profissional dos ex-pibidianos e as estratégias utilizadas por eles perante os desafios, entre outros. Na investigação, foram feitos grupos de discussão e questionários com doze egressas do PIBID/Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU em início de carreira docente (até três anos de experiência profissional). Além de entrevistas com as diretoras e supervisoras das escolas básicas onde atuam essas professoras e, ainda, a análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da universidade. Baseou-se em diversos autores para discutir a relação da formação inicial e o início da carreira docente, fundamentando-se na obra de sua orientadora André (1983) para a análise dos dados. A autora utilizou a “análise de prosa” e os dividiu em três categorias, ou melhor, pontos de vista (que também faziam parte de seus objetivos): da professora iniciante sobre a formação inicial; das iniciantes sobre a inserção profissional; e de iniciantes a experientes sobre a construção das profissionalidades dessas docentes.

Ao longo de seu texto também discute os aspectos históricos e atuais da formação de professores dos anos iniciais e traz um histórico do PIBID. Concluiu que esses dois momentos, o da formação inicial como a participação no PIBID e com a teoria e prática, foram fundamentais para a inserção na carreira docente.

O oitavo item apresentado no quadro traz a dissertação de Oliveri (2014), “Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG” apoiado nas teorias da Pedagogia Crítica. A pesquisa teve por objetivo discutir as contribuições do PIBID e investigar se o programa tem alcançado suas metas sobre o incentivo de formação à professores. Buscou-se analisar os olhares dos egressos sobre a formação, prática e experiências que o programa proporcionou e, também, se o programa tem contribuído para a formação inicial desses professores. Para a coleta de dados, a pesquisa contou com a participação de 16 professores egressos do PIBID/Pedagogia – UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), utilizando questionário, grupo focal e entrevista aberta. O trabalho trouxe a discussão de ideias importantes, como a prática docente e a formação inicial, a reflexão sobre a prática e o professor pesquisador sobre sua própria prática. Assim como sobre a formação e a produção de saberes, a formação de professores, o PIBID no contexto da política brasileira e as experiências e a valorização profissional. A autora concluiu, em seu estudo, que o PIBID tem colaborado com a formação de seus participantes, visando o fortalecimento das práticas pedagógicas, saberes produzidos, desenvolvimento de habilidades e a relação entre teoria e prática. Também estimulou a valorização da profissão docente, a diminuição do “choque de realidade” no início da docência e a inserção desses egressos à ciência e pesquisas.

Todos os trabalhos aqui apresentados abordam a temática da formação inicial, início da docência e egressos do PIBID/Pedagogia, temas que também fazem parte do nosso objeto de pesquisa, por isso, tais trabalhos contribuem com elementos capazes de enriquecer e auxiliar em diversas etapas do nosso estudo como no aporte teórico e também na análise dos dados obtidos pela nossa pesquisa.

Somente cinco dos oito trabalhos possuem como participantes da pesquisa professores do fundamental I (ALMEIDA, 2016; ALVES, 2017; CAMPOS, 2016; MARQUEZAN, 2016; RAUBER, 2017). Somente os trabalhos 4 e 8 (MARQUEZAN,

2016; OLIVERI, 2014) nos trazem contribuições sobre os saberes docentes. O que leva a acreditar o quanto essa temática ainda precisa de aprofundamento e pesquisas quando se trata de saberes dos licenciandos egressos do PIBID/Pedagogia. Deste modo, este estudo cumpre com o seu papel no sentido de contribuir para pesquisas na área, levantamento de hipóteses e suprir possíveis lacunas de pesquisas sobre a questão dos saberes mobilizados pelos egressos, resultantes da vivência no PIBID durante a formação inicial. No quadro 2 é apresentado, de forma sintetizada, os temas abordados em cada trabalho.

QUADRO 2. Resumo dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

PESQUISAS	EGRESSOS PIBID/PEDAGOGIA	SABERES DOCENTES	FORMAÇÃO INICIAL	INÍCIO DA DOCÊNCIA	PROFESSORES INFANTIL OU FUNDAMENTAL I
1	X		X	X	X
2	X		X	X	X
3	X		X	X	X
4	X	X	X	X	X
5	X		X	X	
6	X		X	X	X
7	X		X	X	
8	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

2.2 Levantamento de pesquisas no Repositório UFSCar e periódicos na Base de Dados da Scielo

Foi identificado que fazer o levantamento empregando o descritor "PIBID" seria muito amplo para a pesquisa, portanto, que os resultados que estavam sendo alcançados com esse termo eram sobre diversos temas que não tinham relação com a pesquisa em questão. Por isso, ao realizar a busca no Repositório da UFSCar, optou-se por usar os mesmos termos e recorte temporal que o utilizado no Repositório da CAPES. As palavras-chave "PIBID, pedagogia, professores" foram utilizadas sem nenhum filtro para a busca, sendo encontrados 112 (cento e doze) trabalhos, mas nenhum deles estava voltado para a área de estudos e objeto dessa pesquisa. Da mesma forma, quando foram usadas as palavras-chave "PIBID, pedagogia, professores, formação inicial", o resultado foi de 94 trabalhos e nenhum voltado para esse estudo. O mesmo ocorreu com as palavras-chave "PIBID pedagogia", "PIBID pedagogia, professores, início de carreira" e "PIBID, egressos, pedagogia", onde foram encontrados 3, 20 e 46 resultados, respectivamente. Dentre os resultados obtidos em todos os termos pesquisados, foram encontradas

pesquisas voltadas para o professor supervisor do PIBID, alunos bolsistas do PIBID Letras e Geografia, Biologia, Matemática, a relação étnico racial no curso de Pedagogia, mas nenhum voltado para a temática proposta em específico. Como esta investigação está inserida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE/UFSCar, os estudos no Repositório da UFSCar também filtram as do programa, portanto, nenhuma pesquisa com a temática apresentada foi defendida no programa PPGPE.

Para um aprofundamento maior e à procura de trabalhos que discorressem sobre a temática, foi realizada uma busca em periódicos na base de dados da SciELO e nenhum trabalho foi encontrado com os mesmos termos utilizados do Repositório da UFSCar e CAPES. Averiguou-se, então, com os termos “PIBID pedagogia” e foram encontrados 6 artigos e com o termo “PIBID” foram localizados 59 artigos. Porém, em ambos os termos, nenhum artigo encontrado se enquadrava nos critérios e temas estabelecidos por esses estudos, mas sim sobre o programa PIBID de forma geral. Como citado anteriormente, esses fatos justificam por si só a pertinência e relevância da investigação em buscar suprir, novamente, essa lacuna de estudos nesses programas.

2.3 Levantamento de pesquisas no ENDIPE 2020

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE é bianual e teve seu início no ano de 1982 na PUC/Rio. Com quase 40 anos de história e 20 encontros, ele ainda possui o mesmo espírito crítico e pontual de promover o diálogo, visibilizar práticas educativas, transformar a escola reinventando o seu espaço, buscando metodologias inovadoras e valorizando a docência. O evento reúne pesquisadores, profissionais, estudantes e especialistas em educação, não só do Brasil, mas de outras partes do mundo, trazendo discussões, inúmeros trabalhos e contribuições para a área. Visto a importância do ENDIPE no campo científico e educacional brasileiro, realizou-se uma busca nos estudos discutidos no seu último encontro. Essa edição do encontro foi realizada de maneira virtual, com o tema “Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas”, contando com a organização e coordenação de diversas instituições de ensino.

Utilizando os mesmos critérios de seleção de pesquisas citados anteriormente, buscou-se estudos no *site* do ENDIPE⁶ e nos Anais, onde estavam disponibilizados os sete e-books, para a consulta, do que foi discutido⁷ no último encontro em 2020. Foram encontrados um total de 1.171 trabalhos, onde 20 desses falavam sobre o PIBID em diversas áreas e temas. Nesse encontro foram debatidos diversos assuntos, incluindo as políticas públicas e o PIBID. Somente no Livro 1, volume 1, parte II, intitulado “Políticas públicas e institucionais de formação de professores” foram encontrados 3 trabalhos que remetem a temática proposta por este estudo, os quais são apresentados no quadro abaixo.

QUADRO 3. Trabalhos selecionados nos Anais do XX Endipe – 2020.

	TÍTULO/ PÁGINA	AUTOR/INSTITUIÇÃO	EIXOS TEMÁTICOS
1	A contribuição do PIBID na formação inicial de docentes de pedagogia – p.942	Edison Guella Fernandes (IFRS)	Eixo 1: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com formação docente
2	A experiência do PIBID na formação docente: diálogos e insurgências – p.950	Luciene Cerdas (UFRJ), Eliane Cerdas (UEMS), João Mianutti (UEMS) e Gabriel Murillo Rocha da Cruz (COLUNI/UFF)	Eixo 1: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com formação docente
3	Um estudo sobre as contribuições do PIBID para a inserção e atuação profissional de professores iniciantes – p.1462	Maria Mikaele da Silva Cavalcante (UECE)	Eixo 1: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com formação docente

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos resultados obtidos no site do ENDIPE.

O primeiro trabalho elencado no quadro 3, intitulado “A contribuição do PIBID na formação inicial de docentes de pedagogia” realizado por Fernandes (2020), buscou trazer a contribuição do programa PIBID/Pedagogia no Instituto Federal do

⁶ <http://www.xxendiperio2020.com.br/home>. Acesso em: 25/11/2020.

⁷ No 1º encontro virtual, XX ENDIPE Rio – 2020 - Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática os temas propostos foram divididos em seis eixos. Eixo 1: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com Formação docente; Eixo 2: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com Currículo e Avaliação; Eixo 3: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação em Direitos Humanos, Interculturalidade e Religiões; Eixo 4: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre Novas epistemologias, Diferença, Biodiversidade, Democracia e Inclusão; Eixo 5: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre Educação, Comunicação e Tecnologia; Eixo 6: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre Infâncias, Juventudes e Vida Adulta.

Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, na formação inicial dos licenciandos em uma escola de educação infantil. Concluiu que o programa traz, para esses discentes, reflexões acerca da teoria e prática, além de transformações em seu trabalho com as crianças e o desenvolvimento pessoal.

No segundo trabalho analisado “A experiência do PIBID na formação docente: diálogos e insurgências”, Cerdas *et al.* (2020), como coordenador, docente da educação básica e licenciando do programa, trouxe um painel para discutir a formação docente a partir do PIBID e as contribuições do programa no início de carreira. Os autores discutiram os diferentes espaços e tempo de formação fornecidos pelos pibidianos, as dificuldades que eles encontram no desenvolvimento dos saberes de sua docência e para a alfabetização dos alunos do ensino fundamental I.

Cavalcante (2020), em seu artigo “Um estudo sobre as contribuições do PIBID para a inserção e atuação profissional de professores iniciantes”, discutiu a contribuição do PIBID/Pedagogia na inserção profissional e início da docência nos primeiros anos de profissão de 23 egressos do programa. O autor concluiu que os aprendizados que os participantes obtiveram ajudaram a atenuar as dificuldades encontradas nos primeiros anos de docência.

No levantamento realizado e na leitura dos três trabalhos, foi possível perceber que somente o trabalho de Cavalcante (2020) discorria sobre os **egressos/pedagogia**, dois falavam sobre a **formação inicial** (CAVALCANTE, 2020; FERNANDES, 2020), dois trabalhos tratavam sobre o **início da docência** (CERDAS *et al.* 2020; CAVALCANTE, 2020) e um trabalho (CERDAS *et al.* 2020) que também tratava dos **saberes**. Esses resultados encontram-se sintetizados no quadro 4.

QUADRO 4. Resumo dos trabalhos selecionados nos Anais do XX Endipe – 2020.

PESQUISAS	EGRESSOS PIBID/PEDAGOGIA	SABERES DOCENTES	FORMAÇÃO INICIAL	INÍCIO DA DOCÊNCIA	PROFESSORES INFANTIL OU FUNDAMENTAL I
1			X		X
2		X		X	X
3	X		X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Já o livro publicado com os textos a partir das falas dos simposistas que recebeu o mesmo título do Encontro, “Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas”, trouxe muito além do que foi discutido na apresentação dos mesmos. Nesse livro, em forma de *e-book*, foi encontrado o estudo o “Estágio, PIBID e

Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação inicial docente”, da Flavia Medeiros Sarti (UNESP), onde a autora traz à tona a questão da profissionalização do magistério e discute isso como uma “formação universitária com finalidade profissional”. A autora faz uma crítica pontual ao programa PIBID e Residência pedagógica, trazendo um discurso que esses programas são seletivos e poucos estariam usufruindo deles, além de trazer para o campo educacional uma competitividade, terceirizando ou substituindo os estágios curriculares.

Concluiu-se esse levantamento, com descritores pontuando, que existem pesquisas que versam sobre o PIBID, porém, poucos trabalhos estão relacionados ao PIBID/Pedagogia e, principalmente, PIBID/Pedagogia - UFSCar versando sobre a formação inicial dos licenciados, o início da docência (e como essa etapa tem se dado) e os saberes. Neste sentido, defende-se a importância de um maior aprofundamento de estudos na área, contribuindo para a efetivação das propostas nesse campo de ação. Assim como da análise do programa e de sua representatividade na formação e atuação profissional dos pedagogos, não apenas da UFSCar, mas das instituições formadoras de professores no país.

Na tentativa de contribuir com esse processo de aprofundamento teórico e de análise sobre o olhar dos participantes do programa acerca dos saberes docentes e o PIBID, nas próximas seções será discutida sobre a importância dos saberes mobilizados na formação e o respaldo dos mesmos na atuação profissional dos docentes egressos do PIBID/Pedagogia UFSCar.

2. SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM INÍCIO DE CARREIRA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Esta seção visa discorrer sobre os saberes docentes, com ênfase para a sua pluralidade provenientes dos processos formativos nos quais os professores estão inseridos. Também objetiva promover uma discussão sobre a importância do PIBID na formação e, conseqüentemente, na atuação dos professores em início de carreira. Assim como ampliar a discussão para entender a fala das colaboradoras da pesquisa em relação ao paralelismo formado entre PIBID e saberes docentes. A seção está dividida em dois momentos, permitindo um processo de construção do debate acerca da formação inicial, seu desenvolvimento ao longo da experiência do professor e de sua atuação profissional.

2.1 Os saberes docentes e a formação dos professores

A discussão se inicia trazendo as contribuições de Nóvoa (2019b) em seu artigo intitulado “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola” na revista Educação e Realidade de Porto Alegre. Neste ensaio, o autor aponta dois andamentos importantes sobre o campo da formação de professores. O primeiro, trata de uma análise centrada nas políticas educativas e na organização das escolas brasileiras. Esse modelo organizacional, presente nos dias de hoje com ideias de privatização e individualização, têm estado fortemente no contexto educacional. Por isso, as escolas precisam de um novo ambiente educativo e necessitam muito mais do que melhorias, elas precisam identificar o processo de uma verdadeira metamorfose da escolar.

Para Nóvoa (2019b), a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educacional, um espaço de formação de professores, de valorização e reconhecimento do docente e de articulação entre as dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Esses espaços auxiliam a compreender a complexidade da profissão para todos os envolvidos.

[...] a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. (NÓVOA, 2019b, p.11).

O segundo andamento refere-se à formação de professores e a necessidade de uma nova institucionalidade, um ambiente novo, compatível com a realidade do século XXI, unindo, em um triângulo, as universidades, a profissão docente e as escolas. Para isto, o autor propõe a interação deste triângulo, chamado de “Triângulo da Formação”, onde os três vértices (espaços) são os professores, universidade e escola. Esses vértices são as potencialidades transformadoras da formação docente, que precisam dialogar e criar estratégias para uma melhoria conjunta nessa formação (NÓVOA, 2019b). Neste vínculo, encontra-se o ciclo do desenvolvimento profissional dos professores, dado pela formação inicial, indução profissional e formação continuada.

Diante dessa recente discussão que Nóvoa (2019b) traz, pode-se destacar o quanto o PIBID se fundamenta nesta teoria se assemelhando portanto, aos objetivos centrais do programa. Não é de hoje que a ideia desse “Triângulo da Formação” faz-se, cada vez mais, necessária, dado o diálogo, experiências e saberes que serão trocados. A universidade deve estar atenta aos cursos de licenciaturas, entendendo que o novo e futuro professor precisa muito além do que teoria nas disciplinas e ensino conteudista. Esse futuro profissional precisa estar dentro das escolas, aprendendo com os professores da rede, presenciando a realidade escolar e compartilhando com seus pares, mais experientes, suas dúvidas e anseios. É preciso que eles tenham esse contato e sejam incentivados por tais, valorizando assim a teoria da universidade e a prática dessa indução profissional, possibilitando uma formação inicial e futura atuação de maior qualidade. Deve-se atentar também ao professor universitário, que é igualmente responsável pela formação dos licenciandos e trabalha em regime de colaboração com o professor da rede que recebe o pibidiano. Ele precisa buscar sempre um trabalho interdisciplinar e uma formação continuada para ambos. O autor destaca ainda:

Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores [...]. (NÓVOA, 2019b, p.12).

Para o autor “o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019b, p.7), ou seja, refere-se a compreender o processo de desenvolvimento profissional que se inicia nos cursos de formação, na interlocução entre a universidade e as

escolas. Neste sentido, é preciso ressignificar o espaço da profissão por meio de experiências e culturas profissionais, mergulhando os licenciandos nos espaços profissionais.

Segundo Nóvoa (2019b), a construção de uma nova institucionalidade, de um novo ambiente educacional fértil e fecundo para a formação de professores, só será possível com a implantação de comunidades de formação que definam, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e novas práticas. Bem como a abertura para o diálogo das universidades com as escolas e professores, possibilitando a formação de todos os envolvidos (licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior). Principalmente, acolhendo os professores iniciantes que estão em uma fase delicada e indecifrável de início da carreira.

Ainda de acordo com Nóvoa (2019a), em outro artigo intitulado “Entre a formação e a profissão: ensaio como nos tornamos professores” publicado na revista *Currículos sem Fronteiras*, destaca que a entrada de um professor despreparado na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas. Sendo marcado pela exposição de seus alunos e por reações involuntárias e vexatórias que imobilizam suas ações como profissional.

Dentro desse desenvolvimento, Nóvoa (2019a; 2019b) sugere uma “casa-comum” dentro das IES, onde em conjunto, professores da rede pública de ensino e professores universitários, ajudariam na formação inicial dos licenciandos, instaurando processos coletivos no trabalho. Neste sentido, o autor atenta para a importância dessa “casa-comum” da formação inicial se voltar para a formação profissional, o que ela chama de “espaço entre-dois”. Ou seja, a articulação do encerramento da formação inicial com o início da profissão docente e a construção de um terceiro espaço institucional, um lugar de articulação entre universidade e escola. Isso reforçaria os processos de formação, dando corpo a presença dos professores da educação básica nos cursos de formação. Para o autor, “não é possível formar um professor da educação básica sem a presença de outros professores da educação básica” (NÓVOA, 2019b, p.7).

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida. (NÓVOA, 2019b, p.9).

Para Nóvoa (2019a), o “espaço entre dois” é denominado de período de indução profissional, que são anos fundamentais e decisivos para a para a profissão docente e vida pessoal do indivíduo. É neste período que o licenciando se forma e já começa a vida profissional e, para conceber políticas de indução, faz-se necessário o contato do professor da rede pública e o licenciando. Para o autor, o início de carreira constrói quem será esse docente, trazendo a identidade profissional desse professor, sendo considerado decisivo e fundamental no modo como nos tornamos professores (HUBERMAN, 1997; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nóvoa (2019b) ainda nos questiona:

O que temos feito com o conhecimento produzido por Michael Huberman e tantos outros autores? Nada, ou quase nada. Contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua *sobrevivência*. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. (NÓVOA, 2019b, p. 9).

Deste modo, Nóvoa (2019a) alerta ainda que, durante esse tempo de indução profissional, devemos superar três silêncios que têm sido marcados nesse período: o silêncio da universidade (que se dedica pouco a cursos de formação docente); das políticas educativas (que devem ajudar no acesso e acompanhar os iniciantes); e da própria profissão docente (dos professores mais experientes que deveriam ajudar na formação dos docentes em início de carreira). A falta de vínculo do professor mais experiente faz falta no início da carreira desses docentes. Esses docentes precisam olhar para os jovens como aliados e não como rivais. Além de enxergar-se como co-formador, auxiliando a formar esses professores, não somente na formação inicial através de programas como PIBID, mas também na formação continuada desses discentes. É preciso que ele ofereça todo o suporte necessário para que esse início seja o mais tranquilo possível, sem competições e/ou olhares de exclusão, entendendo que esse jovem também contribuirá com metodologias novas, incentivo e até mesmo disposição.

Para Nóvoa (2019a), se os professores estiverem dependentes de um conhecimento científico “fora” da profissão, seja produzido pelos cientistas, seja pelas disciplinas acadêmicas, não será possível a formação de docentes de nível superior. Ou seja, é preciso formar os professores com o conhecimento profissional

da docência e, para isso, é necessária uma rede de parcerias entre as universidades e as escolas.

Sobre essa questão, Tardif (2014) em sua obra intitulada “Saberes docentes e formação profissional”, também aponta problemas epistemológicos na formação inicial docente, segundo um modelo universitário que vários países seguem. Para o autor, essa formação dos novos professores ainda sofre lacunas por serem direcionadas sempre a um modelo aplicacionista. Nesse modelo se passam horas e horas assistindo aulas de diversas disciplinas que, para ele, não conversam entre si, são disciplinas autônomas, fragmentas, fechadas, de curta duração e monodisciplinar. Depois de terem esse embasamento, eles vão estagiar e “aplicam” esses conhecimentos adquiridos nas disciplinas (TARDIF, 2002, p.270), tratando esses licenciandos como espíritos virgens (TARDIF, 2002, p.273), já que não reconhecem seus saberes anteriores. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente [...]” (TARDIF, 2002, p.271).

Para o autor, este problema é ideológico, epistemológico e institucionalizado, que limita o saber dos licenciandos e ignora seu desenvolvimento. Se de um lado existe este problema epistemológico do modelo universitário, de outro, Tardif (2014), fundamenta a epistemologia da prática profissional e a define como sendo um estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos docentes para desempenhar seus deveres na escola. Caracteriza o “saber” em um significado amplo que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014, p.255), passando pela teoria do conhecimento a teoria da ciência. A epistemologia da prática profissional ainda tem por objetivo compreender a natureza desses saberes e o seu papel na identidade profissional e trabalho docente.

Tardif (2014) questiona a respeito da definição da epistemologia da prática profissional e como ela pode interferir em nosso ponto de vista da pesquisa universitária a respeito do ensino. Deste modo, o autor faz uma crítica elencando seis consequências: a) profissional, sua prática e seus saberes não são separadas, mas elas “co-pertencem” e “coevoluem”, não tendo como pesquisar o professor, sem estudar o seu trabalho, ou estudar seu trabalho sem estudar os seus saberes, ou

estudar os saberes sem estudar o professor, considerando este tipo de pesquisa um “absurdo”; b) não deve-se confundir os conhecimentos adquiridos na universidade com os saberes profissionais; c) os pesquisadores universitários querem pesquisar sobre os saberes profissionais, porém, não vivenciam as práticas do professor. De grosso modo, os pesquisadores devem sair de dentro da universidade e da teoria e conhecer o dia a dia do professor em uma escola, como ele é, o que ele faz, como se comporta, eles devem entrar nas salas de aulas para pesquisarem; d) a pesquisa universitária deve se sustentar nos saberes dos professores; e) os pesquisadores universitários pesquisam “muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (p.259); f) a epistemologia da prática afirma que as pesquisas universitárias devem estudar todos os saberes empregados pelos professores em suas práticas.

A epistemologia da prática tem pressionado a universidade em aspectos não só de pesquisas, mas também os cursos de licenciatura a respeito de disciplinas tradicionais e que não valorizam a prática profissional. Neste sentido, o autor defende a articulação entre a formação docente e os saberes da prática profissional. Reforça a necessidade dos estudos e pesquisas buscarem a compreensão da especificidade da natureza das relações que os professores estabelecem com esses saberes, os quais são plurais, temporais e compósitos. Portanto, constituem a essência do “ser professor” orquestrados pela trajetória pessoal e profissional.

Ainda de acordo com o autor, não é somente na formação inicial que os saberes docentes são adquiridos. O saber do professor é social e está ligado a várias fontes, em diferentes momentos da vida e carreira desse professor. Os saberes são adquiridos desde o seu primeiro ano de estudante na escola regular de ensino, onde todos os seus conhecimentos anteriores, crenças e vivências com a prática docente começam a fazer parte de sua vida. Esses saberes remetem-se ainda ao trabalho (alunos, colegas, pais), a uma tarefa (ensinar), um espaço de trabalho (sala de aula, escola) ou até mesmo enraizado em um lugar (instituição ou sociedade) (TARDIF, 2014, p.15). Além disso, defende que “[...] os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2014, p.20).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em artigo publicado no início da década de 90, destacam que os saberes profissionais são adquiridos em instituições formadora.

Sendo que, para eles, essas instituições não se aplicam somente a universidade, mas continuam essa classificação com a instituição formadora mais conhecida: a escola de educação básica.

Para Tardif (2014), portanto, existem múltiplos saberes docentes, diversas fontes sociais de aquisição diferentes modos de constituí-los em seu trabalho docente. O saber docente é definido como um saber plural e heterogêneo e através de sua definição remete muito à prática adquirida em programas de formação inicial, classificados como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e podem ser chamados de saberes profissionais. Eles são constituídos dentro das instituições formadoras de ensino, desde a educação básica até a universidade e são voltados a formação e prática científica. Esses saberes são plurais e adquiridos de diversas fontes e tempos sociais e ainda possuem tripla caracterização: existenciais, sociais e pragmáticos.

Os saberes disciplinares (matemática, história, geografia, ciência etc.) correspondem a diversos campos do conhecimento, sendo adquiridos nas disciplinas da universidade ou cursos. Integram-se à prática docente, portanto, através da formação inicial e continuada.

Já os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira docente e são voltados aos conteúdos, métodos, discursos e objetivos, definidos como forma de programas escolares que os professores devem aplicar.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles adquiridos no dia a dia da prática profissional, dentro da própria experiência. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39).

Visto que os saberes da formação profissional, também conhecido como saberes profissionais, são constituídos dentro das instituições, Tardif (2014) os identifica e faz uma classificação desses saberes dos professores em um modelo tipológico. Desse modo, discrimina quais são esses saberes, as fontes e modos de aquisição no trabalho docente. Segue abaixo o quadro apresentado pelo autor, de modo que torne a identificação mais clara e objetiva.

QUADRO 5. Os saberes dos professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63).

Para Tardif (2014), os professores utilizam diversos saberes que, além de plurais como dito anteriormente, são temporais. Traz o conceito de que são adquiridos através do tempo de trabalho e em diferentes formas, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Além disso, utilizam seus conhecimentos pessoais e baseiam-se também em saberes escolares. Visto ainda que os saberes dos professores não são produzidos diretamente por eles, pois são adquiridos antes de sua atuação, fora do contexto escolar. Eles provêm de suas famílias, culturas pessoais, universidades, instituições de ensino, pares, cursos etc. Segundo o autor, os saberes dos professores podem ser pessoais, advindos da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros usados no trabalho ou de sua experiência. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Avançando nessas discussões, em 2013, Tardif publica um artigo intitulado “A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás”. Neste texto, discute o movimento de profissionalização do ensino nos últimos 30 anos, apontando os obstáculos e limitações para que ocorra, efetivamente, esse processo. O autor questiona sobre como proceder a uma verdadeira profissionalização, enfatizando que o movimento profissional docente

passou por três longos períodos, chamados de “idades”: idade da vocação, idade do ofício e a idade da profissão.

A idade da vocação, que predomina do século XVI ao século XVIII, considera a docência como “vocação”, como “profissão de fé”, “missão”. Tal período é marcado por professores leigos, pela imitação dos mais experientes e pela devoção. Ou seja, pelos baixos salários, quando havia remuneração, e pela obediência em servir à Deus e às ordens religiosas.

Tal modelo é substituído, no século XIX, pelo ensino laico, inaugurando a idade do ofício, ou seja, a separação entre a igreja e o estado. A exigência passa a ser de professores formados em escolas normais, com a progressão em nível terciário, devido ao nascimento dos sistemas escolares sob a direção dos estados. Embora tenha ocorrido um significativo avanço em que o professor deixa de servir a igreja para servir o estado, ainda não há a efetivação da autonomia profissional como defendemos atualmente.

O movimento pela profissionalização do professor e do ensino vai começar a ocorrer no final da década de 1980, ou seja, no final do século XX. Um grupo de reitores das universidades americanas começou a reivindicar a valorização do professor e a docência como profissão, chamada por Tardif (2013), como a terceira idade, a idade da profissão. Tal movimento corresponde a tentativa de reconstruir os princípios e fundamentos que embasam o ofício do professor, buscando superar as idades da vocação e do ofício, as quais ainda estão enraizadas na sociedade.

Uma das bandeiras desse movimento defende a importância do investimento da formação inicial de professores, de modo que os saberes profissionais se constituam como bases fundamentais para o aprofundamento do campo docente. Ao tomar a epistemologia da prática como base de formação de professores, o movimento em defesa da profissionalização visa inserir a docência em uma categoria profissional e não vinculada a um ofício.

As discussões e propostas trazidas pelos teóricos Nóvoa (2019a; 2019b) e Tardif (2000; 2013; 2014) solicitam uma análise e revisão dentro das universidades em relação ao seu ensino na formação inicial de professores. Para os autores, o distanciamento das universidades com as escolas da pública e a formação dos docentes precisam de novas concepção e estruturas. Portanto, compreender quais os saberes são utilizados, mobilizados e integrados pelos docentes em suas tarefas,

bem como, de que modo esses saberes são incorporados, produzidos e utilizados por eles, é tarefa de pesquisas e estudos na área. Assim como da importância dos acadêmicos na articulação entre a formação inicial e a prática profissional.

Neste sentido, acredita-se que uma base de fortalecimento desse processo remete às ações do PIBID, por permitir a ligação e as condições necessárias para que essa parceria seja estabelecida. O PIBID proporciona aos bolsistas saberes curriculares que são os métodos, conteúdos e objetivos que o professor utiliza. Ele aprende com os professores que os recebe na sala de aula e proporciona ainda o saber experiencial, que são adquiridos no seu trabalho cotidiano, nas suas práticas e funções. Há também os saberes da formação profissional que estão sendo constituídos desde o seu primeiro contato com a escola como aluno até o momento, sendo ampliado com a sua participação no programa.

O PIBID, portanto, antecipa os saberes que seriam adquiridos no início da docência e ameniza possíveis frustrações vindas desse começo. Isso porque, recentemente, esse professor teve o apoio da universidade, do professor de classe e da escola para entender tudo o que ele precisaria enfrentar neste início crucial da vida docente.

2.2 O início da docência e o PIBID

Em seu estudo “Sobrevivências no início da docência”, Lima (2006) aponta que pesquisas vêm mostrando que o início da docência é uma fase de extrema importância na constituição do “ser” professor. É uma fase na qual a identidade do docente se forma e se caracteriza, mas que ainda, a seu ver, é uma temática na área de formação de professores pouco explorada. Para a autora, o início da docência é marcado por solidão, medo, mal-estar, sentimento de abandono, frio na barriga, desespero e pavor. Além das dificuldades no trato com os pais de alunos e com a aprendizagem dos mesmos e manutenção de disciplina/indisciplina da sala, é como se estes docentes estivessem sobrevivendo a cada dia.

De acordo com García (1999) e Huberman (1997), os professores iniciantes são aqueles que se encontram entre os três e cinco primeiros anos do exercício do magistério, ou seja, da atuação docente. Esta é uma fase marcada pela aquisição de certas práticas e saberes pedagógicos essenciais para as suas atividades profissionais.

Para Huberman (1997), o ciclo de vida humano inicia-se com a entrada na carreira docente (1-3 anos), passando pela fase de estabilização (4-6 anos), diversificação e questionamento (7-25 anos), serenidade e conservantismo (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos). Na entrada da carreira docente, os iniciantes estão em duas fases paralelas: a descoberta e a sobrevivência. Entretanto, alguns profissionais podem desempenhar somente uma das fases como dominante, ou apresentar outras características como: indiferença, serenidade ou frustração.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: (...) Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. (HUBERMAN, 1997, p.39).

Complementando essas afirmações, Lima (2006) pontua que essa é uma fase do desenvolvimento profissional, compreendida como um *continuum*, ou seja, um processo para a vida toda.

[...] do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica - que tem sido dominada formação inicial - a iniciação na carreira e a formação contínua. (LIMA, 2006, p.10)

Para Lima (2006), os professores em início de carreira possuem características neste período em que se encontram. Porém, essas características podem variar de docente para docente, já que cada indivíduo é único e possui culturas, concepções, percepções e saberes diferentes. A autora faz uma lista dessas características:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão, à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes;
- Aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar a seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;

- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após logo terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio de dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional;
- Auto-proteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes. (LIMA, 2006, p.12-13).

Nos estudos de Gonçalves (2016), a pesquisadora também caracteriza que esta fase “[...] seja envolvido por sentimentos de medo e insegurança e que os professores iniciantes coloquem em questão seus saberes, suas concepções e crenças, entrecortados por manifestações de frustração e desencorajamento” (p.60). Para ela, os professores carregam diversos sentimentos quando assumem uma sala de aula.

Avançando na problemática, segundo Giovanni e Marin (2014, p.5), os estudos com professores iniciantes são muito significativos, devido à expansão quantitativa de contratações desses profissionais entre os anos de 1997 e 2001. Nesse período houve um crescimento de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magistério. Também houve o estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, publicado em 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros, detectando que dentre 5.000 professores investigados, aproximadamente, 13% eram iniciantes, ou seja, 650 profissionais.

Pesquisas na área (DRAGNONE; GIOVANNI, 2014; ANDRÉ, 2012; LIMA, 2006) apontam que o professor iniciante tem representado um olhar diferenciado pelas políticas, nas duas últimas décadas, buscando oferecer maneiras mais viáveis de adaptação do profissional às realidades escolares. Tais medidas, ainda em processo, parecem representar caminhos possíveis para as mazelas encontradas ao longo dos anos no campo profissional.

André (2012) traz sua colaboração ao analisar uma pesquisa sobre as políticas e programas de apoio a professores iniciantes, onde tratou sobre a importância de capacitação, suporte e acompanhamento desses docentes. Foi demonstrado que as maiores taxas de evasão dos professores ocorrem nos primeiros anos de docência, visto que este é um período de muitas angústias e aprendizagens de saberes até então desconhecidos. Para a autora, pensar em possibilidades de interlocução entre as universidades e redes de ensino, pode representar perspectivas de superação desse quadro.

Já na década de 1990, os canadenses Tardif, Lessard e Lahaye (1991) pontuaram em suas pesquisas, assim como Huberman (1997), que os primeiros anos da docência são considerados um período de “sobrevivência e descobertas”.

É no início de carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem tem valor de confirmação: mergulhados na prática tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. “A experiência fundamental tende a ser transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, LESSARD, E LAHAYE, 1991, p.51).

Segundo Tardif e Raymond (2000), essa fase é considerada um de rito de passagem da posição de alunos para professores. É um período marcado por inseguranças, incertezas e dificuldades, caracterizadas por eles como “fase de exploração”. Nessa etapa, o professor quer ser aceito pela comunidade escolar e, por tentativas e erros, cada iniciante encara esta realidade de uma maneira. Portanto, é um período singular, marcado, muitas vezes, pelo “choque da realidade” encontrada nos contextos de trabalho.

[...] o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho [...]. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.226).

Para os autores, é no início da carreira que os saberes experienciais são adquiridos e tornam-se “fortes e importantes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.229). Proporciona, progressivamente, a esse professor iniciante certezas em relação a

sua capacidade como docente, construindo a sua identidade profissional. O professor iniciante considera que a docência é aprendida através da prática, no cotidiano da escola. Ao chegarem em suas salas de aula se deparam com uma realidade e julgam a sua formação inicial, por não terem proporcionado o suporte para ampliar suas experiências e práticas, tendo muita teoria e pouco “fazer”. Esses profissionais relataram que só se sentiram preparados quando começaram a experienciar a sua própria prática (TARDIF; RAYMOND, 2000).

De acordo com Nóvoa (2019a), uma proposta de superação dessa fase seria através da indução profissional, “*espaço entre dois*”. Como já explicitado anteriormente, trata-se de um período entre o fim da formação e o princípio da profissão, um processo progressivo de aquisição da dimensão profissional. Para isso, seria necessário estabelecer uma ponte entre universidade e rede de ensino. Uma fase de transição e de relação sistemática dos licenciandos com as escolas e com os futuros colegas, criando bases para uma passagem harmoniosa, entre o tempo da formação e o tempo da profissão. Para que isso ocorra, o acolhimento e o acompanhamento dos professores mais experientes seriam necessários. Bem como dos professores da universidade, pois é nesse início que a identidade profissional do docente vai sendo selada e as marcas dessa fase são cruciais para a continuidade ou a desistência da profissão.

Esta possibilidade é ainda mais urgente hoje do que no passado. Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. [...] precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (NÓVOA, 2019b, p.10).

Ainda para o autor, os professores iniciantes carecem por falta de cuidado, zelo e apoio. Por isto, a importância de um trabalho colaborativo e em equipe é fundamental nesta fase (NÓVOA, 2009). Complementando essas informações, Mizukami *et al.* (2014) defendem que os professores em início de carreira, muitas vezes, se deparam com situações que não sabem resolver. Nesse contexto, acabam tendo que usar habilidades e conhecimentos que ainda não adquiriram, fazendo com que aprendam a “sobrevivência” dentro do ambiente escolar. Esses anos são decisivos na estruturação de sua prática, sendo caracterizado por um período intenso de aprendizagens, que definirá quem virá a ser esse docente (MIZUKAMI; NONO, 2002).

Uma forma de superar esses percalços e firmar a profissão, segundo André (2012), seria através de uma política efetiva de programas de iniciação à docência. Esses programas poderiam ajudar a minimizar a carga das tarefas pedagógicas, fazer com que os iniciantes transitem de estudante a professor e se convençam de que é essencial um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Com essa perspectiva, o PIBID possui significativo potencial, como um programa formativo que vem contribuindo, de forma expressiva, na formação inicial dos licenciandos, antecipando esse vínculo entre escola e universidade. Tal afirmação é reforçada com os estudos de Bozzini *et al.* (2018), em uma obra que reúne experiências do PIBID em uma universidade federal. As autoras pontuam que o PIBID se concretiza na parceria colaborativa estabelecida entre universidade e rede pública de ensino, possibilitando a formação de todos os envolvidos. Nesse processo, os licenciandos se formam no chão das escolas, portanto, a formação inicial possibilita a reflexão teórica e prática do campo profissional. Os professores das escolas e universidades passam a ter a formação em serviço contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e a possibilidade de rever suas ações, pesquisas e projetos. Ou seja, nesse processo todos ganham, a formação se dá no coletivo, na colaboração, nos diversos contextos nos quais esses atores estão envolvidos.

O PIBID é, portanto, a formação inicial para os alunos de licenciatura (GATTI *et al.* 2014, p.5), que eleva o interesse dos licenciandos frente a sua licenciatura, evitando a evasão desses alunos e contribuindo com a qualidade dos cursos. O PIBID ainda reforça, nessa formação inicial, uma autonomia no dia a dia desses licenciandos, o planejamento, o pensamento crítico, a familiaridade com a elaboração de atividades e a escrita acadêmica. Esse processo formativo ameniza possíveis conflitos e dificuldades encontradas nos primeiros anos de docência como apresentado por Lima (2006).

No entanto, apesar dos estudos terem avançado no campo desses programas, muito tem a ser discutido sobre os professores em início de carreira. Os autores Silva e Rocha (2016) fizeram um levantamento das produções disponibilizadas nos sites da CAPES, BDTD, SciELO e anais da ANPEd, acerca das produções acadêmicas relacionadas ao professor iniciante egresso do curso de Pedagogia. Como também, sobre o abandono e a desistência do magistério por

parte desses profissionais no período de 2006 a 2016. Os autores apontam que o tema Professor Iniciante ainda é pouco abrangido pelas pesquisas, já em relação aos trabalhos envolvendo os temas Abandono e Desistência do magistério, a situação é um pouco pior, pois encontram-se quase inexpressivas.

Lima (2006), ainda em seu estudo, indaga os seus leitores a respeito da docência: “E por que permanecemos? O que tem a nossa profissão de tão atraente?” (p.96). Ele aponta que, apesar do fato de o tempo passar, esse “tumulto inicial” cessar e todos aqueles sentimentos ruins deixarem de fazer parte do dia a dia do docente, ele começa a experimentar um sentimento de pertencimento ao corpo docente. Além disso, começa a ter a sensação de responsabilidade por possuir uma sala e ainda ser amado pelos alunos, aprendendo diferentes coisas com distintas pessoas, contribuindo assim para continuarem no caminho da docência.

Com vistas à tentativa de avançar no campo das pesquisas sobre o professor em início de carreira, enfoca-se, nessa pesquisa, a temática do professor iniciante. Buscando contribuir para o entendimento dos caminhos que possam levar a superação dessas mazelas. Portanto, pretende-se contribuir para a área de formação, tomando como pano de fundo as ações do PIBID como potencializadoras desse processo de superação. O objetivo é em prol da discussão sobre a constituição da identidade profissional docente e da importância de ações e programas na formação inicial, que contribuam para a efetivação desse processo.

3. O PERCURSO DO PIBID NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta seção será abordada a historicidade do PIBID, enfocando a implantação do programa, a regulamentação oficial (Decretos, Leis, Editais e Portarias) e os objetivos. Bem como as alterações ocorridas no com a Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, dando o tom de uma nova perspectiva formativa. Também será apresentado o Projeto Institucional do PIBID/UFSCar e suas propostas de ação.

3.1 Historicidade, objetivos e relevância do PIBID: o que os documentos oficiais nos trazer?

“O PIBID, cujo nome foi inspirado no PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica)” (SILVEIRA; ANDRADE, 2017b, p.172), é um programa de incentivo, indução e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2013). O programa oferece bolsas aos alunos de licenciatura para acompanharem as salas de aula da rede pública brasileira. Desse modo, conseguem alinhar a teoria e a prática, além de aproximar as universidades públicas das redes de ensino selecionadas a participarem, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. De acordo com Silveira e Andrade (2017b), o PIBID surgiu da falta de professores na área de física, matemática, química e biologia. Além da necessidade de estimular e impulsionar essas licenciaturas, para que os licenciando não somente entrassem nesses cursos, mas permanecessem neles até o fim, sendo incentivados ao exercício docente e suprissem essa carência nas escolas de educação básica.

Diante do atual contexto de sucateamento da educação no Brasil, a busca pela valorização docente e de seus saberes torna-se um grande desafio. [...] No entanto, o fortalecimento e a qualificação da educação e dos educadores podem impulsionar uma mudança nessa sociedade, que é possível a partir das políticas públicas relacionadas à formação de professores. Nessa perspectiva, e levando em consideração os desafios encontrados para a formação e atuação dos profissionais da educação, alguns programas voltados à formação docente foram instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (CARVALHO; SILVEIRA; REZENDE, 2020, p.2).

A Diretoria de Formação de Professores (DEB), quando criada em 2007, confiou a Capes o trabalho de fomento e indução na formação inicial e continuada dos professores e a qualificação do magistério no território nacional. Sendo assim, havia a preocupação, dessas instituições, em incentivar o licenciando para uma formação inicial de qualidade e a valorização dos professores da educação básica em todos os seus aspectos. Isso faz com que as IES possam contar com tais órgãos, a fim de melhorar a educação básica em sua totalidade. São princípios estruturantes da DEB:

[...] conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País. (BRASIL, 2013, p.5).

Para tanto, através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, no Art 2º, foi dada novas competências a Capes na esfera do Ensino Superior e da Educação Básica. Porém, com o Decreto nº 8.977 de 30 de janeiro de 2017, foi revogado, pelo presidente daquele ano Michel Temer⁸, o Decreto nº 7.692 de 2 de março de 2012, o qual trazia as finalidades e competências da Capes, fazendo modificações nos Art 2º, parágrafo 2º da Lei nº 11.502, ficando de tal forma:

Art. 2º A Capes tem por finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 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;

⁸ Michel Miguel Elias Temer Lulia, conhecido como Michel Temer, foi o 37º presidente do Brasil, tomou posse após o impeachment da presidente Dilma Vana Rousseff (popularmente chamado de Golpe de 2016), permanecendo no mandato do dia 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018.

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; [...] (BRASIL, 2017).

Assim, a Capes ficou responsável por fornecer o suporte necessário para o fomento na formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, em conjunto com Estados, municípios e o Distrito Federal. Além de fomentar e oferecer programas, articular políticas de formação de docentes, planejar ações e elaborar programas para atender a todos. Portanto, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é financiado pela CAPES. Diante disto, a CAPES fica responsável a destinar os recursos (bolsas) a todos os participantes do programa. Nóvoa (2019) descreve essa responsabilidade atribuída a Capes:

O começo já começou, nunca surge do nada. Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores. Na verdade, é excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico. (p.12).

No bojo dessas ações, o PIBID foi criado em 2007 pela Portaria Normativa nº 38, em 12 de dezembro, visando a melhoria da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Bem como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Para participarem do programa PIBID, as IES deveriam elaborar um projeto institucional e apresentar à Capes dentro das exigências contidas no edital. Participar deste tipo de ação formativa era uma forma da universidade superar a dicotomia instaurada há anos com as redes públicas de ensino, pois os objetivos possibilitavam:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, Art. 3º. 2007).

Neste primeiro Edital MEC/Capes/FNDE, de 12 de dezembro de 2007, são contempladas as licenciaturas na área de exatas, química, física, biologia e matemática e o programa passou a ser oferecido pelas universidades públicas. Em 2009, com a Portaria nº122 de 16 de setembro de 2009, o programa abrangeu a concessão de bolsa de projeto de iniciação à docência a todas as modalidades e foi ampliado, passando a atuar nas seguintes licenciaturas e níveis de ensino da rede pública:

- Ensino médio: licenciaturas em física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia, letras-português, pedagogia e licenciaturas que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
- Ensino Fundamental: pedagogia (voltado para alfabetização), ciências, matemática, educação artística, música e licenciaturas que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
- De forma complementar: letras (língua estrangeira), licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

O avanço das ações do programa foi marcado pela contemplação de um coletivo de profissionais envolvidos e da disponibilização de bolsas a cinco categorias de participantes: a) bolsista de iniciação à docência (licenciandos da universidade); b) supervisores (professoras das escolas de educação básica); c) coordenadores de área (professores da universidade); d) coordenação de gestão

(professores da universidade); e) coordenador institucional (professor da universidade).

Os bolsistas de iniciação à docência eram os estudantes das licenciaturas das áreas abrangidas pelo subprojeto que tinham por deveres (Art. 43):

I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; V – assinar Termo de Compromisso do programa; VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; 10 X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber. (BRASIL, 2013, p.17).

Já os bolsistas supervisores eram os professores da rede de ensino que tinham por função supervisionar os licenciandos nas atividades com as escolas. Os seus deveres, portanto, eram os de:

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; V – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica. (BRASIL, 2013, Art. 42 p.17).

Os coordenadores de área eram os docentes das licenciaturas que coordenavam os subprojetos e que tinham, segundo o Art. 41, por deveres:

I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto; IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena; VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena; IX – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado; X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado; XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica. (BRASIL, 2013, p.16).

Os coordenadores de área de gestão de processos educacionais, também docentes das licenciaturas nas IES, tinham por função auxiliar na gestão do projeto na dentro das universidades:

Art. 40. São deveres do coordenador de área de gestão de processos educacionais: I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto; II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional; III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado; VI – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber; VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e; XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores. (BRASIL, 2013, p.15).

Por fim, os coordenadores institucionais, também docentes da IES, eram responsáveis pela coordenação do projeto PIBID da Instituição. Seus deveres, portanto, eram os de:

I – responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes; II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos; III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas; VI – comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa; VII – elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria; VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar; IX – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da Capes, mantendo esse cadastro atualizado; X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema; XI – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto; XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID; XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto; XIV – comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto; XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber; XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados; XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa; XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público; XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados; XX – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; XXI – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; e XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores. (BRASIL, 2013, Art. 39, p.15).

Com a portaria nº122 ainda em vigor, o Edital Capes/DEB nº 02 de 25 de setembro de 2009, foi lançado e todas as modalidades foram contempladas com bolsas. O PIBID ampliou o seu raio de alcance, passando a incorporar todas as licenciaturas citadas acima, não sendo mais, somente, para a área de exatas.

Percebeu-se, a partir de 2009, que a problemática da formação de professores não era restrita às áreas de física, química, biologia e matemática. Pelo contrário: todas as áreas apresentavam dificuldades em formar professores, haja vista que essa questão não é de uma área ou de outra e, sim, do desenvolvimento da profissão do magistério. (SILVEIRA, 2017a, p. 55).

Em 2010, com a Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, o programa se estendeu para o ensino fundamental na licenciatura de pedagogia voltado para a alfabetização, incluindo o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e instituições públicas federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, por meio do art. 3º:

Poderão apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos que:

- a) possuam sede e administração no país e mantenham cursos de licenciatura plena, assim como todos os demais cursos ofertados, reconhecidos na forma da Lei;
- b) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.
- c) participem, preferencialmente, de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas e para Educação de Jovens e Adultos;

Através dessa portaria, o PIBID não fica apenas a cargo das universidades federais, mas também a outras instituições de ensino, atingindo um número maior de licenciandos no país e ampliando o alcance em várias regiões. Ainda nessa portaria, no artigo 4, ficou instituído que as universidades ficariam obrigadas a realizar seminários anualmente sobre os resultados alcançados e desempenho das atividades realizadas. Esses seminários deveriam contar a participação dos bolsistas e coordenadores, com o intuito de realizar um acompanhamento e avaliação do programa, analisando o seu impacto nas redes de ensino e nos cursos de formação.

A participação das IES foi, portanto, selada com a elaboração de um projeto institucional atendendo aos pré-requisitos dos editais publicados para seleção. Assim, todas as instituições federais, estaduais e municipais poderiam participar, desde que seu projeto fosse aprovado pela Capes e atendesse a todos os requisitos exigidos em edital.

Art. 19. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que: I – possua curso de licenciatura legalmente

constituído; II – tenha sua sede e administração no país; III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação 9 Art. 20. São consideradas instituições envolvidas no Programa PIBID: I – a Capes; II – a instituição de ensino superior; (BRASIL, 2013, p.5).

Em 2010, foi lançado o Edital Capes nº18, o qual selecionava projetos de instituições públicas de ensino superior municipais e comunitárias. No mesmo ano, com o Decreto nº 7.219 de 24 de junho, foi decretado, através do artigo 6, que o PIBID atenderia a formação de docentes para atuarem em todos os níveis da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo. Com isso, em outubro de 2010, houve outro ganho significativo e que ampliou o atendimento da formação inicial no país, com o lançamento do Edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC-PIBID Diversidade, com a criação do PIBID Diversidade voltado para o aluno da educação do campo e educação indígena, tendo como objetivo:

[...] é a seleção de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. (UFFS/2021).

No final de 2010, foi publicada a Portaria nº 260, discriminando as normas gerais do PIBID, ou seja, de como as instituições poderiam ser cadastradas para ter o seu projeto institucional aprovado pela Capes. Os Editais nº 1/2011 – CAPES e Edital nº 11/2012 - CAPES, foram criados com o objetivo de fazer chamadas para as instituições que desejavam cadastrar novos projetos ou ampliá-los. Já a Portaria nº 96/2013 – CAPES de 18 de julho de 2013, entrou em vigor para substituir a Portaria nº 260, considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do programa.

Em 2013, dois editais foram lançados, em julho, o Edital nº 066/2013 – PIBID Diversidade objetivava a seleção de projetos institucionais para o aprimoramento da formação inicial de docentes nas atuações das escolas indígenas e do campo. Já com o Edital nº61 de 2013 – CAPES, houve uma mudança significativa na seleção das instituições, contemplando tanto as IES públicas, quanto as privadas, com e

sem fins lucrativos. Tinha como critério que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto deveriam ter alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni). Este edital também ampliou o atendimento aos cursos de dança, música, teatro, psicologia, informática e todas as licenciaturas de letras (espanhol, inglês e português). Destaca-se aqui, que há um estímulo para contemplar o setor privado em detrimento da expansão dessas bolsas para o setor público. Infelizmente, essa mudança desenhou novos rumos para o programa, fragmentando a sua esfera e raio de alcance.

De acordo com os estudos de Ribeiro (2016), em 2015 a educação básica e universidade sofreram cortes altos em sua arrecadação, com uma queda orçamentária de 75% (setenta e cinco por cento) na Capes. Esse corte acabou refletindo, diretamente, no PIBID, “especialmente no tocante a bolsas concedidas e verba de custeio para projetos” (p.51). Houve uma diminuição expressiva no número de bolsas e a revisão dos objetivos e propostas gerou preocupação coletiva em todo o país.

Em 2012, Helder Eterno da Silveira⁹, como coordenador geral da Capes, ao pesquisar o que de fato seria um programa de iniciação à docência, resolveu fazer uma consulta pública. O objetivo era trazer melhorias ao programa e, naquele ano, propôs a criação do Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (ForPibid), uma iniciativa em prol da manutenção do PIBID (SILVEIRA, 2017a). Portanto, através do ForPibid, que tinha a “representação de todos os estados brasileiros e com uma diretoria que seria interlocutora da Capes” (SILVEIRA, 2017a, p.58), no final de 2015, frente a várias manifestações com a preocupação de um possível encerramento das ações do programa, protestos em todo o país e nas redes sociais pediam a revisão desses cortes. Coletaram-se mais de 70 mil assinaturas em abaixo-assinado, marcando presença em vários pleitos e instâncias governamentais, em defesa da continuidade de um programa que valoriza a formação de professores e a qualidade da educação básica brasileira.

⁹ Entre 2011 e 2015, Helder Eterno da Silveira, atuou no cargo de Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, onde coordenou programas de formação de professores e programas de extensão universitária, tais como os programas: Novos Talentos, Pibid, Pibid Diversidade, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Desenvolvimento Social por meio dos Arranjos Produtivos Locais dos Estados, entre outros. Atualmente ocupa o cargo de Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, gestão 2017-2020. (Texto informado pelo autor, extraído do Currículo Lattes). Acessado em: 17 jun. de 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9626994578221224>.

Em 2016, depois de várias manifestações, a CAPES anunciou a manutenção do programa, publicando a Portaria de nº 046 de 11 de abril de 2016, que mudou radicalmente as rotas iniciais. “Este novo regulamento foi acusado de ser uma manobra política, vindo de uma decisão arbitrária da qual as entidades educacionais não foram chamadas a discutir” (RIBEIRO, 2016, p.51). Também foi considerado uma tentativa em juntar o PIBID a outros programas (PNAIC, PME, Proemi, PNEM), com a intenção de melhorar os índices das avaliações nacionais, bem como promover a alfabetização. Entretanto, o ForPibid, no dia 27 de abril, lançou uma nota de repúdio à portaria que ia na contramão do programa:

A atual conjuntura política e econômica, que ameaça a democracia no país, deu lugar a que políticas públicas da educação, criadas pelo próprio governo, sofram instabilidade e arbitrarismos. Com o PIBID e o PIBID Diversidade não foi diferente, as ameaças de corte e de modificações dos Programas se intensificaram, a despeito os excelentes resultados alcançados. O revés na condução democrática do Programa foi registrado com o início da gestão do Presidente da CAPES, Professor Carlos Nobre. Em perfeito alinhamento, o discurso de posse do Ministro Aloísio Mercadante afirmou que o PIBID seria redesenhado com “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática” (FORPIBID, 2016, n.p).

Para o ForPibid, “a Portaria nº 046/2016 muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem” (FORPIBID, 2016, n.p). Portanto, por conta das várias reivindicações contrárias, a portaria nº046 foi revogada pela Portaria de nº84 de 14 de junho de 2016. A portaria de 2016 foi um dos recuos mais fortes durante todo o percurso do programa, além dos grandes cortes até o ano de 2017.

Em novembro de 2017, com o risco de encerramento e sob as fortes manifestações do ForPibid e outras instâncias e associações, ocorreram mudanças. Novamente, há uma redução significativa no número de bolsistas e no orçamento destinado às ações. Foi um dos piores momentos na história do PIBID, devido ao trabalho que já vinha sendo realizado nas escolas e os rumos com os cortes orçamentários impactaram de maneira negativa.

Em março de 2018, uma nova mudança nas bases do programa foi orquestrada com o Edital nº 7 de 1 de março. Além da mudança na estrutura do programa, a parceria com as escolas e a diminuição de bolsas, o PIBID passou a ter como público-alvo discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura. Essa

mudança ganhou força com a publicação da Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, que dispunha sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica¹⁰ e do PIBID, que passavam a ser articulados e a atender os licenciandos em fases diferentes da formação. Enquanto o PIBID teria por finalidade atender os alunos na primeira metade do curso de licenciatura, o Residência Pedagógica atenderia os alunos na segunda metade da formação. No Edital nº2 de 6 de janeiro de 2020, as ações continuaram a se desenvolver com as mesmas proposições, efetivando a política vigente e dando o tom dos interesses formativos das propostas, em consonância com a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica – BNC, aprovada no mesmo ano.

O balanço apresentado de forma sucinta até o presente momento, pode ser visualizado no quadro 6, promovendo novos questionamentos e reflexões sobre as idas e vindas do processo de consolidação do PIBID e a significativa importância do ForPIBID nesse processo.

QUADRO 6. Historicidade do PIBID através de documentos oficiais.

SELEÇÕES ANTERIORES	
Decretos, Leis, Editais e Portarias	Objetivo do documento
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Portaria Normativa nº38, de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e estabelece normas gerais.
Edital MEC/Capes/FNDE, 12 de dezembro de 2007	Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID para as IFES e CEFETs , voltado para licenciaturas na área de exatas.
Portaria Normativa Capes nº 122 de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID no âmbito da Capes. Abrangendo as áreas de licenciatura contempladas pelo programa e a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores de área e institucional e

¹⁰ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, 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. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23/01/2021.

	supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID.
Edital Capes/DEB nº02, de 25 de setembro de 2009	Seleção pública de propostas de projetos de iniciação a docência agora voltados a Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais e inclusão da participação de outras licenciaturas.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016).	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com seus objetivos, princípios, organização e planejamentos.
Portaria Capes nº 72, de 9 de abril de 2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES e amplia a chamada para as instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos e atendimento para ensino médio, fundamental, complementar e infantil.
Edital Capes nº18/2010, de 13 de abril de 2010	Seleção pública de propostas de projetos de iniciação a docência voltados para instituições municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos.
Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010	Dispõe sobre a institucionalização do PIBID, cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsas de iniciação a docência, atenderá todos os níveis da educação básica bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.
Edital Conjunto nº002/2010 - CAPES/SECAD - MEC – Pibid Diversidade, de 21 de outubro de 2010	Seleção pública de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena , aprovados pela Secad.- Prolind e Procampo.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Intuito de aprovar as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Edital Capes nº 001/2011, de 3 de janeiro de 2011	Seleção pública de projetos para a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas, para instituições públicas em geral IPES.
Edital Capes nº 011/2012, de 19 de março de 2012	Seleção pública para a concessão novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do PIBID e recursos para o custeio dos projetos bem chamada para as IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do PIBID e projetos já aprovados pelos Editais Capes Nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011 apresentarem proposta de alteração do projeto vigente.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	No Artº62, parágrafo quinto descreve que compete a União, Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivar a formação de docentes através de programa institucional de bolsa de iniciação à docência a licenciandos do curso de licenciatura.

Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (Substituí a Portaria nº260/2010)	Regulamenta o programa e considera a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
Edital Capes nº 061/2013, de 2 de agosto de 2013	Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica que estão em IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni.
Edital Capes nº 066/2013 - PIBID Diversidade, de 6 de julho de 2013	Seleção pública de projetos para a concessão de bolsas de iniciação à docência em IES públicas e privadas sem fins lucrativos com propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa PIBID Diversidade que visa o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas, do campo e quilombolas.
SELEÇÕES VIGENTES	
Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 – (Revogada pela portaria nº84 de 14 de junho de 2016).	Apresentação de uma nova proposta e regulamento para o PIBID alterando a Portaria nº96/2013. A portaria proposta foi revogada em junho do mesmo ano pelo presidente da Capes.
Edital nº 7/2018, de 1 de março de 2018	Seleção Pública para apresentação de propostas ao PIBID, para selecionar IES a desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino da Educação Básica. Sendo o público-alvo discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos.
Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID , seus objetivos, características, seleção, bolsa e regime de colaboração.
Edital nº 2/2020, de 6 de janeiro de 2020	Selecionar IES para desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado na tese de doutorado de Gonçalves (2016), site oficial da Capes, Relatório de Gestão PIBID 2009-2013 e site do Governo Federal. Grifos da autora.

A historicidade do PIBID revela o quanto as políticas públicas do Brasil ficam à mercê de quem está no poder do país. Analisando os primeiros editais, decretos e leis, pode-se perceber que o programa caminhava para um desenvolvimento significativo e o quanto ele propiciava, ao país, uma evolução na formação inicial e continuada de docentes que usufruíam dele. Percebe-se que a partir de 2016, com a Portaria nº 46 de 11 de abril, o programa foi perdendo legitimidade, já que não era mais valorizado como deveria pelo governo federal. Nos anos de 2010 e 2013, foram lançados dois editais do programa e, conseqüentemente, um número maior de IES

participantes e bolsistas. Ao longo dos anos, totalizou-se 10 editais, sendo que, em cada um, os licenciandos poderiam usufruir do programa e da bolsa por 18 meses. Logo, esse número de bolsas caiu significativamente.

Para um melhor entendimento, o quadro 7 esboça o decrescente número de bolsas de iniciação à docência e o número IES participantes nos diversos estados brasileiros:

QUADRO 7. Editais da Capes e bolsas concedidas nos anos de 2007 a 2020.

Editais Capes	Número de bolsas concedidas
Edital MEC/Capes/FNDE- 2007	3.088
Edital Capes/DEB nº02/2009	10.606
Edital nº18/2010 e Edital nº002/2010 - PIBID Diversidade	3.020
Edital nº 001/2011	13.292
Edital nº 011/2012	22.403
Edital nº 061/2013 Edital nº 066/2013 - PIBID Diversidade	90.254
Edital nº 7/2018	48.277
Edital nº 2/2020	30.096
Total: 10 Editais	221.036

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos Editais da Capes, no Relatório de Gestão PIBID 2009-2013 e Relatório Gestão Capes - 2019 – Grifos da autora.

O quadro 7 mostra como foi a evolução do número de bolsas ao longo dos 10 editais do PIBID, apresentando um total de 221.036 participantes em todo o Brasil. Essas bolsas envolviam licenciandos (bolsistas de iniciação a docência), professores das redes de ensino (professores supervisores), docentes da IES (coordenadores de área) e um docente da IES (coordenador institucional) responsável pelo projeto perante a Capes. Nos editais de 2009, 2011, 2012 e 2013, o programa teve um número maior de bolsistas e o atendimento de um número maior de escolas. Também foi inserida a figura de docentes das IES (coordenadores de gestão) que auxiliavam os coordenadores institucionais de forma significativa.

Infelizmente, os cortes resultantes dos editais, a partir de 2016, foram impactantes e promoveram a diminuição do número de coordenadores, a suspensão da figura do coordenador de gestão e, portanto, a diminuição de escolas e licenciandos envolvidos nas ações. O quadro 8 demonstra o quanto esse corte

orçamentário prejudicou a participação das IES nos editais, principalmente, de 2018 e 2019.

QUADRO 8. Número de IES atendidas de 2007 a 2020.

Editais	Número de IES participantes
Edital MEC/Capes/FNDE- 2007	43
Edital Capes/DEB nº02/2009	89
Edital nº18/2010 e Edital nº002/2010 - PIBID Diversidade	31
Edital nº 001/2011	100
Edital nº 011/2012	196
Edital nº 061/2013 Edital nº 066/2013 - PIBID Diversidade	313
Edital nº 7/2018	285
Edital nº 2/2020	250
Total: 10 Editais	1307

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos Editais da Capes.

Ainda que não alcançasse a maioria dos licenciandos, o PIBID contribuiu, significativamente, ao longo de quatorze anos de história, com a formação de alunos de diferentes cursos de licenciatura em nosso país. Também oportunizou uma relação mais próxima entre a universidade e a escola básica, possibilitou a formação inicial e continuada de futuros docentes, professores das redes de ensino e das universidades.

Para alguns autores como Pimenta e Lima (2019) e Sarti (2020), o PIBID compete com os estágios supervisionados e sobrecarrega as escolas. Ainda fazem uma crítica pontual quanto o programa não abranger todas as licenciaturas e licenciandos. Comparam o programa aos estágios supervisionados que são obrigatórios, onde os estudantes devem cumprir 400 horas nas escolas. Em contrapartida, através dos dados apresentados nos quadros 5 e 6 pode-se perceber que o PIBID tem sofrido inúmeros cortes e sem a ajuda do governo não consegue suprir a real necessidade de contemplar a maioria dos licenciandos. Anteriormente ao Impeachment da presidente Dilma Rousseff, o governo estava reformulando a proposta do PIBID, juntamente, com a Capes para a expansão das bolsas a todas as licenciaturas e licenciandos. Entretanto, com o Golpe sofrido em 2016 e a mudança do governo, as propostas não foram atendidas.

Frente à essas discussões, Silveira (2017) mostra a importância de salientar que o PIBID cria oportunidades para os licenciandos se aproximarem da cultura escolar, porém o programa não entra como substituto dos cursos de licenciatura. O autor destaca ainda:

A recomendação sempre passada para as instituições, durante a gestão do programa, era que os projetos institucionais do Pibid refletissem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, quando possível, esse PPC previsse a realização do Pibid. Neste sentido, buscou-se a valorização dos cursos e das práticas desenvolvidas nos componentes curriculares dos cursos, reconhecendo ser, o Pibid, uma complementação e enriquecimentos às licenciaturas, não as substituindo, por óbvio. (p.60).

O Relatório de Gestão do PIBID de 2013 mostrou que, além do programa despertar interesse nos alunos em atuar como docentes, o mesmo tem ajudado na diminuição da evasão dentro das licenciaturas. “O PIBID tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos” (BRASIL, 2013, p.56). De acordo com Silveira (2017), “foi destacado ser o Pibid um dos responsáveis pelo maior interesse dos estudantes nos cursos de licenciatura, agindo, assim, como política de fixação dos estudantes nesses cursos pela diminuição da evasão”.

Segundo dados do relatório, essa diminuição da evasão se deu pelo interesse na prática docente e experiência dentro das escolas, como, também, pela ajuda financeira que esses licenciandos recebiam através das bolsas de iniciação¹¹. No mesmo relatório, a Capes pontuou que várias IES têm acompanhado seus egressos e que 43% (quarenta e três por cento) dos coordenadores institucionais destacaram a continuidade dos estudos e atuação nas escolas, como pode ser visualizado no gráfico 1. Isso demonstra o quanto o programa conseguiu, de certa forma, atingir os seus objetivos iniciais e as suas perspectivas formativas.

¹¹ De acordo com o Art. 22º da Portaria nº259 de 17 de dezembro de 2019, o programa oferecerá a concessão de bolsa de iniciação à docência com valores já definidos aos licenciandos no valor de R\$400,00, para os professores supervisores das redes públicas de R\$765,00, para os professores da licenciatura que são coordenadores de área no valor de R\$1.400,00 e para o docente da licenciatura que faz a coordenação do projeto institucional dentro das IES no valor de R\$1.500,00.

GRÁFICO 1. Acompanhamento dos egressos PIBID 2009 – 2013.



Fonte: Relatório de Gestão do PIBID 2009 – 2013 (CAPES).

No Relatório de gestão do PIBID 2009 – 2013, os coordenadores institucionais reconheceram grandes melhorias dentro das licenciaturas nas IES participantes da pesquisa, representado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2. Impacto nas licenciaturas.



Fonte: Relatório de gestão do PIBID 2009 – 2013 (p.56)

No Relatório de gestão do PIBID 2009 – 2013 também foi apontado sobre o IDEB¹² dentro das escolas participantes:

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> . Acessado em: 23/01/2021

O PIBID não tem como objetivo principal o melhoramento do IDEB das escolas brasileiras, todavia, segundo os coordenadores institucionais, em 40% das escolas participantes do PIBID houve um aumento nesse índice [...] a presença dos alunos do PIBID nas escolas e no debate sobre esses indicadores de avaliação educacional auxilia os professores em formação no entendimento dos mecanismos de avaliação, bem como a importância, os impactos e os limites desses instrumentos. (BRASIL, 2013, p.55 e 56).

Este dado foi pesquisado por Marquezan (2016) em sua tese de doutorado e apontou que nas escolas participantes do PIBID o número do IDEB aumentou em 40%. Ainda, segundo o relatório de gestão da CAPES de 2009-2013, a grande contribuição do PIBID foi o de proporcionar a formação de um profissional reflexivo e crítico, conhecedor dos desafios da educação básica, melhorando a qualificação da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, ao longo de uma década (2008-2018) os resultados das ações do PIBID foram expressivos no campo da formação de professores. As vivências e experiências no espaço escolar são potencializadoras de momentos de reflexão, pesquisa e construção de saberes, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura (RICCI, 2016). Tal afirmação encontra respaldo nos estudos elaborados por Gatti *et al.* (2014) sobre os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura que passaram por modificações a partir do programa. Sejam elas mudanças na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, como também no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores.

O estudo elaborado por Gatti *et al.* (2014) faz parte de uma consulta feita em 2012 pela Capes para entender melhor o programa e os seus impactos no país. De acordo com Silveira (2017a), no movimento de conhecer melhor o PIBID e entender o que os participantes consideravam do programa. Para cumprir com esse propósito, foi enviado um questionário *online* a cerca de 45.000 (quarenta e cinco mil) participantes de todo o Brasil, com um retorno expressivo de 37.000 (trinta e sete mil) respostas. As perguntas contemplavam “(a) importância do Pibid; (b) perfil dos participantes; (c) contribuições para melhoramento do programa; (d) dificuldades encontradas e, por fim, (e) avaliação do programa” (p. 56). A síntese das respostas encontra-se no Relatório de Gestão do PIBID. Essa consulta gerou inúmeras respostas significativas ao programa, por isso, a Capes resolveu dar continuidade aos estudos:

Porém, era necessário se tratar os dados. Para isso, a Capes contratou pesquisadores renomados no país, da Fundação Carlos Chagas, para conduzir essa avaliação, disponível na produção de Gatti *et al.* “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, publicado em 2014. (SILVEIRA, 2017a, p. 56)

De acordo com a análise das respostas levantados por Gatti *et al.* (2014), foram muitas as contribuições do programa, tanto para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para os participantes presentes na relação entre IES e escola pública. Dentre elas pode-se destacar:

- um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas;
- um avanço das pesquisas voltadas ao ensino;
- a criação de ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas;
- o estímulo e favorecimento do trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade;
- a mobilização para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas;
- a criação de espaços de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas;
- a renovação e a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas;
- o fortalecimento e valoriza do magistério e o trabalho do professor na escola. (GATTI *et al.* 2014, p. 106).

Não se pode negar que, embora a CAPES tenha estabelecido uma política de valorização e articulação entre formação inicial e continuada de professores, a efetivação das propostas ocorreu, de forma expressiva, devido a contribuição das IES nesse processo e de projetos integrados em parceria com as redes de ensino. Analisar, portanto, essas instituições são de fundamental importância buscando compreender a especificidade dos projetos e das ações estabelecidas para a melhoria da qualidade da formação docente no país.

Com vistas a esse processo, será apresentado o trabalho realizado pela UFSCar, com um recorte para a área de Pedagogia no campus de São Carlos.

3.2 PIBID na UFSCar São Carlos

Em 2007, quando a Capes lançou o primeiro edital do Programa de Bolsa de Iniciação a Docência, os docentes dos cursos de licenciaturas da UFSCar em conjunto com os da rede pública de ensino municipal e estadual das cidades de São

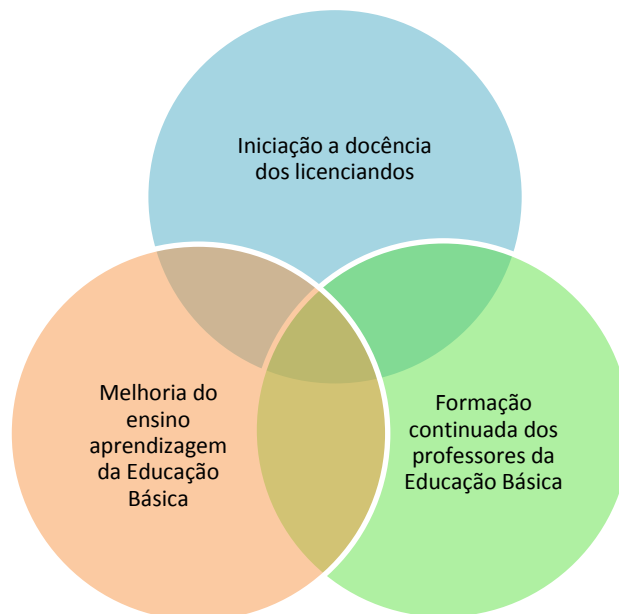
Carlos, Araras e Sorocaba deram início a elaboração das propostas e objetivos. Eles visavam o crescimento de um programa interdisciplinar de formação docente para ser desenvolvido em parceria colaborativa (SOUSA, 2010).

De acordo Sousa e Marques (2013), a parceria colaborativa foi pensada com o objetivo de direcionar ações compartilhadas, na qual todos os envolvidos fossem responsáveis por pensar e fazer o ensino. Não havia distinção entre o pesquisador, o professor e o licenciando, de modo que não existiam tarefas partilhadas, mas sim compartilhadas. O PIBID-UFSCar, portanto, com o objetivo de superar o pensamento e a ação de tarefas partilhadas e o da racionalidade técnica, trouxe como proposta a articulação da formação inicial e continuada. Desse modo, os docentes das escolas e da IES e os licenciandos poderiam desenvolver um trabalho interdisciplinar, sendo capazes de realizar reflexões críticas e analíticas sobre a ação docente e tornarem-se um investigador da própria prática. Para Sousa (2010; 2012), o PIBID/UFSCar pode ser definido, em algumas palavras, como interdisciplinaridade, parceria colaborativa, situação didática, o movimento da teoria na prática e a prática na teoria.

No Edital 2020-2022, o projeto institucional foi chamado de “Iniciação à docência colaborativa: desafios e possibilidades da profissão na perspectiva colaborativa e interdisciplinar”. Possui como meta a valorização do magistério e a qualificação da formação inicial e continuada dos professores. A proposta é de que o licenciando e o professor da rede de ensino tenham uma interação em sala de aula para desenvolverem projetos interdisciplinares e pesquisas. Devem realizar isso de forma articulada e trabalhando em conjunto, de forma colaborativa e fazendo com que essa parceria entre universidade e escola aconteça de forma expressiva e significativa. O licenciando se torna, portanto, um grande aliado do professor da sala de aula na busca de um ensino de qualidade para os alunos, assim como de uma formação não só teórica como também prática para si. Sendo assim, esse pibidiano aprende, pois está inserido, verdadeiramente, no contexto escolar através de práticas, não só de sala de aula, mas de corredor, reuniões pedagógicas e sala dos professores, tendo novas vivências saberes. Nessa parceria, o professor que recebe esse aluno e compartilha suas experiências também é beneficiado com essa formação continuada e contato com a universidade. Forma, portanto, a metodologia da parceria colaborativa, que está em concomitância com a interdisciplinaridade.

Nesse contexto, a escola e a universidade, mediante conversas, atendem às suas especificidades, compartilhando das mesmas metas, propostas e objetivos, contribuindo, assim, com o tripé fortalecedor do PIBID/UFSCar.

FIGURA 1. Relação da parceria colaborativa no PIBID/UFSCar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado em Sousa (2010; 2012).

Tendo em vista esse tripé fortalecedor, de acordo com Sousa (2010), o PIBID/UFSCar tem por objetivo “articular e coordenar atividades de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, conteúdos curriculares e extracurriculares com **ações colaborativas** junto aos professores de escolas públicas estaduais” (p.2). Segundo Sousa e Marques (2013) e Sousa (2012), tal objetivo foi proposto com a perspectiva de superação das problemáticas dada na formação inicial e continuada, assim como em defesa de uma parceria colaborativa, contemplando os seis eixos temáticos já citados no trabalho. A seguir será descrito o objetivo de cada um.

No primeiro Eixo - **ET1**: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares as ações visavam promover:

[...] diálogos com as situações de aprendizagem propostas, problematizando suas possibilidades e levantando dificuldades e dilemas dos professores para a produção das atividades de ensino e de aprendizagem. Desenvolve-se ainda, estratégias metodológicas, como por exemplo, oficinas, seminários e projetos temáticos. As discussões ocorrem em reuniões de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), na escola, e em grupos colaborativos, na Universidade, formados por professores da Universidade; professores das Escolas e licenciandos. Nesses grupos, ocorrem estudos e

debates de temas curriculares envolvendo assuntos como, por exemplo, a contextualização do conhecimento (UFSCAR, 2013).

No segundo Eixo – **ET2**: Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade, destaca a importância do desenvolvimento de:

[...] atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares voltadas aos alunos e à comunidade no entorno da escola e que integrem processos cognitivos, afetivos e corporais na educação científica, cultural e matemática. Há de continuar investindo neste eixo, de forma que haja a valorização do ambiente escolar junto ao aluno e à comunidade, mediante a organização de atividades que relacionem os conteúdos disciplinares ao ambiente cotidiano. (UFSCAR, 2013).

No terceiro Eixo – **ET3**: Desenvolvimento curricular é referente ao estudo de situações didáticas em sala de aula e realizações de registros para sistematização do processo eram priorizadas:

[...] estudos sobre os Cadernos da Secretaria Estadual de Educação/SP e sobre os livros didáticos. Na organização de situações de aprendizagem, prioriza-se o estímulo à leitura e à escrita mediante a utilização de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, textos informativos e literários, diagramas, imagens etc. Como iniciativa modelar da formação de professores e da educação em diversas linguagens, o PIBID/UFSCar preocupa-se com o comprometimento e articulação das atividades de ensino com a Educação Ambiental dos estudantes e da comunidade, diagnosticando problemas locais, promovendo o debate de temas relacionados à produção e consumo de energia, sustentabilidade, poluição ambiental. (UFSCAR, 2013).

No quarto Eixo – **ET4**: Reflexões sobre a avaliação deveriam ser promovidas:

[...] reflexões sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliatórios oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem, valorizando a cultura da tomada de decisões pelos professores e, ao mesmo tempo, combatendo a política de desresponsabilização docente com relação à aprendizagem e avaliação dos alunos. (UFSCAR, 2013).

No quinto Eixo – **ET5**: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento, deveriam ser propostas atividades que visavam:

[...] valorizar conhecimentos formais e não formais, por meio de diferentes ações: a) projeto Cine- 43 PIBID; b) Visita a Estação Ciência e Museu da Língua Portuguesa; c) Feiras do Conhecimento; d) Oficina de Língua Espanhola; e) Oficina de Redes Sociais; f) Oficina de Leitura e Produção de Texto com uso de blogs; g) mini-cursos para o Exame Nacional de Ensino Médio; h) Atividades no intervalo entre aulas etc. O Programa apoia e estimula o desenvolvimento de propostas lúdicas de ensino-aprendizagem

referenciadas em concepções psicológicas, sociais, históricas e culturais sobre o processo do desenvolvimento humano, tais como jogos, desafios e o desenvolvimento e aprimoramento da curiosidade epistemológica (Freire, 2001) dos alunos e professores. (UFSCAR, 2013).

Por fim, o sexto Eixo – **ET6**: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho, enfatizava a importância das:

[...] relações entre educação e trabalho são abordadas de diferentes formas, pelas diferentes áreas, durante o desenvolvimento de atividades dentro e fora das salas de aula. Há de se considerar ainda, a participação das escolas no evento Universidade Aberta, promovido pela UFSCar, cujo objetivo é o de apresentar, aos estudantes da educação básica, as carreiras profissionais que se apresentam nos cursos oferecidos. Estudantes das escolas participantes do PIBID/UFSCar têm participado do evento, sob a orientação dos licenciandos. Aqui, problematiza-se, através de palestras, seminários e oficinas, junto aos estudantes e aos professores, as relações de produção na sociedade contemporânea e suas articulações com o conhecimento formalizado, tendo como ênfase a participação dos saberes científicos e matemáticos na organização do sistema produtivo. A partir dessa reflexão, procura-se questionar a atual organização da aula como transmissão de saberes teóricos descontextualizados, visando-se propor novas modalidades de ensino. Em parceria com as escolas, o PIBID/UFSCar tem se empenhado em articular a relação escola-universidade-empresa, visando convidar 45 profissionais para irem às escolas e estas a visitarem instalações produtivas nas cidades de Araras, Jales, São Carlos, São José dos Campos e Sorocaba. (UFSCAR, 2013).

Esses seis eixos, assim como o objetivo geral, foram concebidos de forma integrada, visando à iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar e a formação continuada dos professores em serviço da escola pública, além de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica. Tal proposta visou, segundo Sousa e Marques (2013), a superação da visão dicotômica entre formação inicial e formação continuada, ou seja, o fim do choque de realidade (LIMA, 2006). Uma perspectiva que defendemos neste estudo.

O projeto institucional da UFSCar teve como eixo central a interdisciplinaridade (BOZZINI *et al.* 2018, p.45), onde todos os eixos norteadores e licenciaturas deveriam desenvolver suas atividades partindo de um mesmo princípio e traçando um mesmo foco. Da mesma maneira, a universidade e escola devem ter uma integração para que isso ocorra, de forma que os licenciandos e os professores da educação básica desenvolvam um trabalho interdisciplinar, resultando em projetos singulares e específicos para cada escola.

Ao optarmos por um programa interdisciplinar, entendemos que o fundamental das ações envolve o repensar sobre a concepção do termo “conhecimento”, de forma que licenciandos e professores da Educação Básica possam compreender melhor a relação professor-aluno. Aqui, todos os envolvidos são considerados criadores de conhecimento. O foco das ações é o processo. [...] (SOUSA, 2012, p.10).

A situação didática foi o foco articulador das ações, permitindo o diálogo e o envolvimento de todos os participantes, partindo do contexto das escolas e das necessidades de seu entorno. Já o movimento da teoria na prática e a prática na teoria, dentro do programa, revela o quanto o futuro professor precisa refletir sobre como tudo se relaciona dentro das suas disciplinas e dentro das escolas. Esse momento de reflexão não seria possível sem a prática ou sem a teoria. O futuro professor precisa de ambos para que ele possa analisar e obter a sua própria teoria, o seu próprio saber sobre aquela determinada situação. Isso acaba tornando-o investigador de sua própria prática e protagonista de suas ações. Portanto, toda a parceria colaborativa, ações interdisciplinares e situações didáticas, que aconteçam durante a sua formação inicial dentro do PIBID, fortalecerá a suas ideias de ensino na sala de aula e seus conhecimentos científicos.

A partir de março de 2009, foi intitulado como “Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica e licenciandos”, tendo como subprojetos as áreas da Biologia, Física, Matemática e Química. Foi composto por um grupo de 65 bolsistas, 9 professores supervisores que lecionam na Educação Básica, 25 professores da IES e 8 escolas públicas da rede municipal e estadual das cidades de São Carlos e Sorocaba, iniciando, assim, as atividades do PIBID/UFSCar.

O PIBID/UFSCar foi ampliado, ao longo dos anos, com a publicação de novos editais, aumentando o seu raio de alcance aumentou e, no ano de 2017, contava com 13 subprojetos: Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, distribuídos nos quatro *campi* da Universidade. Cada subprojeto participante objetivava desenvolver atividades no âmbito específico de sua área, como também no âmbito interdisciplinar, sempre contemplando os eixos temáticos do PIBID/UFSCar.

Para ingressarem no PIBID/UFSCar era necessário que os bolsistas atendessem determinados critérios, de acordo com os editais:

- I - ser brasileiro (a) ou possuir visto permanente no País;
- II- estar em dia com as obrigações eleitorais;
- III – estar regularmente matriculado (a) em um dos cursos de licenciatura (Araras, São Carlos, Sorocaba ou nos polos de Jales e São José dos Campos), das áreas: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia (presencial e EaD) e Química, da UFSCar;
- IV – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- V – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da UFSCar;
- VI – ser aprovado(a) em processo seletivo realizado pelo PIBID/UFSCar. VII- estar apto (a) a iniciar as atividades relativas ao Projeto, a partir de março de 2014;
- VIII- dedicar-se, no período de vigência da bolsa, às atividades do PIBID/UFSCar, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- IX- explicar os motivos que o(a) levaram a se inscrever no PIBID/UFSCar, bem como seu interesse em atuar futuramente na Educação Básica pública, conforme ficha de inscrição;
- X- ter disponibilidade para dedicar-se 12 (doze) horas semanais (incluindo-se os sábados), exclusivamente, ao PIBID/UFSCar;
- XI- ter dois períodos livres para desenvolver as atividades do PIBID/UFSCar, incluindo-se: participação nas reuniões de estudo que ocorrerão nas escolas; apresentações formais dos resultados parciais e finais dos trabalhos desenvolvidos na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela UFSCar e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES;

As atividades realizadas pelos bolsistas tinham uma totalidade 12 horas semanais, sendo elas distribuídas em: 6 horas de inserção na escola; 2 horas de reunião com as professoras supervisoras; 2 horas de reunião com a coordenadora da área; e às 2 horas restantes eram direcionadas para a preparação de aulas e estudos relacionados a situações didáticas promovidas pela inserção em sala de aula. Além do cumprimento dessas horas, os bolsistas participam bimestralmente de reuniões presenciais com toda a equipe participante do projeto. Em suas inserções, o bolsista deveria desenvolver projetos individuais e/ou coletivos, em parceria com o professor supervisor. O espaço de atuação dos bolsistas não deveria se restringir, meramente, a sala de aula, devendo desenvolver projetos junto à comunidade escolar, como por exemplo: Feira de ciências, festa junina, oficinas e projetos mais extensos em parceria com a coordenação pedagógica e gestão da escola (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016).

O investimento do projeto da UFSCar foi tão representativo que, segundo Bozzini *et al.* (2018, p.29), no final de 2017 o programa contemplava “503 bolsistas, sendo 399 Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), 66 Bolsistas Supervisores (BS),

34 Bolsistas de Coordenação de Área (CA), 3 Bolsistas de Coordenação de Gestão (CG) e 1 Bolsista de Coordenação Institucional (CI)”.

De acordo com Bozzini *et al.* (2018), o PIBID/UFSCar possibilitou um espaço formativo significativo para os licenciandos, bem como a possibilitada de uma postura mais crítica, coletiva e participativa. Esse processo só se efetivou devido:

[...] a importância atribuída ao diálogo dentro dos grupos dos subprojetos e também da comunicação e da integração com a equipe gestora, educadores e comunidade escolar para o andamento das ações e para os resultados positivos alcançados ao longo desse processo. A proposta do PIBID, ao promover a parceria colaborativa entre a Universidade-Escola, tem apresentado relevantes contribuições para formação inicial dos licenciandos e também para a formação continuada dos professores, especialmente os supervisores das escolas. Apesar da existência de algumas dificuldades, pôde-se observar nos registros dos coordenadores e nas outras fontes utilizadas que a dinâmica de funcionamento existente nos subprojetos conseguiu favorecer a reflexão, a efetivação de estratégias de ensino diferenciadas e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas. Nesse sentido, ao longo das ações realizadas e dos cursos de formação foi possível observar que o estudo e a criação de espaços de discussão e aproximação das vivências da escola e da universidade foram importantes na ressignificação de práticas, assim como na construção de ações de forma mais integrada para professores supervisores, bolsistas ID e coordenadores de área do Programa (BOZZINI *et al.* 2018, p. 49-50).

3.3 Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar

O Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar, Campus de São Carlos, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010, com a participação de 12 bolsistas, 1 coordenadora de área e 1 supervisor de área. Com dados mais atuais, no Edital nº 7/2018 o PIBID/Pedagogia contou com três supervisoras e 24 pibidianos e no Edital nº 2/2020 foram duas supervisoras e 16 pibidianos. Seguindo os pressupostos do PIBID/UFSCar o subprojeto tem o objetivo de:

[...] promover a participação dos estudantes do curso em atividades de ensino desenvolvidas na escola pública, articulando formação inicial e continuada, através do trabalho colaborativo, a fim de desenvolver a postura investigativa no ensino e melhorar a qualidade da aprendizagem e os resultados, contribuindo para a formação do aluno como cidadão ativo, capaz de perceber-se como sujeito de sua própria história. (ONOFRE, 2014, p. 27).

As atividades propostas envolvem os cinco primeiros anos do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. As elaborações das atividades, no subprojeto pedagógico, são desenvolvidas tendo como base os seis eixos centrais

do PIBID/UFSCar, destacados anteriormente em concomitância com os oito eixos centrais do subprojeto destacados abaixo:

1) Sensibilização de estudantes para a aprendizagem e valorização do conhecimento

Fortalecimento das relações entre estudantes, comunidade e conhecimento, utilizando os espaços escolares (formais) e não escolares (não-formais), valorizando os saberes e as expressões artísticas e culturais das crianças, dos jovens estudantes e da comunidade nas quais as escolas estão inseridas; Organização de dinâmicas, mostras de vídeos, rodas de conversa. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

2) Educação e trabalho

Promoção de apresentações e discussões com estudantes do 9º. ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e EJA sobre as oportunidades de continuidade dos estudos no ensino superior; Incentivo da participação de estudantes e professores no evento Universidade Aberta, promovido pela UFSCar; Divulgação do Programa de Ações Afirmativas promovido pela UFSCar junto a estudantes e professores das escolas participantes do Programa. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

3) Educação, trabalho e formação

Mapeamento de oportunidades de formação nos espaços públicos e atividades subsidiadas com recursos públicos existentes no município de São Carlos e nos municípios próximos. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

4) Reflexões sobre a avaliação

Promoção de reflexões com licenciandos/as, professores/as, gestores/as e comunidade sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliativos e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem; Exibição de vídeos e debates com os grupos. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

5) Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade

Organização de atividades culturais, esportivas, artísticas, científicas que relacionem os conteúdos escolares ao ambiente cotidiano; Identificação, organização e publicação de narrativas de práticas bem-sucedidas das escolas, aproximando os saberes da escola pública e da universidade, valorizando assim a escola e envolvendo a comunidade escolar na narrativa do que chamamos contos escolares. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

6) Ação Desenvolvimento curricular

Preparação e orientação de estudantes de licenciatura para as discussões que o eixo temático se propõe a realizar em forma de grupos de estudos, seleção de materiais, preparação de atividades; Elaboração de projetos temáticos e sequências didáticas; Elaboração de materiais didáticos que envolvam diferentes linguagens textuais e tecnológicas para realização dos projetos e sequências didáticas, tais como atividades para estudantes, jogos e histórias. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

7) Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem

Mapeamento de situações de aprendizagens; Discussão das situações de aprendizagem em reuniões semanais e outras instâncias formativas (palestras interativas, oficinas, eventos, rodas de conversa e outras); Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos temáticos e sequências didáticas para o enfrentamento das referidas situações de aprendizagem; Organização de projetos que discutem questões de gênero, étnico-raciais, direitos humanos, violências, ética, sexualidade, drogas e outros afins. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

8) Comunidades de aprendizagem¹³

Formações sobre o Projeto Comunidades de aprendizagem; planejamento e participação nas práticas educativas das comunidades de aprendizagem: biblioteca tutorada, tertúlias literárias e artísticas e grupos interativos. (Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos, 2016).

Todos os eixos apresentados eram trabalhados de forma interdisciplinar, garantindo o aprendizado significativo dos licenciandos e dos alunos nas escolas de educação básica. Em sintonia com os eixos também foram desenvolvidos projetos como: “contação de histórias; tertúlia literária; jogos matemáticos; alfabetização teatral; apoio escolar e estudo da realidade” (ONOFRE, 2014, p.30).

Tais eixos envolvem o fortalecimento da relação entre os estudantes e a comunidade em que a escola está inserida, valorizando os saberes dos alunos, promovendo discussões, apresentações e reflexões acerca de concepções e

¹³ Comunidades de aprendizagem é uma proposta educativa e tem como princípio teórico-metodológico o conceito de aprendizagem dialógica, surgindo primeiramente na Espanha e no Brasil tendo seu início no ano 2000 através do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A proposta tem por objetivo a máxima qualidade da aprendizagem, a participação ativa da comunidade local, uma convivência entre os envolvidos de respeito mútuo, uma educação democrática e a luta pela eliminação do fracasso escolar. Gabassa, Mello e Braga (2012), descrevem que a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem buscam a construção de valores, o respeito pelos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a luta contra a discriminação.

metodologias a serem adotadas em algumas ocasiões. Também envolvem a organização de atividades culturais, esportivas, artísticas e científicas, que relacionem os conteúdos escolares ao ambiente cotidiano. Além disso, a elaboração de projetos temáticos, sequências didáticas e materiais didáticos, a organização de projetos que discutem questões de gênero, étnico-raciais, direitos humanos, violências, ética, sexualidade e drogas. Assim como práticas educativas das comunidades de aprendizagem: biblioteca tutorada, tertúlias literárias e artísticas e grupos interativos.

É importante destacar o quanto esses eixos foram sustentados pela coletividade, o trabalho colaborativo com as escolas e a parceria entre universidade e rede. Ao longo do processo, todas as ações partiam da escuta da escola, reconhecida como lócus de formação e espaço potencializador da indução profissional dos licenciandos. A relação estabelecida entre os licenciandos, os professores da educação básica e os professores da universidade promoveu uma rede formativa, onde uns colaboraram com a formação dos outros, em um movimento de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 1992).

As atividades e projetos realizados pelos pibidianos, nas escolas, compreenderam inserções de 6 horas na sala de aula com uma professora colaboradora (professora da sala de aula) e 2 horas de reuniões semanais com as professoras supervisoras, totalizando 8 horas semanais. Além dessas atividades, os bolsistas participavam de reuniões semanais com as coordenadoras de área e, bimestralmente, de reuniões presenciais com toda a equipe participante do projeto e, ainda:

Na sala de aula, os(as) bolsistas desenvolviam projetos individuais e coletivos, planejamentos de aula com a professora, atendimento nas atividades de leitura e escrita e dificuldades dos alunos. Essas ações auxiliavam a capacidade de iniciativa, autonomia, criatividade, motivação e compreensão dos aspectos teórico-práticos na aprendizagem da docência. Todas as atividades eram orientadas pela professora da sala, pelas professoras supervisoras e pelas coordenadoras de área (professoras da universidade). Além dessas atividades os licenciandos desenvolviam projetos com a comunidade escolar, feiras e eventos mais amplos em parceria com a coordenação pedagógica e gestão da escola (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016, p.2).

Ainda de acordo com as autoras, as atividades realizadas por esses bolsistas durante sua inserção no programa eram registradas “nos diários, portfólios e

relatórios ocorre devido à riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas” (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016, p.2). Segundo elas, os saberes resultantes dessas ações nas escolas compreendem três grandes momentos de aprendizagem para todos os envolvidos no PIBID/Pedagogia UFSCar (licenciandos, professores das escolas e professores das universidades):

O primeiro momento – o universo escolar como campo de aprendizagens - revela quatro grandes pontos de destaque: a) a escola como lócus de formação; b) a escola parceira; c) a escola real; d) a escola como campo de reflexão (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016, p.2-3).

O segundo momento refere-se aos processos formativos da docência divididos em três eixos: a) o olhar de pesquisador; b) o trabalho em grupo; c) a articulação da relação teoria e prática (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016, p.3).

O terceiro momento refere-se ao impacto do PIBID nas escolas: a) envolvimento da comunidade; b) participação dos(as) alunos(as); c) formação continuada das professoras colaboradoras; d) visibilidade da escola; e) aprendizagens dos(as) bolsistas (ONOFRE; TOMAZZETTI, 2016, p.3-4)

Frente a tantos apontamentos, é de pertinência ressaltar que o grande ganho do programa recai sobre a possibilidade dos licenciandos (bolsistas), ainda como estudantes, terem o contato direto com a realidade do “chão da sala de aula” e com toda a sua complexidade. Desse modo, ficam evidentes as dificuldades enfrentadas na escola, de modo geral, e no processo de ensino e de aprendizagem. Isso permite aos licenciandos de pedagogia, em formação, conhecer esta realidade antes de estarem formados. Portanto, podem discutir e ampliar seus olhares sobre a complexidade de atuação docente, como também sobre a sua profissão, evitando mais tarde o “choque com a realidade”, muito comum no início da docência (LIMA *et al.* 2007; TARDIF, 2000).

Assim, o PIBID ajuda os futuros docentes com a realidade que os espera nas escolas de educação básica, no seu desenvolvimento profissional, preparando-os para a realidade do seu cotidiano e da sua formação, estimulando a produção de seus saberes (CARVALHO; SILVEIRA; REZENDE, 2020). De acordo com Tardif (2014), a prática docente mobiliza diversos saberes pedagógicos que são provenientes de reflexões sobre a prática, sendo assim os licenciandos apropriam-

se de saberes experienciais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000). Esses são específicos e adquiridos no dia a dia do seu trabalho, desenvolvido na prática da sala de aula e na troca de experiência com os professores, alunos e demais pessoas da escola. Através dos eixos temáticos do programa e do subprojeto da pedagogia é possível, portanto, que os participantes do programa adquiram os saberes profissionais pedagógicos. Esses eixos possuem situações de aprendizagem e desenvolvimento que colaboram para a formação inicial desses futuros docentes e, ainda, “entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc.” (BORGES, 1998, *apud* CARVALHO, 2020, p.2).

Como podemos observar, são significativos os processos formativos e ações promovidas pela PIBID, tanto para as Instituições de Educação Superior, as Instituições de Educação Básica e para os diferentes envolvidos no processo (professores da rede, professores da universidade e licenciandos). O objetivo central do PIBID é a formação inicial de professores, buscando garantir a qualidade da educação do país. Contudo, é a parceria universidade-rede pública que promove a formação continuada dos docentes, resultando na melhoria dos currículos das licenciaturas e elevação do IDEB das escolas participantes.

Frente a este cenário, este estudo defende a importância de se analisar os saberes profissionais resultantes da participação no programa e da atuação dos licenciandos egressos. É preciso compreender suas identidades, formação, práticas e ações no cotidiano de trabalho, ressaltando a importância e pertinência das experiências e saberes adquiridos ao longo dos anos de participação no PIBID e o reflexo desse processo formativo na profissão sob a ótica dos egressos.

A importância do trabalho científico sobre a temática dos saberes docentes e dos seus reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam na educação básica, abarca a relevância de se dar respostas aos processos de formação que ocorrem nesses espaços. Assim como sobre os processos dos saberes oriundos dos estudos acadêmicos e das experiências em programas dessa natureza.

Defende-se a proposição de que os processos formativos e saberes sejam construídos a partir das experiências formadoras, ao longo da história de vida

profissional e pessoal. No decorrer de sua trajetória, o professor interioriza não apenas conhecimentos, mas também crenças e valores. Ou seja, se forma ao observar outros modelos, por meio de suas interações e elas irão estruturar sua personalidade, mesmo que de forma imperceptível (TARDIF, 2000).

A constituição do ser professor requer uma incorporação desses saberes construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e coletivas. Nesse movimento, os professores criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. Isso é algo que está em constante movimento e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na história de vida desses profissionais (TARDIF, 2002).

É válido destacar que o curso de pedagogia da UFSCar tem como objetivo formar o pedagogo para atuar em diferentes níveis de ensino, de modo que seu trabalho esteja centrado no processo ensino-aprendizagem. Além disso, deve ter a prática pedagógica como componente central curricular, permeando todo o processo de formação. Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, reformulado pela última vez no ano de 2017, é destacado ainda o perfil desse profissional. Ele deve ser formado no curso, destacando a articulação dos diferentes saberes explorados (disciplinares, curriculares e profissionais), sendo o tema perpassado em diversas disciplinas como referência bibliográfica e material de apoio.

[...] o perfil do profissional a ser formado pela UFSCar acentua: aprender de forma autônoma e contínua, realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento; promovendo a articulação entre os diferentes saberes, almejando o trabalho em equipe de forma integrada, pautando-se na ética e na solidariedade como ser humano, cidadão e profissional. (UFSCAR, 2017, p.18).

Neste sentido, reconhecer a especificidade do ser professor é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que esses profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Além disso, valorizar esses saberes é enxergar a escola como um campo de estudos e aprendizagens, onde seus profissionais são produtores de saberes.

Atualmente, o programa encontra-se em vigência pela Portaria nº 259 e o edital nº 2/2020-2022, sofrendo cortes e mudanças significativas a cada mudança de governo. No entanto, não podemos negar o esforço das universidades e redes de ensino, juntamente com os fóruns de discussão, na luta pela permanência e

excelência de ações que primam pelo ideário da profissionalização. É com vistas a esse processo que os dados dessa pesquisa serão apresentados a partir da próxima seção, em busca de “dar voz” aos participantes em relação aos limites e alcances do processo vivido.

4. CAMINHOS PERCORRIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção será discorrido sobre os caminhos percorridos na pesquisa, bem como a metodologia e procedimentos utilizados para a produção dos dados e análise dos mesmos.

4.1 Natureza da pesquisa

Para esta investigação foi escolhida a metodologia de natureza qualitativa, estudada por Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986) e André (2001), devido a temática do objeto de estudo se tratar de pessoas, histórias e sendo apropriada para a área da educação. Como definição da natureza dessa pesquisa pode-se utilizar uma característica descrita por Günther (2006) “a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.” (p.202)

Bogdan e Biklen (1994) comentam cinco características desse tipo de investigação, sendo elas: a) o pesquisado deve ter um contato direto com o ambiente a ser estudado; b) a investigação é descritiva em forma de palavras ou imagens; c) os investigadores se interessam mais pelo processo da investigação do que pelo resultado final; d) os investigadores analisam os dados de forma indutiva; e) o verdadeiro significado da pesquisa é o que importa, a perspectiva dos participantes¹⁴ (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51). André (2001) também discute essas características e aponta que nem sempre as investigações qualitativas possuem as cinco características de uma vez, mas, às vezes, podem apresentar duas ou três dessas características.

A pesquisa qualitativa trata-se, portanto, de uma investigação onde a compreensão do comportamento dos participantes, suas histórias, saberes, opiniões e descrições. Essa abordagem ainda permite recolher dados que contém experiências diversas sobre o mesmo assunto. Esta investigação qualitativa tem por base os objetivos descritos por Bogdan e Biklen (1991):

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à

¹⁴ Grifos do autor.

observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.70).

Uma abordagem qualitativa foi utilizada para complementar o trabalho, com a análise dos documentos oficiais sobre leis, decretos, regulamentos e portarias do programa PIBID., sendo esta considerada uma técnica exploratória (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Essa análise do programa foi necessária devido à sua relevância e pertinência dentro das políticas públicas. Ainda hoje, até mesmo nas universidades participantes do programa, muitas pessoas desconhecem ou somente ouviram falar. É preciso analisar e realizar pesquisas que tragam a sua historicidade, implementação, estruturação, importância através de documentos oficiais, abordando não somente a sua história, mas a sua seriedade dentro do cenário brasileiro. É necessário, também, apresentar aos desconhecidos o impacto que esse programa faz na formação inicial e contínua, o fortalecimento da universidade e escola e o movimento da teoria com a prática. Além de abordar a interdisciplinaridade e a reflexão dos envolvidos, não somente com teóricos, mas com documentos oficiais. Essas abordagens promovem a legitimação do programa frente às políticas neoliberalistas que estão no poder atualmente. Quanto mais trabalhos estudarem o programa, atualizando os dados gerais, mais pesquisadores continuarão com a temática, através da mesma metodologia ou não.

De tal modo, Ludke e André (1986) fundamentam que este tipo de análise pode constituir em uma técnica valiosa, mesmo que seja complementando outras (p.38) e ainda pode inteirar com informações obtidas por outras técnicas de coleta (p.39). Os mesmos autores descrevem essa técnica como:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral, baixo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

4.2 Estudo exploratório-descritivo

Os objetivos propostos buscam investigar quais os saberes profissionais emergem da atuação no PIBID dos professores, analisando esta contribuição e tentando responder quais as ideias, sobre esses saberes e sobre o programa, as professoras iniciantes possuem. Para cumprir com esse propósito foi desenvolvido o estudo exploratório-descritivo, explorando e descrevendo o grupo de egressos do PIBID/Pedagogia – UFSCar, bem como os seus perfis identitários e saberes profissionais resultantes das ações desenvolvidas no programa.

A escolha por esse tipo de estudo ocorreu devido às características descritas por Selltiz *et al.* (1965), as quais possibilitam ao pesquisador um maior conhecimento do que deseja estudar, a situação em que pretende realizar o estudo ou, até mesmo, o esclarecimento de conceitos. Além disso, os autores apresentam esse tipo de estudo como “um passo inicial em um processo contínuo de pesquisa”. Ainda trazem o conceito de uma investigação descritiva, um estudo “com objetivo de conseguir informação completa e exata”, em que ocorre a descrição de características de uma comunidade, os seus comportamentos, recursos, condições de moradia, estrutura, valores e cultura.

[...] o pesquisador precisa ser capaz de definir claramente o que deseja medir, e de encontrar métodos adequados para essa mensuração. Além disso precisa ser capaz de especificar quem deve ser incluído na definição de “determinada comunidade” ou “determinada população”, (...) os estudos descritivos não se limitam a apenas um método de coleta de dados. (Selltiz *et al.* 1965, p.77).

O estudo exploratório também foi apresentado por Gil (2002; 2008), “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27), trazendo ainda maior familiaridade com o objeto estudado e descoberta de intuições. Para Gil (2008), frequentemente, este tipo de estudo envolve levantamento bibliográfico e documental e é considerado flexível, pois apresenta menor rigidez no planejamento.

Além disso, Gil (2002; 2008) afirma que alguns estudos descritivos têm como finalidade estudar as características de um determinado grupo, como o seu perfil identitário, perfil profissional, saúde, renda, levantar opiniões, atitudes e crenças.

Essas variáveis acabam proporcionando uma nova visão do problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias. O autor ainda aponta que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

Portanto, para esta investigação foi escolhido esse tipo de estudo, devido a possibilidade de exploração e descrição do grupo de egressos do PIBID/Pedagogia, além da obtenção de dados e análise de um grupo em específico. Também será possível verificar quais saberes embasam seus primeiros anos de docência, investigando a sua formação inicial e aprofundando nas características desse grupo, de forma a compreender a realidade que os cerca.

4.3 Os processos para a produção de dados

O momento em que esta pesquisa foi realizada o mundo estava vivendo uma pandemia que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) teve início com o primeiro caso confirmado na China em dezembro de 2019 e no Brasil em fevereiro de 2020, com a primeira morte confirmada em março do mesmo ano. A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, qualquer pessoa de qualquer idade está propensa a pegar o vírus e ficar gravemente doente, podendo ser assintomática ou com sintomas como tosse, febre, diarreia, perda de olfato e paladar, ou em alguns casos o agravamento da doença como a falta de ar e o comprometimento dos pulmões. Dados da Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS revelam que a doença pode deixar sequelas no paciente como fibrose pulmonar; miocardite; declínio cognitivo; falta de atenção; encefalopatia; disfunção neuromuscular; problemas psicológicos como psicose, pânico de pessoas, entre outras. Chamada pelo atual presidente do Brasil¹⁵ de “gripezinha”, o isolamento

¹⁵ Jair Messias Bolsonaro (sem partido) é um capitão reformado, político e atual presidente do Brasil. Foi vereador do Rio de Janeiro – RJ (1989-1990), deputado federal por sete mandatos entre 1991 e 2018 e está na presidência do Brasil desde 1 de janeiro de 2019. Envolvido em diversos escândalos e frases polêmicas durante a pandemia no país, ignorou ofertas para compra de vacinas e também as recomendações da OMS como distanciamento social e uso de máscara. Incentivador de armas de fogo, não deu exemplo à população negando o vírus, causando aglomerações em passeatas para se auto promover e pedindo para a população não ter “histeria”. Entrou em conflito com diversos

social, quarentena, uso de máscaras e lavagem de mãos constantes tem sido a maneira mais eficaz de evitar a propagação do vírus que até junho de 2021 levou a óbito no mundo 3,96 milhões de vidas, e no Brasil que ocupa o terceiro lugar no número de casos (atrás somente dos Estados Unidos e Índia) e o segundo no número de mortes (primeiro lugar pertencente aos Estados Unidos) com 520 mil vidas perdidas. Com medidas restritivas e até *lockdown*¹⁶ em algumas cidades brasileiras, todas as instituições de ensino foram fechadas por vários meses para assim ser mantido o distanciamento social, assim tiveram que se adaptar, saindo do modelo tradicional e indo para o ensino híbrido e remoto, causando privação de ensino em todos os níveis escolares, já que não são todos os estudantes que usufruem de recursos financeiros e tecnológicos (OLIVEIRA E SOUZA, 2020). Esta situação também interferiu diretamente em pesquisas fazendo com que todos tivessem que adequar os seus processos de produção de dados em andamento, como o caso das entrevistas presenciais, grupos de pesquisa e grupo focais, para encontros *online*.

Os processos para a produção de dados contou com o aporte teórico de autores como Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Gil (2002), através da metodologia apresentada pelos autores elaboramos a técnica para a produção de dados desta pesquisa, e a descreveremos no subitem abaixo.

4.3.1 Técnicas para a produção de dados

Como técnica para a produção de dados utilizou-se o envio de questionários via *Google Docs* (Apêndice B). É uma ferramenta que já era muito utilizada e, no atual cenário (pandemia da COVID-19), se fez ainda mais necessária, ajudando o meio acadêmico com o andamento de pesquisas científicas.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem esse tipo de método como “a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.135), interagindo ainda com o que Ludke e André (1986) nos trazem em sua obra. Os autores definem esse tipo de metodologia como a mais adequada para investigações na área da educação, por se tratar de um esquema básico, mais livre,

governadores estaduais que discordavam de sua posição frente à pandemia, e em abril de 2021 foi instalada no senado federal a “CPI da Covid-19”, criado para investigar supostas omissões e irregulares do governo federal durante a pandemia no país.

¹⁶ Protocolo de isolamento social que impede a circulação de pessoas nas ruas.

onde não é aplicado com rigidez, o que permite a quem está perguntando fazer as adaptações necessárias que (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.34).

Para um melhor roteiro, buscou-se o aporte teórico de Gil (2002), onde o autor defende que “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em 19 itens bem redigidos” (GIL, 2002, p.116). Além de sua importância na presente investigação, como um instrumento de produção de dados.

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- i) a pergunta não deve sugerir respostas;
- j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
- k) o número de perguntas deve ser limitado;
- l) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
- m) as perguntas devem ser dispersadas sempre que houver possibilidade de "contágio";
- n) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato;
- o) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo "o que você pensa a respeito de...", "na sua opinião..." etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga;
- p) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar as respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo;
- q) cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento;
- r) o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos;
- s) o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados. (GIL, 2002, p.166-117).

Com este devido cuidado e estudo, foi elaborado o questionário com questões fechadas e abertas. A segunda opção possibilitou aos egressos responderem com

ampla liberdade, anonimato e flexibilidade, pois poderiam fazer quando julgassem mais pertinente, não atrapalhando sua rotina e ainda alcançando um maior número de pessoas, mesmo que geograficamente distantes (GIL, 2008).

Sendo assim, os questionários foram enviados via e-mail e continham o link de acesso para o *Google Docs*, ferramenta do *Gmail*. No corpo do texto havia a explicação da pesquisa, bem como seus objetivos e relevância para a educação básica, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice A). Vale ressaltar que o questionário só foi enviado aos egressos após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, via Plataforma Brasil (Anexo A), CAAE 30339220.4.0000.5504 e Parecer número 4.050.788.

Ludke e André (1986) e Seltiz *et al.* (1965), delineiam uma série de exigências para serem cumpridas nesse tipo de metodologia, com a perfeita garantia de sigilo e anonimato. Com isso, tomou-se os cuidados necessários nessa elaboração, pois os colaboradores da pesquisa poderiam usar nomes fictícios, mantendo assim o sigilo e anonimato.

4.4 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores desta investigação foram egressos do programa PIBID/Pedagogia¹⁷ UFSCar, participantes entre os anos de 2015, 2016 e 2017. Foi utilizado esse recorte temporal, pois delimitou-se a pesquisa aos docentes iniciantes, que se encontram nos três primeiros anos de experiência profissional, período de inserção docente e primeiro ciclo profissional (HUBERMAN, 1997). O acesso aos participantes ocorreu por meio de envio de *e-mails*, levantados juntamente com ex-coordenadores do programa, que fizeram a gentileza de fornecer os contatos para assim dar continuidade com a pesquisa.

Antes do envio do questionário para o *e-mail* de todos os participantes, selecionou-se uma voluntária, que também participou do programa no período proposto. O objetivo era realizar um “pré-teste”, fazendo uma análise da clareza e precisão dos termos utilizados, a quantidade de perguntas, a forma de fazer a pergunta e sua ordem, detectando possíveis melhorias a serem realizadas e saber o tempo médio de duração para a resposta do questionário (GIL, 2002). A voluntária

¹⁷ Curso presencial e EAD dos turnos diurno e noturno.

também foi questionada se ela sentiu algum desconforto em responder as perguntas, se as questões estavam de fácil entendimento e, também, se alguma pergunta causou constrangimento ou era muito pessoal.

Dada às respostas dessa colaboradora e dentro do recorte temporal mencionado, no mês de novembro/2020 foi enviado o questionário online para 97 egressos. Obteve-se um retorno de 18 deles, aproximadamente, 18,55% de resposta. Esse número baixo de retorno foi atribuído, provavelmente, a mudanças de e-mail dos participantes (4 deles voltaram a caixa da remetente), envio direto a caixa de spam, problemas relacionados a pandemia, fim de semestre nas escolas, excesso de trabalho, não estarem atuando como professores da educação básica ou até mesmo falta de interesse. Como descrito no início desta seção, a pandemia trouxe incertezas, modificou as rotinas dos lares e métodos de trabalhos e estudos. Além disso, reduziu orçamentos familiares, trouxe problemas psicológicos como depressão, mudou comportamentos e mexeu, de forma acentuada, nas relações interpessoais. Por isso, apontou-se as dificuldades trazidas pela pandemia, a toda população, como principal elemento do baixo retorno dos questionários. Apesar do baixo retorno (se comparado com o total de ex-pibidianos), os 18 egressos que colaboraram com a pesquisa, responderam a todas as perguntas, sendo extremamente amigáveis e solícitos, abrindo a possibilidade de analisar as respostas e obter dados relevantes e pertinentes para a pesquisa.

Entretanto, durante a análise dos dados ficou evidenciado que apenas 15, dos 18 egressos que responderam, eram professores. Os outros três estavam exercendo cargo como Educador Social, Analista Júnior de Design Gráfico e como mestrando em educação, sendo que nenhum dos três tinha atuado como professor após o término do curso. Como o objetivo da pesquisa está voltado para a análise de professores iniciantes, esses três participantes não fizeram parte da produção de dados.

4.5 Organização e análise dos dados

O foco da investigação é analisar as contribuições do PIBID/Pedagogia UFSCar para a formação e a atuação profissional de professores(as) em início de carreira, para então discutir sobre os saberes resultantes das ações do programa na atuação desses egressos, através de seus olhares. Para isso a investigação foi

desenvolvida com o aporte teórico e conhecimento de autores que investigam o início de carreira e os saberes docentes: Tardif (2000, 2014); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif e Raymond (2000); Huberman (1997); Nóvoa (2019a, 2019b); Lima (2006, 2007). Como também, conversando com os pesquisadores apontados na seção I.

A partir desses referências teóricas, os dados produzidos foram pré-analisados, de modo que a ter as primeiras impressões, por meio de um contato prévio, com as respostas dos questionários, auxiliando na preparação do material. Em seguida foi realizada uma exploração do material, os quais foram organizados em cinco eixos de análise. As análises foram baseadas na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), trazendo a explanação de cada passo descrito pela autora para melhor compreensão da ideia proposta.

A análise de conteúdo, trazida por Laurence Bardin em seu livro “Análise de Conteúdo”, tem sido uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa. Em seu livro, a autora aponta duas funções da análise de conteúdo: a função heurística e a administração de prova, uma complementa a outra. A primeira função, denominada como heurística, a qual é relevante para essa pesquisa, é definida como uma análise que “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” (BARDIN, 1977, p.30). Ou seja, tem como objetivo explorar o conteúdo proposto, o que na segunda função (administração de prova) seria o levantamento de hipóteses que servem como prova.

A análise de conteúdo organiza-se em três diferentes fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada uma das fases possui seus objetivos e passos a serem cumpridos. Para um melhor entendimento da investigação foi realizada uma sistematização de cada passo do processo.

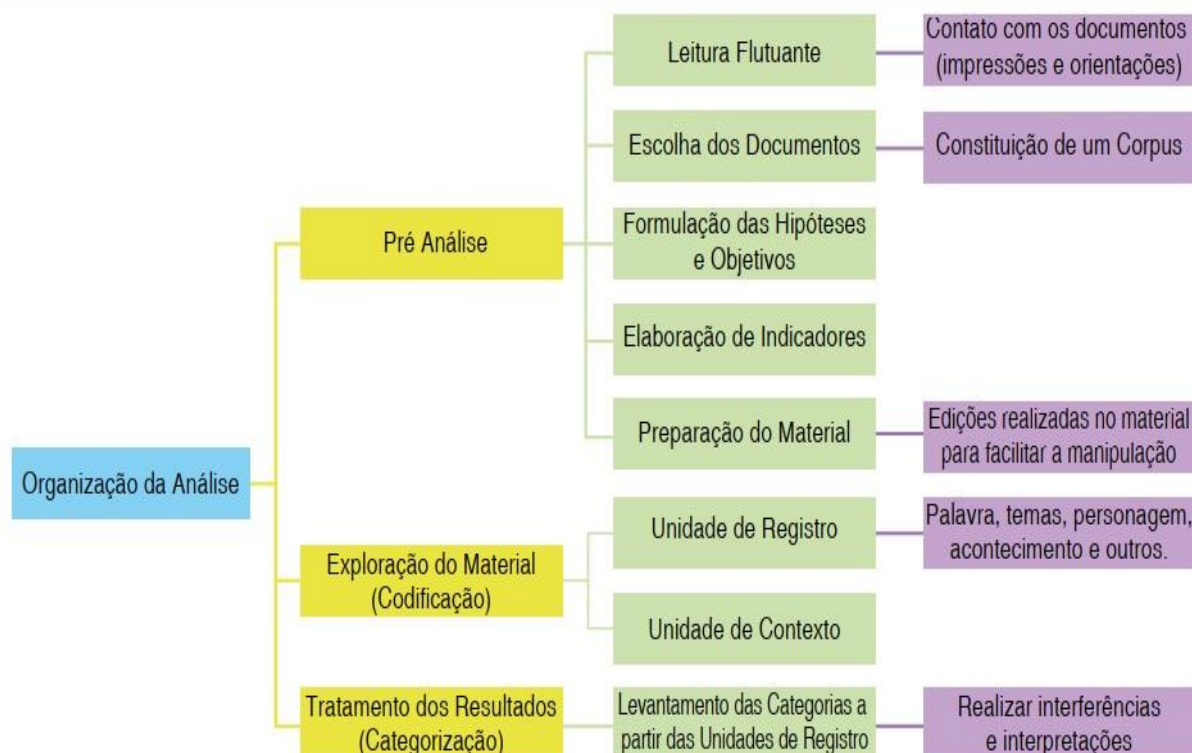
a) Pré-análise: Esta fase tem como objetivo a organização do material e sistematização das ideias iniciais. Bardin (1977) indica que essa etapa possui três funções: a escolha dos materiais a serem analisados; a definição das hipóteses e dos objetivos; e a preparação de indicadores que sustentarão a interpretação final. Parafraseando Bardin (1977) e Benites *et al.* (2016) que ressaltam alguns passos a serem seguidos nesta fase, é nesse momento que

deve ser feita uma leitura superficial para se familiarizar com os dados. Em seguida é preciso fazer uma segunda leitura, para procurar alguma informação importante que tenha ficado para trás, articulando a leitura com o objetivo de pesquisa. Após é realizado o recorte dos trechos e explicações que conversem com a pesquisa e que fazem maior conexão com o objeto estudado, extraindo o máximo de informações e tomando o devido cuidado de não os descontextualizar. Após esse momento começa a aparecer o *corpus* da pesquisa (temas de análise).

- b) Exploração do material: “o objetivo é compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao *corpus* da pesquisa” (Benites *et al.* 2016, p.38). Sendo assim, o papel dessa fase é identificar palavras, ideias e termos que se repetem ou que estão ausentes. Bardin (1977) mostra mais duas etapas dentro desta fase: unidades de registro e unidades de contexto. A primeira, classificada como unidades de registro, é a identificação do tema, ou seja, o encontro das palavras-chaves, afirmações e ideias que aparecem nos dados analisados. Ela permite uma melhor interpretação das opiniões e conceitos que aparecem durante a análise. A segunda etapa, nomeada de unidades de contexto, serve para codificar a unidade de registro, ou seja, a identificação de onde se encontra a palavra da unidade de registro dentro de uma determinada frase. Portanto, “as unidades de registros podem ser palavras como rotinas escolares, comportamentos dos estudantes, papel dos professores; e a unidade de contexto, a escola, ou seja, o local que possibilita a incidência de determinados acontecimentos” (BENITES *et al.* 2016, p. 38).
- c) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: esta é a última fase e tem como objetivo contemplar as categorias de análise, fazendo uma síntese dos resultados obtidos. Segundo Benites *et al.* (2016) “as categorias dizem respeito às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, à objetividade e à produtividade” (p. 39).

As etapas da análise de conteúdo, previstas por Bardin (1977), foram sintetizadas e discutidas por Benites *et al.* (2016), que trouxeram, de forma breve e pertinente, através de uma figura contendo a ordem cronológica do desenvolvimento da análise. A figura 2 resume e ilustra melhor as etapas desse processo.

FIGURA 2. Etapas da Análise de Conteúdo.



Fonte: Benites (2013, p. 91) *apud* Benites *et al.* (2016, p. 39)

Os eixos de análise foram definidos após a conclusão das etapas descritas acima, onde foram elencadas as categorias de análise e, também, a partir das questões elaboradas e respostas dos colaboradores. Isso possibilitou uma melhor visualização dos dados, além de um olhar atento e reflexivo sobre as respostas atribuídas a cada questão. Desta forma, foi possível compreender melhor como era o olhar das professoras iniciantes sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial, prática docente e saberes profissionais adquiridos nesta etapa. Os eixos foram compostos conforme a descrição abaixo:

- Eixo 1: Perfil identitário dos participantes;
- Eixo 2: Perfil profissional dos participantes;
- Eixo 3: Visão sobre a formação inicial;
- Eixo 4: Visão sobre a participação no PIBID;
- Eixo 5: Visão sobre a experiência/Início da docência.

O primeiro eixo, “perfil identitário dos participantes”, tem o objetivo de conhecer e apresentar quem são os egressos do PIBID/Pedagogia UFSCar e participantes da pesquisa, bem como a sua formação acadêmica e a sua atual posição na carreira docente. No segundo eixo, denominado como “perfil profissional

dos participantes”, o interesse foi o de identificar os últimos três anos de experiência profissional dos egressos e quais funções já foram exercidas. O terceiro eixo, intitulado como “visão sobre a formação inicial”, teve como expectativa mostrar como os egressos enxergavam a contribuição de sua formação inicial para o seu início de carreira, bem como os saberes adquiridos nessa fase e se fizeram parte de sua atuação como pibidiano. No quarto eixo, apresentado como “visão sobre a participação no PIBID”, o objetivo foi de conhecer melhor como foi a participação dos egressos no programa e quais foram as suas ideias em relação ao mesmo. Descobrir quais aprendizagens os participantes obtiveram em suas trocas com os pares e a importância que o PIBID teve em sua prática agora como docente. Por fim, o último eixo contemplou a “visão sobre a experiência/Início da docência” que teve como objetivo descobrir a visão dos participantes sobre o início de suas carreiras, o porquê da escolha profissional antes da sua entrada na licenciatura em pedagogia e suas dificuldades na inserção profissional, quais saberes foram mobilizados e se sua participação no PIBID contribuiu para sua inserção e trabalho docente.

Para Scelles (1997), *apud* Benites *et al.* (2016, p.40), “a preocupação em descrever os itinerários utilizados no processo de análise dos dados visa garantir a veracidade da pesquisa e dar suporte ao pesquisador na defesa de suas ideias”. Encerradas a apresentação da organização e análise dos dados, na próxima seção será apresentada a produção e discussão dos resultados obtidos.

5. PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os dados levantados, a partir dos questionários enviados às colaboradoras da pesquisa, com o objetivo de traçar o seu perfil identitário, bem como os processos formativos e os saberes profissionais resultantes das ações do PIBID através das suas visões e ideias. Os resultados da análise dos dados são pautados nos teóricos discutidos na primeira e segunda seção da pesquisa, visando promover a reflexão dos resultados apontados pelo estudo.

Para uma melhor visualização da produção dos dados, a seção foi dividida em cinco subseções, onde cada uma contém os eixos de análise descritos e já objetivados na seção quatro: 1) perfil identitário dos participantes; 2) perfil profissional dos participantes; 3) visão sobre a formação inicial; 4) visão sobre a participação no PIBID; 5) visão sobre a experiência/Início da docência.

Nos eixos relacionados ao perfil identitário e profissional dos participantes, foram agrupadas as questões fechadas do questionário. No restante dos eixos foram apresentadas as questões abertas, permitindo o aprofundamento na temática proposta e uma flexibilidade em deixar o participante responder livremente.

Visando manter o anonimato das colaboradoras da pesquisa, seus nomes foram trocados, passando a serem chamadas de P1, P2, P3, e assim sucessivamente, até a última participante P18. Todos concordaram com os termos propostos e assinaram o TCLE antes do envio do questionário.

Em cada eixo de análise foi percorrido sobre as perguntas feitas aos participantes, agrupadas conforme o eixo correspondente. A representação abaixo mostra as questões categorizadas nos eixos, em forma de quadro, para melhor visualização e entendimento.

QUADRO 9. Divisão das perguntas feitas aos participantes por eixos de análise.

Eixos de análise	Perguntas feitas aos participantes
<p>1 - Perfil identitário dos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Data de Nascimento; • Nacionalidade; • Naturalidade; • Sexo; • Estado Civil; • Possui filhos; • Onde você trabalha atualmente? Em qual cidade? • Qual função você exerce? • Em que rede de ensino foi feito o ensino fundamental e ano de conclusão? • Em que rede de ensino foi feito o ensino médio e ano de conclusão? • Realizou curso técnico? Qual? Concluiu em que ano? • Possui habilitação específica para o Magistério de 2º grau CEFAM? Conclui em que ano? • Ano de ingresso da graduação em Pedagogia e de conclusão; • Durante a graduação teve oportunidade de participar de quais atividades? (grupo de estudos; congressos e seminários; projetos de iniciação a pesquisa; projeto de extensão universitária; outros; não teve oportunidade de participar) • Qual edital (ano) você ingressou no PIBID? • Quantos meses/anos você participou do PIBID? • Possui outros cursos de Graduação além de Pedagogia? • Possui Pós-Graduação - Lato sensu (Especialização)? • Possui Pós-Graduação - Stricto sensu? (mestrado ou doutorado) • Se sim, em qual instituição esteve vinculada (o) e qual o ano de ingresso e conclusão dessa pós?
<p>2 - Perfil profissional dos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram suas experiências profissionais na área educacional (últimos três anos). Colocar função que exerceu, período e local; • Possui experiência na coordenação escolar? • Possui experiência na direção escolar? • Possui experiência profissional em outras áreas?

3 - Visão sobre a formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais saberes provenientes do seu curso de graduação você mobilizou/utilizou no desenvolvimento das suas ações durante o PIBID? • Em que medida o curso de Pedagogia contribuiu para a sua inserção profissional?
4 - Visão sobre a participação no PIBID	<ul style="list-style-type: none"> • O que lhe motivou a participar do PIBID? • Em qual escola você atuou como bolsista do PIBID? • Aponte quais as aprendizagens resultantes da parceria com as escolas durante a participação no PIBID? • Quais as aprendizagens resultantes do contato com os seus colegas da universidade durante a participação no PIBID? • Quais as aprendizagens resultantes do contato com os docentes universitários coordenadores do PIBID? • Que contribuições e influências o PIBID/Pedagogia trouxe para sua formação? • Quais os pontos positivos do PIBID?
5 - Visão sobre a experiência/Início da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Quais saberes você acredita ter adquirido com a participação no programa PIBID que você mobiliza na sua atuação docente? • Você acha que sua atuação docente seria diferente se não tivesse participado do programa? Sim ou não? Em que medida? • Você acha que a sua participação no PIBID/Pedagogia contribuiu para a sua inserção profissional? Sim ou não? Em que sentido? • Quais as maiores dificuldades encontradas na sua inserção na carreira como docente? • Quais foram os meios que encontrou para sanar as dificuldades no início da docência? • Por que você escolheu a docência como campo profissional?

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

5.1 Eixo 1: Perfil identitário dos participantes

Entre os anos de 2015 e 2017, o subprojeto PIBID/Pedagogia da UFSCar, campus de São Carlos envolveu 97 bolsistas de ID¹⁸, seis coordenadores de área e 12 supervisores, distribuídos em quatro escolas da rede pública de ensino (duas municipais e duas estaduais). No entanto, o foco desse projeto voltou-se para uma análise dos bolsistas de ID que estivessem atuando ou já tivessem experiência com a docência. Neste eixo foram feitas perguntas aos participantes sobre seu perfil identitário incluindo sua idade, gênero, formação, vínculo empregatício e função exercida no momento.

A faixa etária dos participantes variou de 25 a 46 anos, todos se sentiram à vontade em responder o sexo, onde 93,3% se autodeclararam mulheres, ou seja, somente um colaborador declarou-se do sexo masculino. Aproximadamente, 66,6% são solteiras e 80,0% não possuem filhos, outro dado relevante que retrata a atual escolha da maioria das mulheres de ter filhos mais tarde. A maioria é de nacionalidade brasileira e com naturalidade no interior do estado de São Paulo (onde também se encontra o campus da UFSCar São Carlos – SP), com exceção da P3 que é natural de Santa Fé, no Paraná.

Esses dados revelam que são mulheres jovens (ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 1998), que estão na fase de investimento da profissão (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 1997). Portanto, estão em um movimento crescente de se autoconhecer como profissionais, buscando o reconhecimento do status da profissão (NÓVOA, 1999). Esses dados reforçam a característica da presença feminina na docência nas primeiras etapas de ensino, principalmente na educação infantil. Para melhor visualização e acompanhamento dos dados foram elaborados diferentes quadros demonstrativos. Abaixo, encontra-se o quadro 10 para melhor ilustrar quem são os egressos do PIBID, colaboradores desta pesquisa.

¹⁸ Iniciação à docência.

QUADRO 10. Perfil Identitário dos egressos PIBID/Pedagogia (2015 a 2017) – Parte I.

Colaboradoras da pesquisa	Idade	Estado civil	Possui filhos	Ensino Fundamental/conclusão	Ensino médio/conclusão	Trabalho atual/Setor
P1	41 anos	Casada	Não	Rede pública/1995	Rede pública/1999	Professora Infantil (Rede particular)
P2	27 anos	Solteiro	Não	Rede pública/2008	Rede pública/2011	Professor Fundamental (Rede Pública)
P3	32 anos	Casada	Não	Rede pública/2003	Rede pública/2006	Professora Fundamental (Rede Pública)
P4	27 anos	Solteira	Não	Rede pública/2008	Rede pública/2011	Psicopedagoga Institucional (Rede Pública)
P5	26 anos	Solteira	Não	Rede particular/2008	Rede pública/2008	Professora Infantil (Rede pública)
P6	31 anos	Casada	Sim	Rede pública/2004	Rede pública/2008	Professora Fundamental (Rede particular)
P7	29 anos	Solteira	Não	Rede pública/2009	Rede particular/2006	Professora Infantil e Fundamental (Rede particular)
P8	32 anos	Solteira	Não	Rede particular/2003	Rede pública/2006	Professora Infantil (Rede pública)
P9	46 anos	Casada	Sim	Rede pública/1986	Rede pública/1992	Professora Fundamental (Rede pública)
P10	30 anos	Solteira	Sim	Rede particular/2005	Rede pública/2009	Professora Infantil (Rede pública)
P11	26 anos	Solteira	Não	Rede particular/2009	Rede particular/2012	Coordenadora Pedagógica (Rede privada)
P12	25 anos	Solteira	Não	Rede pública/2010	Rede pública/2013	Professora Infantil (Rede pública)
P13	25 anos	Solteira	Não	Rede pública/2010	Rede pública/2013	Professora Fundamental (Rede particular)
P14	26 anos	Solteira	Não	Rede pública/2009	Rede pública/2012	Professora Infantil (Rede privada)
P15	28 anos	Casada	Não	Rede pública/2007	Rede pública/2010	Professora Infantil (Rede privada)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos dados da pesquisa.

Quanto à formação na Educação Básica das egressas, pode-se perceber que somente 1 (uma) egressa realizou o ensino fundamental e médio em escola particular, 10 (dez) fizeram tanto o ensino fundamental quanto o médio nas redes públicas de ensino e 4 (quatro) participantes foram “mistos”. Ou seja, o “misto” corresponde a parte de sua vida escolar em escola particular e parte em redes públicas de ensino. É válido ressaltar que, destes quatro participantes de escola “mista”, três iniciaram em escola particular e no ensino médio passaram para a rede pública e somente um fez o movimento contrário. Esses dados demonstram o quanto as camadas mais populares (baixa/média) escolhem cursos de licenciatura e

à docência e, mesmo com a competitividade de quem vem de escolas particulares, todos conseguiram ingressar em uma universidade pública federal.

Em relação ao seu atual trabalho e função exercida, 8 (oito) participantes trabalham como professoras na rede pública de ensino e 7 (sete) na rede particular. Sendo que 7 (sete) trabalham como professora de educação infantil, 5 (cinco) como professora de ensino fundamental e 1 (uma) leciona nas duas fases.

Dentre estas, a participante P11 relatou estar exercendo, atualmente, a função de Coordenadora Pedagógica, enquanto a P4 está na função de Psicopedagoga Institucional. Apesar de ambas não estarem, atualmente, na docência, as colaboradoras informaram que já exerceram essa função. Portanto, elas fazem parte do critério de seleção desta pesquisa, já que tiveram experiência com a docência, logo após a conclusão do curso, por mais de dois anos. Esses fatos foram comprovados pelas perguntas anteriormente feitas e relatado por elas nos depoimentos:

Professora de anos iniciais de EJA (2017-2019) na secretaria municipal de Educação de Araras - SP, Professora de Educação Infantil (2018-2019) a secretaria municipal de Educação de Rio Claro - SP, Psicopedagoga institucional (2019-atual) Equipe técnica pedagógica, pertencente à secretaria municipal de educação de Araras – SP. (P4).

Fui professora de educação infantil, tutora de pedagogia e atualmente estou na função de coordenadora pedagógica do ensino superior. (P11).

Ainda no intuito de conhecer melhor as egressas, foi perguntado a elas detalhes sobre sua formação acadêmica. Os dados mostraram que nenhuma participante fez CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério¹⁹). Isso porque as participantes são jovens e o CEFAM foi extinto no ano de surgimento da LDB (1996), época em que a maioria das participantes ainda eram crianças e/ou pré-adolescentes.

Em relação aos cursos técnicos, 5 (cinco) participantes concluíram algum tipo de curso, porém nenhum deles era voltado para a área da educação, 3 (três) deles

¹⁹ Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs era preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério. Os CEFAMs surgiram no contexto em que em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o curso normal e, no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau (ensino médio), criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental). Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a educação profissional de nível técnico voltou a ter organização curricular independente do Ensino Médio. (MENEZES, 2001)

eram formados em técnico administrativo, 1 (uma) em nutrição e dietética e outra participante em eletrônica. Em relação ao Ensino Superior, além do curso de Pedagogia na UFSCar, o colaborador P2 e a P6 informaram possuir outra graduação. Quanto a Pós-graduação – *Lato Sensu*, 53,3% possuem esta especialização (não foi perguntado para os egressos quais especialização foram estas), enquanto na Pós-Graduação – *Stricto sensu*, 40% relataram que estão cursando o mestrado na área da educação ou já concluíram. Outro dado relevante é o fato de os egressos terem se formado há pouco tempo (2017 – 5 egressas; 2018 – 7 egressas; 2019 – 2 egressas; 2020 – 1 egressa) e mesmo assim continuaram sua formação, tendo interesse em especializações ou em mestrado na área da educação. Somente 4 (quatro) participantes não fizeram algum tipo de pós-graduação.

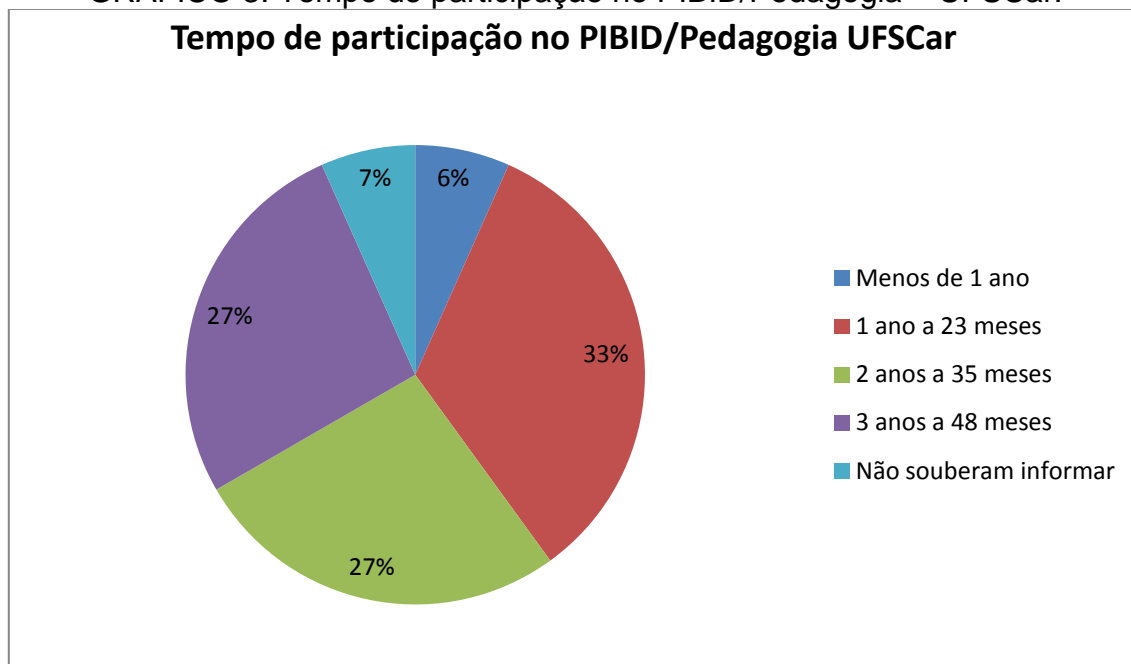
QUADRO 11. Perfil Identitário dos egressos PIBID/Pedagogia (2015 a 2017) – Parte II.

Colaboradoras da pesquisa	Curso técnico	Participou do CEFAM	Segunda graduação	Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i>
P1	Sim	Não	Não	Sim	Sim – Mestrado
P2	Não	Não	Sim	Não	Não
P3	Sim	Não	Não	Sim	Não
P4	Não	Não	Não	Sim	Sim – Mestrado
P5	Sim	Não	Não	Não	Não
P6	Sim	Não	Sim	Sim	Sim – Mestrado
P7	Não	Não	Não	Não	Sim – Mestrado
P8	Sim	Não	Não	Não	Sim – Mestrado
P9	Não	Não	Não	Não	Não
P10	Não	Não	Não	Sim	Não
P11	Não	Não	Não	Sim	Não
P12	Não	Não	Não	Sim	Não
P13	Não	Não	Não	Não	Sim – Mestrado
P14	Não	Não	Não	Não	Não
P15	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos dados da pesquisa.

Os dados impressionam ao ver o empenho dos egressos em permanecer no programa. Isto mostra o quanto o programa cumpre o seu papel de diminuir a evasão escolar e, ainda, contribuir com a formação do licenciando. O gráfico 3 mostra o tempo de participação no PIBID/Pedagogia – UFSCar, onde 87% das egressas fizeram parte do programa por mais de 1 ano.

GRÁFICO 3. Tempo de participação no PIBID/Pedagogia – UFSCar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos dados da pesquisa.

Para Tardif (2014), existem diferentes modos sociais de aquisição dos saberes profissionais dos professores e diversos meios de integração para que isso ocorra. Segundo o autor, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério se estabelecem em instituições formadoras e pela socialização profissional dentro delas. Desta forma, a história de vida acadêmica dos professores e a sua socialização escolar produzem saberes que o docente agrega a sua prática pedagógica.

Outro dado relevante refere-se às atividades oferecidas pela UFSCar que esse egresso teve a oportunidade e interesse de participar. De maneira geral, sem especificar o nome das atividades, os participantes da pesquisa puderam assinalar mais de uma opção, de acordo com as atividades desenvolvidas ao longo de sua formação inicial. Vale lembrar que todos participaram do PIBID, portanto, usufruíram do que a universidade tinha a oferecer de alguma maneira.

- Grupo de estudos: 9 egressos participaram;
- Congressos e seminários: 13 egressos participaram;
- Projetos de Iniciação a pesquisa: 6 egressos participaram;
- Projeto de extensão universitária: 7 egressos participaram;
- Outras atividades: 7 egressos participaram;
- Somente participação no PIBID: 1 egresso participou;
- Não teve oportunidade de participar: nenhum.

Estes dados confirmam o quanto a universidade tem cumprido, de alguma forma, o seu papel na formação inicial, com o oferecimento de atividades relacionadas a profissionalização dos licenciandos. Esse eixo permitiu compreender, assim como revela Nóvoa (2009, p.38):

[...] que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”, assim toda a sua trajetória, história profissional, acadêmica, fazem parte de uma singularidade e identidade impossível de se separar do “ser professor.

Portanto, aquilo que somos é tão importante quanto aquilo que sabemos, ensinamos, produzimos ou falamos, sendo que a história de vida do professor importa, e muito, em vários aspectos. Assim como o que nos revela Tardif (2002), os saberes são plurais, heterogêneos e compósitos e as vivências e experiências, acumuladas ao longo do nosso processo formativo, são significativas na formação de nosso *ethos*, nossa essência e na nossa atuação.

5.2 Eixo 2: Perfil profissional dos participantes

Neste eixo foram agrupadas quatro questões abertas para a análise do perfil profissional dos participantes. Foi solicitado aos mesmos para descreverem suas experiências profissionais, no âmbito da educação, nos últimos três anos, apontando as funções exercidas durante este tempo. Também foi questionado sobre a experiência no âmbito da gestão escolar (direção e coordenação) e outras experiências em áreas distintas da educação.

No campo da experiência profissional, todos os participantes declararam não terem experiência em direção escolar e somente a participante P11 possui experiência na coordenação de ensino superior, onde está atuando no momento. Em relação aos últimos três anos de experiência, o que mais se destacou foram os depoimentos em relação ao término do curso e logo a inserção das docentes no mercado de trabalho. Todas relataram terem terminado a licenciatura e em seguida adentraram nas salas de aula, como se pode ver nos fragmentos a seguir:

Desde que me formei tenho lecionado em escolas particulares e municipais. Trabalhei com Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas hoje sou efetiva na rede municipal em Descalvado, atuando no fundamental I. (P10).

Desde a formatura até o momento sou professora dos anos iniciais concursada pelo município de Nova Odessa (janeiro de 2019 até momento atual). (P12).

Me formei no final de 2018, de janeiro a maio de 2019 trabalhei como professora temporária na escola Sesi [...], depois disso continuei a trabalhar na mesma escola como professora eventual. (P3).

A aprovação em concurso e efetivação para serem servidoras públicas também apareceu com frequência nas falas, onde um terço das participantes ocuparam essas vagas.

Sou concursada na Prefeitura de Campo Limpo Paulista, na área de Educação Infantil - Pré Escola, com ingresso em março/2019. Em 2019 atuei na EMEF Jardim Laura, em uma turma de 2ª etapa cobrindo uma licença maternidade por um bimestre, e depois em uma turma de 1ª etapa até a conclusão do ano letivo. Em 2020 atuei na EMEFEI Lázaro Gago, em uma turma de segunda etapa durante todo o ano letivo. (P5)

Trabalho desde 2017 como professora efetiva na rede municipal de São Carlos na modalidade da Educação Infantil. (P8)

Professora de anos iniciais de EJA (2017-2019) na secretaria municipal de Educação de Araras - SP, Professora de Educação Infantil (2018-2019) na secretaria municipal de Educação de Rio Claro - SP, Psicopedagoga institucional (2019-atual) Equipe técnica pedagógica, pertencente a secretaria municipal de educação de Araras -SP. (P4).

Não menos importante, as outras participantes que trabalham em redes particulares, possuem, apesar de pouco tempo de docência, experiência em áreas diferentes da pedagogia como relatado por elas.

Após formada ingressei como professora substituta em instituição particular e logo consegui vaga para atuação como professora da sala, no final do ano passada fui convidada a conhecer o sistema de ensino de outra instituição e hoje atuo como professora de 3º ano e 5º ano. (P14).

Estagiária de Ensino Fundamental - Rede Privada; Professora da Educação Infantil - 0 - 3 anos (berçário) - Rede Privada; Professora substituta Ensino Fundamental - Rede Privada; Atendimentos domiciliares para reforço - professora particular; Professora da Educação Básica - efetiva - Rede Privada. (P13).

Já no que concerne à experiência profissional em outras áreas distintas a educação, nenhuma das colaboradoras possui experiência. Como se percebe no fato de que mesmo quatro delas possuindo cursos técnicos em outros segmentos, não seguiram carreira profissional. Estes dados mostram que o objetivo do curso de licenciatura de Pedagogia da UFSCar foi cumprido no quesito de formar o pedagogo para que esteja apto a atuar nas distintas modalidades de ensino. Assim como

usufruir de todas as teorias aprendidas e usar esse conhecimento em provas de concurso e dentro das salas de aula. Portanto, os saberes disciplinares e curriculares, pontuados por Tardif (2002), foram concretizados na prática profissional dessas professoras ao garantirem a efetivação na função e a inserção na carreira logo após a formação, como podemos observar nas falas contidas no próximo eixo.

Embora a questão do PIBID não seja referendada nesses dados, acredita-se que pesquisas na área possam ser aprofundadas para compreender de que forma a participação no Programa potencializa esse tipo de perfil profissional, marcado pela rápida entrada na docência e pela aprovação nos concursos. Ou, como afirma Nóvoa (2019), até que ponto a triangulação professores-universidade-escola são importantes como facilitadores da “indução profissional” superando o “espaço entre-dois”, ou seja, entre a formação e a profissão.

5.3 Eixo 3: Visão sobre a formação inicial

Neste eixo estão agrupadas questões abertas que tiveram como expectativa mostrar como os egressos enxergavam a contribuição de sua formação inicial para o seu início de carreira. Bem como os saberes adquiridos nessa fase de graduação e se fizeram parte de sua atuação como pibidiano nas escolas públicas.

A formação inicial é uma etapa crucial na vida dos professores, sendo um dos focos do processo formativo. Nela estão concentradas todas as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos e saberes que serão utilizados e ampliados ao longo da trajetória profissional. Para Tardif (2014), este é um período marcado por socialização e Campos (2016), em sua pesquisa de dissertação, aponta que “é nesta etapa que se inicia formalmente o processo de socialização profissional docente” (CAMPOS, 2016, p.111)

A primeira problemática abordada neste eixo remeteu aos conhecimentos e saberes provenientes da formação inicial que foram utilizadas em ações no PIBID. As reflexões acerca dos depoimentos das participantes mostram que os saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes de formação no âmbito universitário (TARDIF, 2014) contribuíram fortemente em suas práticas no programa.

A partir da segunda fase de categorias de análise descritas por Bardin (1977) na exploração do material, percebe-se as unidades de registros (palavras-chaves) que ajudaram na identificação das ideias centrais presentes nos dados analisados em relação a esta pergunta. Para as participantes da pesquisa, as disciplinas sobre

didática e metodologia deram um grande aporte teórico em suas ações, sendo que o mesmo foi dito em relação às disciplinas de estágio e alfabetização.

Em relação aos saberes disciplinares e curriculares relacionados à teoria que as professoras iniciantes utilizaram em suas ações durante sua participação no PIBID, as suas falas demonstram a integração entre o conteúdo e a prática, conforme os seus pontos de vista:

Especialmente as disciplinas de metodologia do trabalho docente em Matemática e Ciências, mas também àquelas relacionadas ao currículo, didática e alfabetização. Quando atuei no PIBID com um projeto na EJA, acionei os conhecimentos oriundos dessa disciplina, enxergando nos alunos mais de mais idade a oportunidade de crescimento. Acho que no curso de Pedagogia como um todo somos levados a ver o humano nos estudantes e nesta medida, a disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos também foi bastante positiva. (P13).

Majoritariamente os conteúdos de Didática e das disciplinas de Metodologia de Ensino, que são disciplinas mais voltadas para a prática docente. Foram de grande ajuda e de muito uso nos planejamentos de aula e conteúdo. E também de Psicologia, quando foi necessário ter abordagens diferentes com algumas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. (P5).

Os conhecimentos sobre a história da educação e filosofia foram fundamentais para compreender como a educação escolar e a sociedade se estruturaram. Também foram fundamentais as disciplinas de história e geografia; alfabetização; ciências e matemática para pensar a relação dos conteúdos escolares e a sala de aula através da experiência proporcionada pelo PIBID. (P7).

Saberes de todas as áreas, pois a teoria auxiliava a entendermos e a melhor nossa prática. Campos como sociologia, psicologia e as didáticas gerais e das disciplinas estavam sempre presentes nas práticas. (P12).

Os saberes curriculares e disciplinares, destacados pelas participantes, são disciplinas fundamentais para a formação docente. As professoras conseguiram, mesmo ainda não formadas e contempladas por toda a matriz curricular do curso de pedagogia, desenvolver um trabalho positivo em seu período de atuação no programa. Como a P12 destacou, o conteúdo das disciplinas estava sempre presente em suas práticas pedagógicas durante a sua atuação no PIBID.

Além dos saberes disciplinares foram apontados acima pelas colaboradoras, como metodologia, didática, história e filosofia. Com isso, foi possível identificar que a unidade de registro alfabetização fez parte dos depoimentos, como um dos principais aprendizados obtidos na universidade e que foram empregados nas salas de aula como pibiadianas. Os depoimentos da professora P7 e P10 demonstram esse fato:

É difícil delimitar os principais saberes, porque eu acredito que nós vamos nos constituindo como profissionais no decorrer das experiências vividas no curso (e antes também), mas como eu atuava no Ensino Fundamental, acredito que as disciplinas de estágio nessa área e de alfabetização tenham sido muito importantes. (P10).

Acredito que o planejamento e organização das aulas, pensando em quais conteúdos e saberes seriam mais interessantes para cada faixa etária, buscando atingir as expectativas e currículos que pautam a educação básica nacional. (P4).

A importância do planejamento também aparece no depoimento da professora P4 (acima). Da mesma forma, a importância dos saberes mobilizados na formação inicial em relação ao planejamento de uma aula, condução e organização de uma sala de aula foi algo muito citado pelas professoras.

Os conhecimentos teóricos, noções de planejamento, elaboração de atividades que correspondessem às necessidades dos estudantes. (P15).

Como fazer um plano de aula, referenciais teóricos trabalhados, metodologias que eram mencionadas, relatos de experiência de práticas de êxito. No PIBID tínhamos a oportunidade de experimentar tudo isso contando com a ajuda da professora da sala, caso a aula saísse de controle. (P8).

Para a professora iniciante P9, o planejamento de aulas era algo teórico, visto somente na universidade, e o PIBID a ajudou a mobilizar esse saber durante a sua prática: “acredito que foi planejamento que só tínhamos visto na teoria, além de aproveitar muitos conceitos aprendidos em sala” (P9). Já para o professor P2, a sua formação inicial contribuiu em todas as suas ações durante a sua participação no programa.

Ao serem questionadas sobre o que o curso de Pedagogia contribuiu em sua inserção profissional, evidencia-se na fala das professoras iniciantes, que a teoria estudada na universidade em sua formação inicial rompeu barreiras econômicas. Possibilitando passar em concursos e a conseguirem entrar na docência com maior facilidade (como apontado em alguns fragmentos no eixo 1).

Creio que a minha formação pela UFSCar tenha sido muito boa. Eu passei no concurso sem estudar, somente com a sabedoria dos conteúdos adquiridos no decorrer da graduação. (P5).

Total... da mesma maneira que a indicação das professoras ajudaram, estar na graduação e na UFSCar ajudam na contratação. (P6).

A inserção profissional é uma fase delicada na vida dos professores, nela os anseios, dúvidas e incertezas se fazem presente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Desta forma, o curso de Pedagogia, diante das falas das professoras, contribuiu no sentido da aliança presente da teoria das disciplinas com a prática proporcionada pelo PIBID, trazendo benefícios emocionais e profissionais. A formação inicial também contribuiu, de forma significativa, a respeito da sua atuação em sala de aula, como apontado pela professora iniciante P15.

[...] completamente, pois sem ele não poderia atuar na área com segurança. (P15).

Reconhecendo assim, que a relação entre teoria e prática são grandes aliadas no desenvolvimento profissional docente e que a indissociabilidade existe entre elas. O que é sinalizado ainda por Marcelo (1999, p.99) *apud* Campos (2016, p.150) “a separação entre o conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor que tem que fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento”.

Em sua tese de doutorado, Rauber (2017), complementa a discussão ao trazer o papel do PIBID na superação da dicotomia entre a teoria e a prática, para ele:

No início do século XXI, “parece ter voltado o tempo dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 28). Mas é preciso construir propostas de formação de professores/as para os tempos atuais e o PIBID parece ter proporcionado momentos de reflexão ao problematizar a partir da sala de aula e em contato com os professores mais experientes, diferentes elementos sobre o modo como, em geral, concebemos as práticas educativas e sociais que herdamos da modernidade.

Destaca-se alguns depoimentos a esse respeito sob diversos ângulos:

O curso de pedagogia me deu todo embasamento teórico necessário para prosseguir na carreira docente. (P10).

Os conhecimentos teóricos são fundamentais para uma boa atuação, pois é necessário que as práticas sempre estejam na teoria da educação. (P11).

[...] foi lá que adquiri os conhecimentos acadêmicos necessários para que pudesse exercer minha profissão de uma forma crítica, ética e responsável. Contribuindo também para que eu tivesse um conhecimento inicial sobre a prática. (P8).

Durante todo o eixo, os depoimentos expressaram uma articulação entre a teoria e a prática. Reconhecendo que toda a teoria vista, durante a formação inicial, possibilitou a abertura de saberes que as auxiliaram durante o seu tempo no programa e na sua inserção profissional. Assim como permitiu um pensamento

crítico em relação às suas ações profissionais. Não é comum vermos depoimentos que exaltem a teoria, porém, quando ela está associada à prática de maneira ativa como no programa PIBID, a visão do estudante muda, já que a associação dessas concepções é de extrema importância para a formação docente.

Na tese de Gonçalves (2016), a pesquisadora explica bem o que se compreende sobre a percepção dos professores iniciantes em relação a sua formação inicial “maior interesse pelos conteúdos das disciplinas, maior facilidade de expressar ideias e concepções, capacidade de relacionar teoria e prática [...] autoconfiança, mudança de postura na relação aluno/professor, e ainda, o descobrir-se professor.” (GONÇALVES, 2016, p.25).

Ao longo do curso de licenciatura, os futuros docentes se deparam com experiências e desafios que são determinantes em seu trajeto. Porém, os egressos do subprojeto do PIBID/Pedagogia – UFSCar tiveram a oportunidade de usufruir das metas do programa, que são as de melhorar a qualidade da aprendizagem. Contribuindo para a formação do aluno como cidadão ativo e protagonista de sua própria história. Como se viu nos depoimentos dos participantes, os efeitos da formação inicial no PIBID são significativos. Ainda há a confirmação de que ele cumpre com o seu papel de fomento para a formação e a contribuição para articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. É nesta configuração, que o curso de pedagogia, visto aqui como teoria, dialoga com a prática durante e após a formação inicial.

Deste modo, depois de analisar os olhares das egressas em relação aos saberes provenientes da formação inicial e utilizadas durante o PIBID e como o curso contribuiu para seu início de carreira, será discorrido, no próximo subitem, sobre a visão das professoras iniciantes, porém no âmbito da participação no PIBID.

5.4 Eixo 4: Visão sobre a participação no PIBID

Neste subitem, intitulado ‘Visão sobre a participação no PIBID’, tem por objetivo conhecer melhor como foi a participação dos egressos no programa, descobrindo quais aprendizagens os participantes obtiveram em suas trocas com os pares. Várias perguntas fazem parte deste eixo, de modo a tornar claro e objetivo a relação das professoras com o subprojeto PIBID/Pedagogia – UFSCar. O Quadro 12 mostra como estes egressos estavam distribuídos nas escolas municipais e estaduais da cidade de São Carlos – SP. Alguns participaram de somente uma

escola e outros de três a quatro escolas, de modo que pudessem conhecer, fazer parte e contribuir com a comunidade, aprender com a gestão, professoras, alunos e funcionários – e atuarem com os projetos e eixos do subprojeto.

QUADRO 12. Distribuição de egressos por escola no município de São Carlos – SP.

Colaboradoras da pesquisa	Escolas
P1	Não soube ou não preferiu não informar
P2	E.E. Professor João Jorge Marmorato
P3	E.M.E.B. Prof ^a Dalila Galli E.E. Aracy Leite Pereira Lopes
P4	E.E. Aracy Leite Pereira Lopes E.M.E.B. Carmine Botta
P5	E.E. Professor João Jorge Marmorato
P6	E.M.E.B. Prof ^a Dalila Galli E. E. Prof ^o Adail Malmegrim Gonçalves E.M.E.B. Carmine Botta
P7	E.E. Aracy Leite Pereira Lopes E.M.E.B. Carmine Botta E. E. Marivaldo Carlos Degan E. E. Prof ^o Orlando Peres
P8	E.M.E.B. Carmine Botta
P9	E.E. Professor João Jorge Marmorato
P10	E.E. Aracy Leite Pereira Lopes E. E. Prof ^o Adail Malmegrim Gonçalves
P11	E.E. Professor João Jorge Marmorato E.M.E.B. Prof ^a Dalila Galli E. E. Marivaldo Carlos Degan
P12	E.M.E.B. Carmine Botta
P13	E.M.E.B. Prof ^a Dalila Galli E.M.E.B. Carmine Botta
P14	E.M.E.B. Carmine Botta E.M.E.B. Prof ^a Dalila Galli
P15	E.E. Professor João Jorge Marmorato

Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Baseado nos dados da pesquisa.

Destaca-se a importância do PIBID nas escolas estaduais e municipais ao receberem estes bolsistas. No Regimento Interno do PIBID/UFSCar (2014), em seu Capítulo III e Art. 10, aponta o critério de seleção dessas escolas para inserirem os bolsistas, juntamente com o Parágrafo único, que diz:

Art. 10 - Os critérios de seleção das escolas participantes consideram: as exigências e as recomendações contidas nas portarias e editais publicados pela Capes, as indicações das Diretorias Regionais de Ensino e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o interesse e concordância das escolas na construção da parceria colaborativa com a equipe interdisciplinar do PIBID-UFSCar. **Parágrafo único** – Entende-se por escolas participantes apenas aquelas indicadas pelas Diretorias Regionais de Ensino ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que formalizam, por meio de documento escrito, sua participação. (UFSCAR, 2014, p.3)

No mesmo documento, em seu Capítulo II, Art. 13, é elencado quem são os responsáveis por acompanhar estas escolas com reuniões e grupos de estudo – coordenadores de área e Coordenadores de Área de Gestão de Processos Educacionais e Coordenadora Institucional.

No que tange a motivação que estas professoras iniciantes tiveram para se inscreverem e participarem do PIBID, percebe-se em suas falas que a experiência, através da prática que elas tiveram em sala de aula através do programa, fez com que o interesse fosse despertado. As unidades de registro, “práticas” e/ou “experiência” apareceram em 100% das falas. Todos os depoimentos mostraram que ao comparar o PIBID com outros programas e com os estágios curriculares obrigatórios, elas percebiam que a vivência com a prática e a realidade que teriam nas escolas da rede pública através seriam mais eficientes para seguirem atuantes como docentes. Conhecer o “chão da escola” e o dia a dia desses alunos foram fatores decisivos, conforme algumas falas de destaque:

Desde o início da graduação queria ter contato com a sala de aula e queria ganhar experiência em sala e ver como as coisas realmente aconteciam na prática em escolas públicas. (P6).

Poder participar do cotidiano da sala de aula como professora atuante e não somente como ouvinte com no máximo uma regência programada, como acontecia com os estágios obrigatórios [...] O PIBID foi uma experiência mais voltada para a realidade escolar e era isso que eu buscava. (P5).

Estava em busca de vivências em sala de aula para aprender a prática docente na prática e no cotidiano escolar. (P7).

O PIBID vai à contramão do modelo aplicacionista criticado por Tardif (2014), um modelo em que os alunos nas universidades veem muito o conteúdo, mas não conseguem aplicá-lo na prática. Para ele, os professores também devem apropriar-se de um conjunto de saberes durante a formação, que os permitam olhar para a experiência profissional, aliando a teoria e a prática, fugindo deste modelo aplicacionista ditado ao longo dos anos nos cursos de formação (TARDIF, 2014). Desta forma, já era esperado pelas professoras que, ao entrarem no programa, viveriam uma experiência oposta à desse modelo conteudista. Além da prática, vivências e experiências, algumas sentiram-se motivadas a conhecer melhor o programa pela troca com os pares. Ao ouvirem as suas experiências e relatos do que o programa oferecia, aguçou a vontade de experienciar e ter a mesma oportunidade, como é descrito pela professora P4 e P13.

Quando estava na graduação diversas colegas participavam do PIBID e sempre contavam como era importante para eles este programa, já que estavam tendo a experiência de atuar nas escolas e aprender junto com os professores, alunos, equipe gestora sobre o cotidiano escolar, as ações que ocorrem dentro dele e ações pedagógicas que contribuiriam para sua prática futura. Deste modo, quando soube da abertura do edital e que poderia me candidatar para uma vaga, logo levei meus documentos e fiz minha inscrição, pois, achei uma grande ter um acesso fora dos estágios obrigatórios do curso, a função a qual estava me preparando na graduação, além disso, este programa permitia que não ficássemos sobrecarregas, pois, a carga horária era razoável e se encaixava na carga horária do curso, permitindo assim, que não houvesse prejuízos aos educandos. (P4).

Experiência e oportunidade de estar na sala de aula enquanto cursava a Pedagogia. Os relatos positivos de outras participantes sem dúvidas me motivaram a querer participar. (P13).

O início da docência é um momento delicado, pois traz consigo vários sentimentos e emoções, como medos, angústias e insegurança em relação a si (LIMA, 2006; MARCELO, 1999). A solidão e o medo de enfrentar uma sala são algumas características dos licenciandos antes de iniciar sua vida profissional. Deste modo, pode-se perceber que o PIBID cumpre com a melhoria de aspectos emocionais, como o caso relatado pela professora iniciante P8, que preferiu o programa de iniciação a docência ao invés de iniciação científica. Para ela, a prática minimizaria esses sentimentos tão recorrentes em licenciandos e professores em início de carreira.

Estava entre a iniciação científica e a iniciação à docência. Mas o que realmente pesou na minha escolha, era pensar no mercado de trabalho. Me dava medo e muita angústia. Tinha dúvidas se conseguiria manejar bem uma sala de aula e se saberia lidar com as questões do cotidiano docente. (P8).

A antecipação do vínculo entre escola e futuro docente é decisiva para a vida profissional e sentimental desse futuro docente e o programa contribui para a vida acadêmica e profissional, minimizando ainda possíveis traumas.

Destaca-se ainda a fala de duas participantes, P2 e P9, que admitiram a escolha pelo programa pela ajuda financeira que o PIBID oferece. Tais participantes confidenciaram que, ao saberem da bolsa de iniciação, se sentiram atraídas para entrarem no processo seletivo, já que esse dinheiro as ajudaria financeiramente e contribuiria para a manutenção de seus gastos com moradia e alimentação.

Sobre a sua ótica em relação à participação no PIBID, as colaboradoras foram motivadas a identificarem quais aprendizagens obtiveram através da parceria com as escolas durante a sua participação no programa. Os depoimentos foram

variados, dado que cada indivíduo enxerga uma realidade de uma determinada maneira distintamente das outras pessoas. Entre os depoimentos, percebe-se que conseguiram conhecer realidades distintas das suas, aprender a lidar com a diferença e ter empatia e respeito pelo próximo. Além de conhecerem a rotina e o planejamento de uma escola, poderem relacionar a teoria com a prática e ainda trocar experiências com os professores regentes da sala.

Sobre este último quesito, Nóvoa (2019a), Bozzini *et al.* (2014) e o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, destacam a importância dos professores da educação básica como co-formadores dos futuros docentes. Esta relação também faz com que os saberes da experiência se construam ao longo da jornada (TARDIF, 2014). Essa troca, além de enriquecedora, traz para o professor regente uma responsabilidade que o torna um dos protagonistas da formação desse futuro docente. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidas pela coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade” (p. 230). Corroboram com a ideia de que todos saem ganhando nesta troca, Carvalho, Silveira e Rezende (2020), os quais apontam “favorecendo também a construção de saberes tanto para os estudantes em formação inicial, quanto para os professores atuantes na profissão docente” (p. 5).

Para elucidar melhor, segue as falas das professoras iniciantes que tiveram a oportunidade de também serem formadas por professores:

Pude aprender muito com todos os envolvidos, mas principalmente com as professoras responsáveis pelas salas. A escola que fiquei mais tempo foi a Dalila Galli e as professoras e diretora sempre foram muito colaborativas, permitindo que estivéssemos a frente da sala e sempre dando dicas e orientando quanto aos projetos. No decorrer de toda a atuação tínhamos reuniões com as professoras era um momento de muito aprendizado, no sentido de criar projetos, montar planos de aula, sequências didáticas etc. (P6).

São muitas. Mas, trago com carinho os ensinamentos dados pelas professoras com as quais tive contato. Sempre foram atenciosas, disponíveis a ajudar, trocar experiências, mostrar como é estar no chão da sala de aula. (P10).

Ainda sobre as aprendizagens no âmbito escolar, destaca-se também o depoimento das professoras iniciantes P12 e P8 que, além da marca que o professor regente deixou na vida delas, elas fazem destaque para a escola como um todo, o planejar, a prática, a cultura escolar e a importância do programa em suas vidas.

As aprendizagens foram imensas e a parceria entre o professor colaborador e a escola foram de suma importância. Aprendi sobre o dia a dia na escola, organização e regência de sala de aula, a lidar com imprevistos, a fazer planejamento, a desenvolver projetos interdisciplinares. Tive a oportunidade de organizar projeto para feiras do conhecimento, fazer planejar e fazer excursão com os alunos. Boa parte da minha prática atual devo ao pibid. (P12)

Aprendi sobre a rotina de uma escola, como é a cultura escolar, como era uma sala de aula, relacionamentos entre pares e com alunos, planejar aulas, pensar em metodologias diferentes, investigar minha própria prática e refletir sobre ela. (P8)

Neste cenário, o PIBID colaborou ainda com as aprendizagens tratando-se da troca de experiência com os outros colegas licenciandos e pibidianos. Os relatos apontam que essa troca com os pares foi enriquecedora e de extrema importância para a realização de um bom trabalho na escola, tendo um trabalho colaborativo entre elas. O compartilhamento de ideias, parceria no planejamento e no desenvolvimento de atividades, as trocas de conhecimentos e experiências, compartilhamento de dúvidas e ainda a criação de uma rede de contatos para futuras produções de artigos, foram algumas características apontadas pelas professoras iniciantes como resultados dessa troca com os colegas. Fica evidente que a socialização e os processos educativos se encontram durante o tempo de permanência no programa desses participantes, como podemos observar a seguir:

A troca de experiência, parceria no planejamento, aplicação e também avaliação dos processos educativos. Era muito importante poder compartilhar ideias e dúvidas com os colegas também iniciantes. (P15).

No contato com os colegas, trocamos experiências e conhecimentos, enriquecendo muito a nossa prática e colaborando com a formação do colega. Também tínhamos espaço de estar ministrando oficinas para os colegas, mostrando nossos estudos e práticas. (P12).

Sempre foi muito enriquecedora. Nós nos reuníamos para discutir os projetos, atribuir as tarefas, pesquisar sobre o que não deu certo e buscar alternativas para alcançarmos nossos objetivos. (P10).

Foi muito importante ter colegas que me ajudassem no desenvolvimento das atividades, compartilha ideias é sempre bom para desenvolvermos melhor os projetos. (P11).

Com os colegas da universidade discutíamos a educação, mas a bagagem de vivências proporcionadas pelo PIBID ampliava as discussões possibilitando trazer o ambiente escolar na prática para as questões teóricas. (P7).

Importante destacar que em dois depoimentos foi sinalizado o fato de que alguns pares, por estarem nos últimos anos de formação inicial e possuírem outras

experiências, as ajudaram a percorrer este caminho, desenvolvendo-se profissionalmente com e através desses pares:

As aprendizagens resultantes do contato com os colegas da universidade durante a participação do PIBID se resumem, especialmente, ao trabalho colaborativo e a troca com pares. Como iniciei no PIBID logo no primeiro ano, atuei junto com estudantes que já estavam finalizando a Pedagogia e com isso me davam passos mais certos sobre o que esperar, o que fazer, como planejar, como me portar etc. (P13).

Somente na última escola Carmine Botta atuei sozinha em sala de aula. Nas outras duas minhas colegas eram de turmas mais avançadas que eu, por esse motivo tinham mais experiência que eu, mas mesmo assim conseguíamos trocar muitas ideias e atuar de forma conjunta. A questão de iniciar a apresentação da aula, do primeiro contato com as turmas me deixava bastante insegura e elas sempre me apoiaram e deram dicas e compartilharam experiências e isso ajudou muito. (P6).

Da mesma forma, os professores iniciantes relataram que as aprendizagens que tiveram do contato com os docentes universitários coordenadores do PIBID, possibilitaram enxergar a teoria aliada à prática, a reflexão acerca da atuação, a organização e planejamento, o respeito, responsabilidade, comprometimento, escrita acadêmica, entre outros, tendo-os como referência. Essas ideias encontram-se representadas nos depoimentos das professoras:

O planejamento e também o olhar sobre as aprendizagens, pois sempre traziam a teoria de forma a ajudar a compreender a realidade escolar. Por vezes também encontrávamos as contradições entre a teoria e prática, mas isso foi importante para pensarmos as realidades e aprender a lidar com elas. (P15).

Os docentes nos ensinaram muito sobre organização e planejamento, além de refinar nossas práticas e colocar melhor nossas ideias em prática. Fora o incentivo para o nosso crescimento pessoal e profissional. (P12).

Através dos olhares das professoras iniciantes pode-se enxergar a importância de cada atuação dentro do cenário do PIBID. Os depoimentos mostram a força que o programa possui na articulação da teoria e a prática, a relação com os pares mais experientes, a diminuição de anseios e angústias pelo desconhecido e a importância da universidade em sintonia com a escola básica. Em um estudo sobre as contribuições do PIBID na formação dos supervisores, Carvalho, Silveira e Rezende (2020) discutem a diferença entre o estágio obrigatório e o PIBID. De modo que o programa, para eles, tem destaque pela experiência proporcionada ao bolsista, assim como relatado nos próximos depoimentos. Para eles “a sua

participação não é somente de caráter observatório, mas de vivência múltipla a uma variedade de vivências dentro do ambiente escolar” (p. 5). Em vista disso, os relatos das colaboradoras demonstram quais influências e contribuições o PIBID/Pedagogia UFSCar trouxe para sua formação.

Hoje, em sala de aula, vejo claramente o quanto o PIBID foi essencial na minha formação. Foi a possibilidade de ver o conhecimento teórico em prática e vice-versa. Pois nas dificuldades da prática e do cotidiano recorria à teoria para sanar problemas, conflitos e demandas, sejam eles pessoais ou coletivos. Penso que o PIBID contribui para enxergar a verdadeira PRAXIS no processo de ensinar e aprender. É ver que nem sempre sei tudo e que posso recorrer à uma pesquisa, a um estudo ou a um par mais experiente para me ajudar, é fortalecer na escola em que trabalho a ideia de equipe e é também possibilitar aos estagiários com que trabalho a possibilidade de atuarem efetivamente, de contribuírem e de construir junto com os professores um ambiente formativo. (P13).

Experiência. Chão de sala de aula. Foi muito importante para saber a realidade da Pedagogia, que não é aquilo que a gente aprende na sala de aula da universidade e também não é exatamente a experiência que temos nos estágios obrigatórios. Foi o PIBID que me fez ter certeza de que dar aula para crianças era o que eu realmente queria. (P5).

O PIBID, me auxiliou a me organizar e saber que mesmo preparando aulas, tenho que sempre contar com o imprevisível, além de poder compreender certas burocracias as quais o professor tem que lidar diariamente, como por exemplo entrega de semanário, preenchimento de caderneta, participação em HTPC, momentos de trocas com os colegas e a coordenação pedagógica. (P4).

Podemos verificar que o PIBID influenciou na formação docente de maneira positiva, trazendo-as para a realidade da escola pública; vivenciando a prática de maneira efetiva e trazendo experiências; o saber lidar com as partes burocráticas como relatórios, semanário; troca com os colegas; amadurecimento profissional; como interagir em grupo; o ouvir; a segurança na hora da atuação; e a certeza que era esta a profissão que gostariam de seguir. É perceptível a contribuição do PIBID como programa de iniciação à docência dado às observações feitas pelas participantes.

Os depoimentos feitos pelas professoras iniciantes enfatizam sobre o relacionamento com as docentes que as receberam nas escolas e a importância dos seus colegas pibidianos com mais experiência. Assim como o relacionamento com o docente da universidade que estava na coordenação do programa, essa troca de experiências e saberes sobre a prática nos remete ao pensamento de Tardif, Lessard e Lahaye (1991):

O papel do(a)s professore(a)s na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, o(a)s professore(a)s partilham uns com os outros seus saberes através dos materiais, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Eles trocam ainda entre si informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. As ocasiões de colaboração quando, por exemplo, o(a)s professores(o)s de um mesmo nível de ensino constroem juntos material ou elaboram provas [...] ainda que essas atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelo(a)s professore(a)s, a maior parte dele(a)s expressa a necessidade de partilhar sua experiência (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.230-231).

Desta forma, conclui-se o eixo quatro trazendo o ponto de vista das professoras iniciantes em nomear quais os pontos positivos do programa, de acordo com sua experiência, complementando os últimos depoimentos onde serão citadas características cruciais do programa. Confirmando-o como grande contribuinte enquanto programa de formação docente (GATTI *et al.* 2014). Novamente, 4 (quatro) professoras iniciantes fizeram destaque ao aprendizado de relacionar a teoria à prática e 3 (três) ao fato da presença de bolsa de estudos. Além de relatos de maior segurança ao lecionar, troca de experiência entre os pares, socialização e a vivência com a realidade escolar. Alguns fragmentos demonstram as visões das professoras:

Ser um programa que permite ao ingressante na profissão docente estar no espaço escolar prestando atendimento e também aprendendo sobre sua profissão, além de oferecer uma bolsa de estudos que muitas vezes é fundamental para aquele estudante se manter no curso de graduação. (P4).

Enriquecer a formação inicial; maior segurança ao lecionar; compartilhar experiências; aprender a prática pela prática; lidar com a diversidade infantil; ampliar conhecimentos e melhorar a minha formação docente para quando atuar em escolas. (P7).

Iniciação à docência, parceria entre escola e universidade, aprendizado prático, troca de experiências, formação de professores com mais qualidade. [...] A parceria entre a professora da sala e a estudante pibidiana alia o conhecimento, o repertório, ao entusiasmo das estudantes, propondo sempre algo novo, com grande desejo de aprender com a docente e ensinar e aprender com as crianças. O ponto fundamental é a parceria, o envolvimento de vários atores sociais cujo objetivo principal é a promoção da educação pública de qualidade. E esse objetivo não atingiremos sozinhos, individualizados. É preciso união, coletividade. (P8).

Aprendemos o que é sala de aula; aprendemos o funcionamento da escola pública; vivenciamos as dificuldades dos alunos e dos professores; aprendemos a trabalhar em parceria; aprendemos a vivenciar o que é um projeto colocando-o em prática. (P1).

5.5 Eixo 5: Visão sobre a experiência/início da docência

Este subitem teve como objetivo descobrir a visão dos egressos em relação ao início de carreira, o porquê da escolha profissional e suas dificuldades na inserção profissional, quais saberes foram mobilizados e se sua participação no programa contribuiu para sua inserção profissional e trabalho docente. Nesse eixo, estão agrupadas questões abertas que ajudaram a compreender melhor os olhares das professoras iniciantes em relação a sua atuação em início de carreira e seus saberes.

O início da docência não é uma fase fácil de viver, ela possui desafios e responsabilidades que devem ser enfrentados com muita maturidade. É uma fase do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1977) que, além de complexa, é determinante para o tipo de professor que teremos no futuro. Em sua tese de doutoramento, Gonçalves (2016), discute essa fase juntamente com sua orientadora Marli André. Nesta discussão, as primeiras experiências desse docente são traçadas. O fragmento a seguir demonstra como as pesquisadoras definem esta fase:

Ser professor não é uma tarefa simples, pelo contrário, é bastante complexa, principalmente nos dias atuais, pois junto à função de ensinar, os docentes têm que assumir outras atividades inerentes à docência: planejar, avaliar, organizar a classe, preparar o material didático, escolher estratégias de ensino, conhecer o conteúdo, conhecer os alunos e motivá-los, participar de reuniões, cuidar da disciplina da classe, atender aos pais, colaborar em atividades que envolvam toda a escola, seguir regras, cumprir horários extras, gerir problemas individuais dos alunos, educar, formar, ensinar valores e outras atividades (GONÇALVES, 2016, p. 59).

Tendo esta ideia, inicia-se a discussão com a fala das professoras em relação ao seu olhar em relação aos saberes advindos pelo PIBID e que elas mobilizaram em sua atuação docente. Percebe-se com os depoimentos que os saberes profissionais foram os mais destacados pelas participantes. Elas destacam sobre o saber planejar, a organização da sala, aplicação de projetos, a dinâmica da sala de aula e regência.

O PIBID, me deu acesso a saberes pedagógicos próprios da docência, que dificilmente me seriam ensinados na graduação, além de me mostrar diferentes realidades, me permitindo compreender a complexidade da função docente. (P4).

Planejamento, organização semanal, etapas necessárias para a produção de um plano de aula, uso de jogos em sala de aula, contação de histórias. (P13).

Creio que a compreensão da dinâmica da sala de aula, o aprender a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, agindo de forma a tentar equilibrar a turma e fazer com que todos aprendam o máximo possível, cada um com as suas especificidades. (P5).

Verifica-se, portanto, semelhanças entre as visões das professoras no modo de atuação docente. Diante disto, pode-se perceber que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério se fizeram presente nas falas. Assim como os saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, através da prática do ofício, a troca com os pares, a socialização e as instituições formadoras (TARDIF, 2014, p.63). E se não tivessem participado do PIBID? Na visão delas como seria? Para 86,6%, ou seja, 13 (treze) professoras, se não tivessem participado do PIBID a sua atuação seria totalmente diferente de hoje, devido às práticas, experiências e segurança que o programa trouxe a elas. O professor P3 relatou que até o presente momento ele não sabe opinar e a professora P6 expôs não saber. Neste sentido, os depoimentos a seguir referem-se aos olhares das professoras que acreditam na influência do PIBID em sua sala de aula.

Creio que sim! Participando do programa eu pude adquirir um pouco de experiência de sala de aula, da relação com os alunos, do ensino, das dificuldades que as crianças apresentam e como lidar com elas. Se eu não tivesse essa base, com certeza teria mais dificuldades do que tenho atualmente no lidar com os desafios. (P5).

Teria sido muito diferente, pois chegaria na escola/campo de atuação "crua", conhecendo, talvez, somente o básico do que é ser professor. Não teria realizado as conexões que realizei, refletido como refleti e não teria aprendido a partir do erro tal como possibilita o PIBID. (P13).

Certamente não ter participado do PIBID teria feito da minha formação inicial não tão enriquecedora quanto foi. Pude, ao longo da formação, agregar conteúdos teóricos aos práticos e vice-versa. (P7).

Ainda segundo a professora P8, se ela não tivesse participado do PIBID ela não estaria atuando como professora. Esse fato comprova o quanto o programa contribui para a permanência dos futuros docentes na sala de aula, minimizando a evasão nos cursos de licenciatura e contribuindo para elevar o número de licenciandos que concluem o curso. Gatti *et al.* (2014, p.104) reforçam isto em seu estudo “a participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes

nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes”. Abaixo destaca-se o fragmento da fala da professora:

Sim. Acredito que existiria a chance de não ter seguido na carreira. (P8).

Em relação à segurança e ao domínio da sala de aula, as professoras destacaram a diferença que a participação no programa fez na vida delas:

Sim. Provavelmente com muito mais insegurança e menos assertiva. (P12).

Sim, demoraria mais para compreender e atuar com maior segurança. (P9).

Sim, [...] acredito que ficaria muito insegura ao atuar em sala de aula. (P11).

Através dos depoimentos das professoras iniciantes em relação à contribuição do PIBID para a sua atuação, pode-se confirmar que o resultado dos estudos de Gatti *et al.* (2014) se relaciona com a visão das professoras. Isso porque proporciona aos participantes o cotidiano das escolas públicas, a aproximação entre a teoria e prática, o estímulo ao planejamento e ao espírito investigativo e ainda a contribuição para a valorização docente.

Em relação à contribuição do PIBID na inserção profissional as respostas das colaboradoras, foi quase unânime ao declararem o quanto o PIBID contribuiu com o início de carreira. Somente o professor P2 destacou que se decepcionou com a proposta do PIBID, mas não explicou os motivos. Para as outras 14 professoras o programa foi um “divisor de águas” em sua trajetória, contribuindo com o saber planejar um projeto e uma aula. Além das experiências que já haviam passado no PIBID como o conhecimento de uma cultura e o saber lidar com as diferenças. Elas se sentiram mais seguras para ministrar uma aula, pois já tinham feito isso antes. Os aspectos positivos enfatizados por elas despertam a satisfação da concretização dos princípios norteadores do PIBID. Para Mizukami *et al.* (2014), o início da docência é quando os professores encontram os maiores percalços de sua trajetória, portanto, programas de políticas públicas que reforçam a prática minimizam esse choque. Na mesma direção, Nóvoa (2019b) enfatiza o quanto as ideias centrais do PIBID reforçam um movimento de transformação dos professores, onde insiste na metamorfose da escola e na parceria entre professores, universidade e escolas.

Desta forma, auxilia a todos que se encontram neste processo formativo. Alguns discursos dos professores foram selecionados para demonstrar esse contexto:

Contribui totalmente, na medida em que busco manter um planejamento coerente com as demandas dos meus alunos (isso acontecia no PIBID quando os projetos partiam das demandas e interesses dos alunos), na troca que tento estabelecer com meus colegas professores. O PIBID me possibilitou ser docente - efetivamente docente, uma vez que percorria todos os passos do cotidiano docente ao propor as atividades com os alunos - antes mesmo de me formar na pedagogia. (P13).

Sim, aprendi sobre a rotina de uma escola, como é a cultura escolar, como era uma sala de aula, relacionamentos entre pares e com alunos, planejar aulas, pensar em metodologias diferentes, investigar minha própria prática e refletir sobre ela. (P8).

Com certeza. O PIBID é um programa pelo qual tenho muito carinho e defendo. É a oportunidade de aprender na prática, vivenciar a diversidade brasileira no cotidiano, aprender a lidar com as diferenças e levar comigo as excelentes experiências para fazer igual e/ou ainda melhor, me ajustando à minha própria sala de aula e fortalecer meus conceitos de respeito e seriedade com o trabalho docente oferecendo o meu melhor em prol da aprendizagem das crianças. (P7).

A ideia de que o PIBID traz mais segurança aparece, mais uma vez, nas falas das professoras:

Acredito que sim, pois quando iniciei na docência me senti muito segura em sala de aula. (P11).

Para Tardif e Raymond (2000), o início da docência é uma fase difícil e os docentes consideram aprender com a prática, no seu dia a dia, onde a maioria se sente mal preparado e inseguro. Pelas falas das professoras iniciantes, o que aconteceu com elas foi o contrário, portanto, o PIBID tem auxiliado a estreia na profissão desses bolsistas, possibilitando uma autoestima e confiança em si e nos seus saberes profissionais.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.229).

Os olhares sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores na inserção profissional também foram alvo deste estudo. Deste modo, ao analisar as falas das colaboradoras nota-se que cada uma possui um olhar acerca do assunto, diversificando as opiniões. As professoras P5 e P8 queixaram-se de a relação com os pais de alunos ser difícil nesse começo. Já as professoras P9 e P6 relataram que a competitividade no mercado, principalmente com docentes aposentadas atrapalhou, de certa forma, as suas inserções. As questões burocráticas do sistema educacional também foram apontadas pelas participantes. Os depoimentos a seguir demonstram um pouco dessas dificuldades iniciais em lidar com os alunos.

A maior dificuldade foi encontrar bons materiais para trabalhar questões pontuais, sem desrespeitar a capacidade cognitiva da criança. (P7).

Respeitar as crianças e vê-las como sujeitos. No início me vi correndo o grande risco de me sentir superior a elas. Atuando no Ensino Fundamental, absorva às demandas da minha instituição, as atividades, avaliações, regras e prazos se sobressaíam ao respeito, à escuta, ao lúdica e à cultura das próprias crianças. Lidar com isso foi um grande desafio e hoje se apresenta como um desafio diário. Dia-a-dia penso em maneiras de ser uma professora melhor para os meus alunos e, ao mesmo tempo em que consciente de que nem sempre vou acertar, tendo minimizar cada vez mais esse erro. (P13).

A professora P3 relatou que se sentia sozinha, já as professoras P1 e P4 sentiam dificuldades em integrar-se ao grupo, devido às parceiras mais “velhas de casa”.

[...] na escola, falta de confiança por parte dos que já trabalhavam no ambiente. (P1).

[...] relação com professores mais velhos de carreira. (P4).

O professor iniciante não tem muito apoio e acaba por realizar um trabalho muito solitário. (P3).

Uma visão intrigante foi da professora P15, ela apontou que a dificuldade encontrada no início da docência foi o fato de ter pouca experiência no contexto da educação infantil. Durante a formação inicial no curso de pedagogia, as licenciandas passam pelo estágio curricular obrigatório e nele alguns saberes e conhecimentos sobre a educação infantil surgem. Entretanto, na visão da professora não foi suficiente, já que se trata de estágios mais observatórios. Do mesmo modo, o PIBID/UFSCar não atua nas escolas de educação infantil, a demanda de bolsistas é voltada para educação fundamental, EJA e Ensino Médio.

Ao serem questionadas sobre quais foram os meios para sanarem essas dificuldades no início de suas carreiras, 80% das participantes revelaram que buscaram a ajuda de parceiros de trabalho mais experientes, ajuda de cursos de capacitação e ainda dos colegas dos grupos de pesquisa.

Conversar e buscar informações com pessoas que já atuavam. Tive a oportunidade de estar em uma sala de aula na graduação bastante mista, com pessoas sem experiência e outras com muita experiência, isso trouxe uma outra visão sobre a profissão. (P6).

Me apoiei nos meus pares, que sempre foram professoras maravilhosas e mais experientes que eu, podendo me dar esse suporte. (P5).

Compartilhar as vivências com pares e seguir estudando e lendo livros em busca de ampliar conhecimentos e bagagem cultural para ensinar aos alunos. (P7).

Cursos de profissionalização docente e contato com colegas que trouxeram suas experiências. Diálogo com as equipes gestoras, sobre formas ação frente a sala de aula. (P4).

Nóvoa (2009) destaca a importância de uma cultura colaborativa, trabalho em equipe e partilhas dentro da equipe pedagógica, para assim assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Essa possibilidade de colaboração foi apontada em várias pesquisas (BOZZINI *et al.* 2018; ONOFRE *et al.* 2014; SOUSA; MARQUES, 2013; SOUSA, 2010), como sendo um dos pilares de sucesso do PIBID, ao permitir a troca de experiências, a parceria e o diálogo entre os professores em exercício e os professores em formação.

Apesar das dificuldades e barreiras enfrentadas neste início, as professoras falaram a respeito do porquê da docência como profissão. Percebe-se, em algumas falas, o sentimento e a emoção sobre o ensinar. As professoras P1, P15 e P10 expressaram uma ideia de vocação e amor. Já as professoras P3, P8 e P11 relataram que, através da docência, elas poderiam mudar a realidade e a cultura em que vivem, superando as desigualdades e transformando as duras realidades e barreiras sociais encontradas em nossas escolas.

Venho de uma família muito humilde, que sempre deu valor a educação, e acredito que por meio dela podemos transformar nossa realidade, por isso, escolhi a docência. (P3).

Porque acredito na educação como forma de superação das desigualdades, promovendo o protagonismo dos diversos grupos sociais. Ela tem o poder de nos tirar de qualquer tutela, oferecendo-nos o pensamento crítico e a ação consciente. É por meio da educação que perpetuamos tudo aquilo que nos humaniza, assim como nos desenvolvemos como indivíduo e sociedade. (P8).

Acredito que através da docência podemos mudar a realidade social. (P11).

Visto este leque de oportunidades para discussão sobre a temática, o objetivo proposto de investigar os saberes que a atuação no programa proporcionou a estas professoras iniciantes e que contribuíram para seu início de carreira, se cumpriu. Esta análise permitiu conhecer e explorar as visões das professoras, de forma que, para elas, o PIBID colaborou para a aquisição de conhecimentos e saberes que sem a participação no programa elas não a teriam.

Respondendo à questão da pesquisa, de acordo com os depoimentos das professoras, ficou claro o olhar que elas possuem em relação aos saberes adquiridos no PIBID e que, hoje, são mobilizados por elas em sua constituição profissional como docente.

Pode-se perceber que através do PIBID os saberes da experiência compuseram o início de carreira dessas professoras, por meio das suas trocas com os pares, no coletivo e na prática da sala de aula. Além da socialização com os outros pibidianos, o compartilhamento de saberes e, ainda, o seu dia a dia na sala de aula. Os saberes disciplinares, que é o saber oferecido pelas disciplinas através de diversos campos do conhecimento (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991), também foram incorporados por elas. Elas puderam colocar em prática esses saberes da sua formação inicial não somente nas ações do PIBID, mas em sua sala de aula.

Para encerrar esta seção segue o depoimento da professora iniciante P13, que relata o quanto a experiência no PIBID foi positiva em sua vida pessoal e profissional.

Nas parcerias com as escolas aprendi que estou sempre aprendendo, não importa a posição, o espaço ou o público com que estou lidando. Sempre há algo novo a aprender quando se está na profissão docente e essa é a chave para quem deseja ter resultados positivos. A questão do afeto também foi de grande aprendizagem, na medida em que, ao lidar com instituições periféricas da cidade, pude ter contato com diferentes públicos de alunos, de famílias e até mesmo de equipe escolar. Ter o afeto como pedra de toque na prática docente proporciona, na maioria das vezes, a construção da confiança, o trabalho coletivo, o olhar atento para as demandas de cada estudante e a necessidade de colocar o ser humano sempre na frente das teorias, perspectivas e práticas educacionais. (P13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio imposto neste estudo foi o de analisar o paralelismo entre PIDID e saberes docentes, sob a ótica dos egressos participantes do programa. Em consonância com o objetivo proposto, a pesquisa partiu de um questionamento inicial buscando compreender quais as visões dos saberes profissionais que emergem das ações do PIBID/Pedagogia UFSCar e contribuem para a formação inicial e atuação profissional de docentes em início de carreira.

Ao longo de uma busca apurada de pesquisas na área, foi realizado um levantamento bibliográfico, identificando o crescente número de pesquisas na área sobre a temática. Pesquisa essas voltadas para o entendimento das políticas públicas e para a formação dos licenciandos, a escassez de pesquisas sobre o impacto das ações para os egressos e, principalmente, dos professores em início de docência.

Respaldados em autores da epistemologia da prática, defende-se a importância de um olhar aprofundado para essa fase crucial, dos três primeiros anos da docência. Além da necessidade de compreender a potencialidade de programas que promovam a triangulação entre docência, universidade e escola, em defesa da indução profissional, promovendo a articulação entre formação e profissão.

A perspectiva deste trabalho foi encaminhada por meio de uma pesquisa qualitativa e de um estudo exploratório descritivo, permitindo “dar voz” aos egressos participantes, por intermédio de questionários com questões abertas e fechadas. As análises dos materiais foram agrupadas em cinco grandes eixos, permitindo a triangulação dos dados e o diálogo com os teóricos da área. Bem como com as pesquisas analisadas, permitindo traçar a conexão entre as ações do programa e os seus reflexos nas práticas dos professores iniciantes.

Tais dados apontaram para questões fundamentais enunciadas nas respostas de que o PIBID promove saberes fundamentais para a compreensão do ser, do saber e do fazer profissional ao potencializar a reflexão cotidiana das práticas escolares e ações docentes com o curso de formação inicial. Isso tudo por meio de um arcabouço de teorias, discussões com os pares, com os professores da universidade e com os colegas. Além de trazer os conflitos da escola real, as mazelas formativas dos educadores, bem como a possibilidade de uma investigação

aprofundada em conjunto com os coordenadores e supervisores participantes no programa.

Arelado a esses saberes e experiências na escola em tempo real, estão os saberes curriculares e disciplinares de uma formação sólida, coerente e aprofundada que o curso de Pedagogia da UFSCar ofereceu aos seus licenciandos. Possibilitando o olhar de pesquisa sobre a própria prática, o diálogo com os teóricos do campo da educação e as atividades desenvolvidas de forma coletiva e individual.

O eixo condutor voltado para a perspectiva de interdisciplinaridade e da colaboração deixaram marcas na ação dos egressos. Permitiu a possibilidade de as professoras iniciantes adotarem metodologias alternativas em suas ações, planejamento participativo, atividades diferenciadas e busca por inúmeros caminhos para solucionar os problemas cotidianos que se impõem na prática profissional.

O tão sofrido “choque da realidade” parece ter sido mais ameno e a rápida inserção nas escolas e a aprovação em concursos parece ter demonstrado que o PIBID ofereceu uma certa segurança na escolha da profissão e na inserção ao campo profissional. Acabou permitindo que as professoras tivessem uma leitura prévia e o entendimento da realidade na qual estavam se inserindo, como uma opção refletida e definida sobre o caminho a percorrer.

Entre as falas das colaboradoras, constatou-se a certeza de que o programa abriu possibilidades, incentivou a prática, ajudou no aprendizado de planejamento e dinâmica de sala. Além disso, trouxe experiências, trocas enriquecedoras com os diversos pares, a cultura escolar, gestão escolar, uniu a teoria à prática, rotinas escolares e elaboração de projetos. Como também possibilitou solucionar e buscar alternativas, novas metodologias, trabalho em equipe, entre outros. Além disso, as professoras iniciantes relataram que encontraram desafios, mas que já tinham presenciado alguma situação parecida nas salas de aula em que participaram como pibidianas, fazendo com esses percalços fossem sanados de forma mais coerente. Outros pontos também foram destacados, tais como uma maior segurança no desenvolvimento dos planejamentos de aula, com as indisciplinas dos alunos, com o relacionamento com a gestão e com os professores e, ainda, como desenvolver melhor suas estratégias metodológicas e lidar com a burocracia escolar.

Esse trabalho não trouxe apenas contribuições para o aprofundamento de estudos sobre as potencialidades do PIBID, mas também contribuiu com a formação da autora como docente, pesquisadora e pedagoga, ao reafirmar a posição como

profissional da educação. Também reafirmou o papel como divulgadora de uma ciência que deve ser explorada, questionada, reflexiva e avaliada constantemente, pelos profissionais que nela atuam.

Este trabalho faz ecoar as vozes silenciadas dos professores ao longo da história, permite ir da denúncia ao anúncio, ao revelar que programas dessa natureza precisam de incentivo, verbas e políticas coerentes de continuidade e valorização dos saberes profissionais. Além de colocar os professores, sejam em formação quanto em atuação, como protagonistas de seu saber fazer, como profissionais capazes de construir conhecimento, de refletir sobre o seu campo de trabalho e de contribuir para a melhoria da educação nesse país.

Ser professor é trazer, na essência, a marca de um ofício, carregado de subjetividade, de historicidade, de experiências, de conhecimentos, de colaboração e de investigação. Além da certeza de que é necessário a construção de pontes de acesso entre universidade e escola, de incentivo ao paralelismo entre PIBID e saberes profissionais, de coerência entre docência e discência em sua máxima. Do entendimento de que são vários os desafios e as perspectivas nesse processo de construção, que ainda é novo e que merece ser consolidado permeado por políticas dignas e a ampliação de bolsas a todos os licenciandos do país. É preciso garantir que todos tenham as mesmas condições formativas e a certeza de que ela é contínua e que a profissionalização docente se inicia nos bancos da licenciatura.

Ao compartilhar a docência em meio a uma pandemia com a investigação deste estudo, pode-se perceber o quanto “nós” professores esquecemos do que somos capazes. O mestrado profissional abriu a porta a saberes que antes estavam ocultos e esquecidos pela autora. Despertando, assim, o “ser pesquisador” e o interesse em continuar investigando os olhares, saberes, vida social e profissional dos professores, promovendo reflexões e debates acerca da docência.

Desse modo, os dados da pesquisa indicam que a parceria da universidade com a escola e os professores devem se alargar, devido a sua importância e contribuição a todos os que nela estão. Assim, não se pode concluir uma temática tão ampla como o PIBID, início da docência e saberes profissionais, já que este estudo mostrou dados tão relevantes que devem continuar sendo explorados e debatidos pela academia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, M. do S. C. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. 2016. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2016.

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. de A. Texto contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, V. C. **Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e comunidade de prática**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M.; FARIAS, G. O. A análise do conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: um estudo sobre o estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 35-50, 2016.

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

BOZZINI, I. C. T; ONOFRE, M.R; SANTOS, I. M. S; SEBASTIANI, R. (Orgs.) **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/857121/pg-39-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-12-2007>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES. Brasília, **Diário Oficial da União**, 18 set 2009b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, **Diário Oficial da União**, n. 68, seção 1, p. 26, 2010. Disponível em: <http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, **Diário Oficial da União**, n. 68, seção 1, p. 6, 2010. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/24028874/pg-6-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-03-01-2011>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências Brasília, **Diário Oficial da União**, 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2016. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **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 e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, **Diário Oficial da União**, n. 245, seção 1, p. 111, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CAMPOS, A. E. A. M. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino**. 2016. 234f. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

CARVALHO, C. V. M. E.; SILVEIRA, H. E.; REZENDE, H. Contribuições do pibid na formação continuada de professores supervisores: uma revisão de publicações entre 2011 e 2019. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Avaliação: Processos e Políticas**. 1ed. Campina Grande, PB: Realize, v. 1, p. 1230-1244, 2020.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CRUZ, E. M. R.; CINQUETI, H.C.S.; ONOFRE, M. R. Formação inicial de professores: vivências e reflexões. In: CRUZ, E. M. R.; SISLA, H. C.; ONOFRE, M. R. (Org.). **PIBID e processos formativos: o início da docência na formação inicial**. 1o.ed. Curitiba: Appris, p. 41-61, 2014.

DRAGONE, M. L. O. S.; GIOVANNI, L. M. O professor iniciante e a comunicação oral em Sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. IN: Giovanni, L. M.; MARIN, A. J. (org). **Professores**

Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira e Marin Editora. p. 61-78. 2014.

DTPP/UFSCar. **Site Institucional do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/UFSCar.** Disponível em: <<http://www.dtp.ufscar.br/nucleos-1/projetos-especiais-pibid-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. **Carta do FORPIBID contra a opressão e pela coragem de formar professores.** Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GABASSA, V.; MELLO, R. R.; BRAGA, F. M. Comunidades de aprendizagem: uma possibilidade para a escola contemporânea. In: MARIN, *et al.* (Org.). **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP, 1ed.Campinas: Junqueira & Marin, v. 3, p. 001921-001932, 2012.

GARCIA, M. G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.) **Professores iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GONÇALVES, G. S. de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID:** desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 243f. 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.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Essa é a Questão? **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, mai./ago. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, n. 4, 1997.

- LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2006.
- LIMA, E. F. de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 138-160, 2007.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- MARQUEZAN, F. F. **A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 329f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MENEZES, E. T. de. V. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. 1ed. São Carlos: EDUFSCAR - Editora da Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 149-172, 2014,
- MIZUKAMI, M. G.; NONO, M. A. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 115-132, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- _____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Entre a formação e a profissão: ensaio como nos tornamos professores. **Currículos sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.
- _____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019b.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Interacções**, Coimbra, v. 7, 2011.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.

OLIVERI, A. M. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG**. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós- Graduação – Mestrado em Educação, Mariana, 2014.

ONOFRE, E. M. C. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFSCar como Política Pública de ações afirmativas. In: ONOFRE, E. M. C.; JOLY, I. Z. L. (Org.). **Formação de professores: vivências e reflexões**. 1ed. Curitiba: Appris Editora, p.14-22, 2014.

ONOFRE, M. R.; BRAGA, F. M.; PEDRINO, M.C.; MONTEIRO, M. I. A participação dos (as) licenciandos (as) do curso de pedagogia da EAD UFSCar no Pibid e os reflexos desse processo na formação inicial. In: Simpósio Internacional de Educação a Distâncias e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos, p.1-12, 2014.

ONOFRE, M. R; TOMAZZETI, C. M. Balanço do PIBID Pedagogia EaD- UFSCar: processos formativos e impacto nas escolas participantes. In: **ANAIS DO XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Cuiabá: MT, agosto, 2016.

PIBID/UFSCAR. **Site institucional do PIBID/UFSCar**. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br/>>. Acesso em: 2 out. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 10, Epub 11, 2019.

RAUBER, P. **Práticas Pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

RIBEIRO, L. A. **Acadêmicos egressos do PIBID: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

RICCI, M. **Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorando em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SARTI, F. M. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação docente. In: CRUZ, G.; FERNANDES, C.; FONTOURA, H.; MESQUITA, S. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Petrus, v. 1, p. 1-12, 2020.

SCELLES, R. Apports de logiciels d’analyse de données textuelles (ADT) dans les procédures d’analyse de contenu d’entretiens semi-directifs de recherche : Alceste et hyperbase. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, Paris, p. 25-57, 1997.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**, São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, A. P.; ROCHA, A. R. O abandono da carreira docente por professores iniciantes: a mudez nas pesquisas In: **10º Encontro internacional de formação de professores (ENFOPE)**, Campus Farolândia Aracajú – Sergipe, 2017.

SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 51-62, 2017a.

SILVEIRA, H. E.; ANDRADE, Fernanda Borges. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. **Em Aberto**, v. 30, p. 171-184, 2017b.

SOUSA, I. M. A. de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

SOUSA, M. C. **PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos**. EDUFSCar: São Carlos, 2010.

_____. Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: contribuições do Pibid. **Espaço Plural**, v. XIII, n. 26, jan./jun. 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp.5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UFSCAR. Universidade Estadual Paulista. **Projeto Institucional da Universidade Federal de São Carlos** (Proposta no. 128338, edital no. 61/2013. São Carlos, 2013. (impresso).

ANEXO

ANEXO A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PIBID PEDAGOGIA UFSCAR: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DE SUAS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM INÍCIO DE

Pesquisador: STEPHANIE GONCALVES JOI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30339220.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.050.788

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado que pretende investigar as contribuições e saberes que emergem das ações que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos seus licenciandos no curso de Pedagogia/UFSCar. Visa também analisar como o programa contribuiu com os egressos do curso diante a atuação em início de carreira docente no ensino fundamental I. A pesquisa é de natureza qualitativa e realizar-se-á por meio de um estudo Exploratório-Descritivo com 10 participantes a partir de um levantamento bibliográfico acerca da historicidade do programa PIBID e suas contribuições em âmbito nacional, estadual e municipal, bem como a análise dos documentos como diretrizes, pareceres, portarias, decretos e leis que abordam o tema e questões sobre a formação inicial e a prática pedagógica docente. Também serão utilizados questionários com questões abertas e fechadas elaboradas no Google Docs que serão enviadas aos e-mails dos licenciandos egressos do PIBID participantes entre os anos de 2017 a 2019, mediante a autorização dos participantes via TCLE. O recorte de participantes será feito dentre aqueles que estejam em início de carreira (até três anos de exercício docente) e que tenham participado alunos bolsistas do PIBID-Pedagogia-UFSCar entre os anos de 2017, 2018 e 2019.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo Primário descreve-se como: "Analisar as contribuições do PIBID Pedagogia UFSCar para a formação e a atuação profissional de professores (as) do ensino

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 Pibidcar: 4.050.788

fundamental I em início de carreira”.

Em relação aos Objetivos Secundários: “investigar quais os saberes que o programa PIBID propicia na formação inicial dos pedagogos; analisar em que medida a participação no programa PIBID contribui para a atuação profissional; compreender de que forma o programa auxilia no início da docência; analisar como a participação no PIBID Pedagogia UFSCar São Carlos contribuiu para a formação e atuação de professores(as) em início de carreira”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão postos da seguinte maneira:

Riscos: A participação em responder aos questionários poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos como timidez, nervosismo, vergonha, insegurança e desconfortos (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao voltar a vivências passadas poderá lembrar-se de fatos marcantes e estarão expondo sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecido a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

Benefícios: Ao responder aos questionários, os colaboradores estarão contribuindo para valorização do programa PIBID em âmbito nacional, estadual e municipal. Despertando as contribuições que o programa oferece a todos os envolvidos: licenciandos, escolas, universidades, professores da rede pública e professores da universidade. Auxiliando também ao entendimento dos saberes adquiridos por todos e em especial aos professores em início de carreira e como o programa contribuiu em sua atuação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encaminhado encontra-se coerentemente organizado e é pertinente no campo de estudos da formação de professores. Os documentos enviados indicam o devido cuidado com o aspecto ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: a folha de rosto apresenta-se assinada pela dirigente da instituição/centro. Atenta-se que a folha de rosto não foi carimbada e, diante o momento de pandemia e necessidade

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.050.788

de isolamento social, o CEP aceitará o documento contendo somente a assinatura.

Cronograma: apesar do cronograma indicar que a coleta de dados teve início, a relatoria parte do princípio que a mesma não foi realizada ainda, pelo fato do projeto estar em processo de análise.

Riscos e benefícios: os riscos e benefícios estão considerados.

Orçamento: em acordo.

TCLE: O TCLE apresentado encontra-se em consonância e acordo com a Resolução 510 ao prever riscos de natureza mínima e, sobretudo, formas de contorno ao mesmo. Sugere-se que a pesquisadora insira um campo para coletar outros dados (nome, email telefone) do participante, caso seja necessário reestabelecer contato com qualquer um dos mesmos.

Carta de autorização: não se aplica.

Instrumento de pesquisa: a pesquisadora não apresentou os instrumentos de pesquisa/coleta de dados. Embora o questionário seja um material importante a ser analisado pelo CEP, o cuidado demonstrado com a abordagem junto aos sujeitos (assinalado essencialmente nos riscos) indica que o questionário não será um documento invasivo.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

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_1531811.pdf	29/03/2020 18:45:48		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_STEPHANIE.pdf	29/03/2020 18:43:51	STEPHANIE GONCALVES JOI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_STEPHANIE_GONCALVES_JOI_2020.pdf	29/03/2020 18:36:57	STEPHANIE GONCALVES JOI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2020 17:49:56	STEPHANIE GONCALVES JOI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Stephanie.docx	28/03/2020 17:49:40	STEPHANIE GONCALVES JOI	Aceito

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: 4.050.768

Ausência	TCLE_Stephanie.docx	28/03/2020 17:49:40	STEPHANIE GONCALVES JOI	Aceito
----------	---------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 27 de Maio de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

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

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado: PIBID PEDAGOGIA UFSCAR: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DE SUAS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM INÍCIO DE CARREIRA.

Pesquisadora: Stephanie Gonçalves Joi – PPGPE- UFSCar/São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Pibid Pedagogia UFSCar: uma análise da contribuição de suas ações para a formação e atuação de professores (as) em início de carreira”. Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas você decidirá se irá participar ou não.

OBJETIVO DO ESTUDO: analisar as contribuições do PIBID Pedagogia UFSCar para a formação e a atuação profissional de professores (as) do ensino fundamental I em início de carreira.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO: esse estudo visa analisar os saberes e contribuições advindos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por intermédio de questionários aplicados a professoras do ensino fundamental I em início de carreira, em um município do interior paulista. A pesquisa de natureza qualitativa será desenvolvida por meio de um Estudo Exploratório Descritivo.

PROCEDIMENTOS: serão utilizados para a coleta de dados a análise documental e a aplicação de questionários com as docentes do ensino fundamental I (egressos do programa PIBID dos anos de 2017, 2018 e 2019), mediante a aprovação do Comitê de Ética.

RISCOS E DESCONFORTOS: a participação em responder aos questionários poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos como timidez, nervosismo, vergonha, insegurança e desconfortos (dor de cabeça, estresse, angústia,

preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao voltar a vivências passadas poderá lembrar-se de fatos marcantes e estarão expondo sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecido a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

BENEFÍCIOS ESPERADOS: ao responder aos questionários, os colaboradores estarão contribuindo para valorização do programa PIBID em âmbito nacional, estadual e municipal. Despertando as contribuições que o programa oferece a todos os envolvidos: licenciandos, escolas, universidades, professores da rede pública e professores da universidade. Auxiliando também ao entendimento dos saberes adquiridos por todos e em especial aos professores em início de carreira e como o programa contribuiu em sua atuação profissional.

INTERRUPÇÃO DO ESTUDO: este estudo poderá ser encerrado antes do prazo se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes.

GARANTIA DO SIGILO: a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

OUTRAS INFORMAÇÕES: Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES: você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Stephanie Gonçalves Joi, no telefone [REDACTED] ou ainda por e-mail: [REDACTED]

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID Pedagogia UFSCar para a formação e a atuação profissional de professores (as) do ensino fundamental I em início de carreira.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário e/ou entrevista será mantida em anonimato. Iniciais do(a) participante

_____.

Nome por extenso do participante

Assinatura

Data: ____/____/____

Nome por extenso da pesquisadora

Assinatura

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Roteiro de questionário para egressos PIBID/Pedagogia UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br

**"PIBID Pedagogia UFSCar: uma análise da contribuição de suas ações para a formação e atuação de professores (as) em início de carreira"**

Esse questionário faz parte da dissertação de Mestrado, intitulada "PIBID Pedagogia UFSCar: uma análise da contribuição de suas ações para a formação e atuação de professores (as) em início de carreira", sob a responsabilidade da acadêmica Stephanie Gonçalves Joi e sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar, na linha de pesquisa "Processos educativos - Linguagens, currículo e tecnologia" e aprovada pelo comitê de ética (CEP 4.050.788).

Esse trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID Pedagogia UFSCar para a formação e a atuação profissional de professores (as) do ensino fundamental I em início de carreira.

O preenchimento do questionário levará em torno de 30 minutos e pedimos a gentileza que, se possível, responda a todas as perguntas contribuindo para que a pesquisa seja relevante para a educação básica brasileira e os dados obtidos constituam uma análise pertinente para a investigação. Se você tiver alguma dúvida, reclamação ou sugestão a última pergunta do questionário está reservada para isso.

Após o preenchimento só clicar em "ENVIAR".

Agradecemos a sua contribuição e participação em nossa pesquisa.

Endereço de e-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de dissertação de Mestrado, intitulada: PIBID Pedagogia UFSCar: uma análise da contribuição de suas ações para a formação e atuação de professores (as) em início de carreira, sob a responsabilidade da acadêmica Stephanie Gonçalves Joi e sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

() Sim, concordo

() Não concordo

Número da aprovação do PARECER do CEP: 4.050.788

PERFIL IDENTITÁRIO

Nome (atribuir um pseudônimo)

Data de Nasc.: ____/____/____ Natural de:_____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino () Outros() Prefiro não dizer

Estado civil:_____ N° de filhos:_____

Onde você trabalha atualmente? E qual cidade? (se não possui vínculo empregatício colocar "não trabalho")

Qual função você exerce? (se não possui vínculo empregatício colocar "não trabalho")

FORMAÇÃO ACADÊMICA (preencher todos os campos correspondentes aos níveis em que você estudou):

1.º Grau/ Ensino Fundamental

() Rede Pública () Rede Particular

Ano de conclusão: _____

2.º Grau/ Ensino Médio

() Rede Pública () Rede Particular

Ano de conclusão: _____

Curso técnico/Magistério

Realizou curso técnico? Qual? Concluiu em que ano? _____

Possui habilitação específica para o Magistério de 2º grau CEFAM? Conclui em que ano? _____

Curso Superior em Pedagogia

Ano de ingresso da graduação em Pedagogia: _____

Ano de conclusão da graduação em Pedagogia: _____

**Durante a graduação teve oportunidade de participar de quais atividades?
(pode selecionar mais de uma alternativa)**

() Grupo de estudos;

() Congressos e seminários

() Projetos de Iniciação a pesquisa;

() Projeto de extensão universitária

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

() Outros: _____

() Não teve oportunidade de participar

Qual edital (ano) você ingressou no PIBID? _____

Quantos meses/anos você participou do PIBID? _____

Possui outros cursos de Graduação além de Pedagogia?

() Sim, possuo mais uma graduação;

() Sim, possuo mais de duas graduações;

() Não

Pós-Graduação - Lato sensu (Especialização)

() Sim

() Não

Possui Pós-Graduação - Stricto sensu? Selecione a opção:

() Mestrado

() Doutorado

() Não possuo

Se sim, em qual instituição esteve vinculada (o) e qual o ano de ingresso e conclusão do curso?

PERFIL PROFISSIONAL

Conte quais foram suas experiências profissionais na área educacional (últimos três anos). Colocar função que exerceu, período e local.

Possui experiência na coordenação escolar?

() Sim

() Não

Possui experiência na direção escolar?

() Sim

() Não

Possui experiência profissional em outras áreas?

() Sim

() Não

Experiência com o PIBID/Pedagogia UFSCar

- 1) O que lhe motivou a participar do PIBID?
- 2) Em qual escola você atuou como bolsista do PIBID?
- 3) Aponte quais as aprendizagens resultantes da parceria com as escolas durante a participação no PIBID?

- 4) Quais as aprendizagens resultantes do contato com os seus colegas da universidade durante a participação no PIBID?
- 5) Quais as aprendizagens resultantes do contato com os docentes universitários coordenadores do PIBID?
- 6) Quais os principais saberes provenientes do seu curso de graduação você mobilizou/utilizou no desenvolvimento das suas ações durante o PIBID?
- 7) Que contribuições e influências o PIBID Pedagogia trouxe para sua formação?
- 8) Quais as principais dificuldades e entraves da participação no programa?
- 9) Por que você escolheu a docência como campo profissional?
- 10) Quais as maiores dificuldades encontradas na sua inserção na carreira como docente?
- 11) Quais foram os meios que encontrou para sanar as dificuldades no início da docência?
- 12) Você acha que a sua participação no PIBID Pedagogia contribuiu para a sua inserção profissional? Sim ou não? Em que sentido?
- 13) Em que medida o curso de Pedagogia contribuiu para a sua inserção profissional?
- 14) Quais saberes você acredita ter adquirido com a participação no programa PIBID que você mobiliza na sua atuação docente?
- 15) Você acha que sua atuação docente seria diferente se não tivesse participado do programa? Sim ou não? Em que medida?
- 16) Quais os pontos positivos do PIBID?
- 17) Comente algo que você acha pertinente sobre o programa e não foi perguntado anteriormente.