

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Sistema  
Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

C838p Costa, Marina Catolé Guimarães Cordeiro.

A profissionalidade docente:: tecendo olhares para as universidades públicas de Pernambuco no âmbito do PIBID/pedagogia / Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa. - Recife, 2024.

117 f.; il.

Orientador(a): Bruna Tarcilia Ferraz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Professores - Formação. 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 3. Educação - Estudo e ensino (Superior). 4. Universidades e faculdades públicas - Pernambuco 5. Ensino superior - Avaliação . I. Ferraz, Bruna Tarcilia, orient. II. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TECENDO OLHARES PARA AS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PERNAMBUCO NO ÂMBITO DO  
PIBID/PEDAGOGIA**

Linha de Pesquisa 3 - Políticas, Programas e Gestão de Processos  
EducacionaiseCulturais.

Recife

2024

MARINA CATOLÉ GUIMARÃES CORDEIRO COSTA

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TECENDO OLHARES PARA AS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PERNAMBUCO NO ÂMBITO DO  
PIBID/PEDAGOGIA**

Recife

2024

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho, que foi gerado e cresceu junto com a elaboração desta dissertação.

## **AGRADECIMENTOS**

Se eu consegui chegar ao final desse trabalho foi porque muitas pessoas contribuíram durante o processo. Mesmo sendo um esforço solitário, as diferentes formas de apoio me ajudaram ao longo do percurso até chegar a conclusão do trabalho. E, a todas essas pessoas, o meu mais profundo agradecimento.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte da minha vida, inspiração e sabedoria. Até aqui o Senhor me sustentou e nunca me abandonou! Obrigada por estar sempre comigo e pelo Teu grande amor!

Minha orientadora Bruna Tarcília Ferraz. Ela que foi simbolicamente a minha primeira mãe acadêmica, gostaria de agradecer pelo conhecimento compartilhado, pela experiência dividida, pelos importantes momentos de aprendizagem proporcionados em toda trajetória, pela agradável companhia e amizade, pelas broncas, pelas insistências e principalmente por ter me incentivado a chegar até aqui. Saliento a sua grande contribuição para o meu crescimento como pesquisadora, desde os tempos da graduação. Eternamente grata por todo o apoio.

À banca examinadora do exame de qualificação Cibele Rodrigues e Nilma Margarida de Castro Crusoe, pelas sugestões que espero ter seguido a contento.

A todos os professores do Programa de mestrado em educação culturas e identidades da Fundaj/Universidade Federal Rural de Pernambuco, com os quais tive a oportunidade de estudar, pela contribuição que deram à minha formação.

Minha família pela paciência, compreensão e apoio em todas as etapas, em especial ao meu tio Murilo, que sempre me incentivou e ajudou, e pelo estímulo sentido após cada conversa, que me faziam “recarregar baterias”.

Aos meus pais Jeanne e Junior, quero agradecer o apoio incondicional prestado. A sua compreensão e paciência demonstradas, que sempre e em qualquer momento me ofereceram.

Meu agradecimento mais profundo, só poderia ser dedicado a duas pessoas, ao meu marido e filho, que tiveram o tempo todo ao meu lado, incondicionalmente.

Nos momentos mais difíceis, que não foram raros neste últimos anos, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. Este período nos mostrou a verdade sobre nosso relacionamento: somos uma Família! Sou grata por cada gesto carinhoso, cada sorriso e acolhimento.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que eu pudesse cumprir da melhor maneira possível mais essa etapa da minha vida, o mestrado.

Um dia me disseram  
Que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
Que os ventos às vezes erram a direção  
E tudo ficou tão claro  
Um intervalo na escuridão  
Uma estrela de brilho raro  
Um disparo para um coração  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

**Somos quem podemos ser- Engenheiros do Hawaii**

## RESUMO

Por meio da compreensão de que a formação identitária do futuro professor se dá pelas amarras, experimentações e vivências, tanto no universo da universidade quanto fora dela, surgiram programas governamentais para encurtar os laços e direcionar a universidade para o ambiente escolar, colaborando com a vivência da prática no processo de formação docente. Dentre esses programas, encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece, primeiramente, na formação inicial de professores, com a finalidade de intermediar atividades voltadas para a formação profissional do docente, visando fomentar as habilidades e as competências necessárias ao exercício da profissão e, assim, desenvolver ressignificações, vivências singulares e desafios do ser professor. Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo compreender a importância do PIBID/Pedagogia para a formação inicial de professores, com o foco na profissionalidade docente. Utilizamos como estratégia metodológica uma pesquisa de caráter qualitativo, com egressos do curso de pedagogia das principais universidades públicas de Pernambuco, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco (UPE). Após a coleta de dados, realizamos a organização e categorização dos mesmos para chegarmos às interpretações e inferências que culminaram nos resultados apresentados. Os dados obtidos mostram que o PIBID/Pedagogia/Universidades públicas de Pernambuco ajuda no fortalecimento à profissionalidade do futuro docente pedagogo, pois permite que os/as bolsistas tenham uma formação a partir do chão da escola, a fim de colaborarem com a construção de saberes e competências docentes, sendo estas indispensáveis para atuação nas escolas.

**Palavras-Chave:** Profissionalidade. Formação Inicial docente. PIBID/PEDAGOGIA.

## **ABSTRACT**

Through the understanding that the identity formation of future teachers is shaped by constraints, experiments, and experiences, both within the university and beyond, governmental programs have emerged to shorten the ties and direct the university towards the school environment, collaborating with the experience of practice in the teacher training process. Among these programs is the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), which takes place primarily in the initial training of teachers, with the purpose of mediating activities aimed at the professional formation of the teacher, aiming to foster the skills and competencies necessary for the exercise of the profession and, thus, develop re-significations, unique experiences, and challenges of being a teacher. In this sense, this research aimed to understand the importance of PIBID/Pedagogy for the initial training of teachers, with a focus on teacher professionalism. We used a qualitative research strategy, with graduates from the pedagogy From the main public universities in Pernambuco, including the Federal University of Pernambuco (UFPE), the Federal Rural University of Pernambuco, and the University of Pernambuco (UPE). After data collection, we organized and categorized the data to arrive at interpretations and inferences that culminated in the presented results. The data obtained show that PIBID/Pedagogy/Public Universities of Pernambuco helps strengthen the professionalism of the future pedagogue teacher, as it allows the scholarship holders to have training from the ground up at the school, in order to collaborate with the construction of teaching knowledge and competencies, which are indispensable for acting in schools.

**Keywords:** professionalism, initial teacher training, PIBID/pedagogy

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Rural de Pernambuco

Quadro 2 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Scielo.

Quadro 3- Profissionalismo e Profissionalização por Libâneo (2004).

Quadro 4- Os Saberes dos Professores segundo Tardif (2017)

Quadro 5- Trajetória de formação dos professores com base nos estudos de Nóvoa (2009)

Quadro 6- Fases da análise de conteúdo , baseada em Silva e Fossá (2013)

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- PIBID nacional número de participantes por ano entre 2009 – 2020

Gráfico 2- Perfil egressos PIBID gênero

Gráfico 3- Perfil egressos PIBID faixa etária

Gráfico 2 – Quantidade de questionários respondidos pelos egressos x universidades

Gráfico 5- Perfil Quantitativo de ingressante em cursos de graduação no

Brasil entre 2012-2022

Gráfico 6 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura –

Brasil 2012-2022

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Desenvolvimento da análise de conteúdo por Bardin (1977)

Figura 2- Figura utilizada nas redes sociais pelos participantes do PIBID

Figura 3- Cartografia imagética

## **Lista de abreviaturas/siglas**

ATD - Análise Textual Discursiva

CNE - Conselho Nacional de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
DEB- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

IRA - Rendimento Acadêmico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

UPE- Universidade de Pernambuco

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I: Panorama da Formação Inicial de Professores: Histórico e Enquadramento Legal</b> .....	34
1.1 Formação Inicial de professores: Um breve histórico .....	35
1.2 O âmbito legal da formação inicial de professores.....	41
<b>CAPÍTULO II: Profissionalidade e o Programa de Iniciação à docência (PIBID)</b> .....	45
2.1 Profissionalidade docente: uma breve discussão .....	46
2.2 PIBID e sua trajetória.....	55
<b>CAPÍTULO III: Caminhos metodológicos.</b> .....	64
<b>CAPÍTULO IV: Análise dos resultados</b> .....	72
4.1 O perfil dos egressos do PIBID/Pedagogia/Universidades públicas de Pernambuco.....	73
4.2 O PIBID como política de formação inicial.....	79
4.3 Contribuição do PIBID.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>APÊNDICE</b> .....	114

## **INTRODUÇÃO**

“A política passa incessantemente pelo conflito entre realismo e utopia.”

(Edgar Morin)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desempenha um papel crucial ao permitir que estudantes de licenciatura em universidades públicas se aproximem das escolas públicas, atuando nas diferentes etapas do ensino, desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II. Por meio dessa iniciativa, os graduandos têm a oportunidade de estabelecer um contato precoce com o ambiente escolar, enriquecendo sua formação acadêmica e prática.

Essa interação promovida pelo PIBID estabelece uma ponte entre a educação superior, representada pelos cursos de licenciatura, as escolas públicas e os sistemas educacionais estaduais e municipais. Além disso, o programa oferece suporte financeiro aos bolsistas, uma ajuda de custo que, após 17 anos sem reajuste, recebeu um aumento significativo de 75% em abril de 2023. Essa valorização financeira não apenas incentiva os alunos a permanecerem no curso de graduação, mas também os auxilia nos custos associados à universidade, como transporte e alimentação.

O interesse por explorar essa temática, a nível de mestrado, surgiu a partir da experiência em pesquisas sobre Educação, Políticas e Programas Educacionais durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e por meio da participação em projetos de iniciação científica. Essas vivências intensificaram nosso interesse em continuar estudando e aprofundar questões relacionadas à formação inicial de professores dentro do âmbito do PIBID.

Desde o início da nossa jornada acadêmica, em 2015, tivemos a oportunidade de participar de diversos momentos formativos, que foram essenciais para despertar o interesse pela pesquisa em formação de professores e, posteriormente, pela profissionalidade docente.

Nesse contexto, pudemos ter a oportunidade de estudar sobre formação docente e políticas educacionais, ratificando a importância de pensarmos a prática docente como elemento importante de formação. Assim, reconhecemos que a prática docente, vivenciada no contexto escolar, é fundamental para uma formação completa como licenciando. Zeichner (2010) ressalta a importância de oferecer espaços diversos durante o processo de formação inicial, nos quais teoria e prática possam se articular de forma integrada com a realidade do trabalho docente. Sob essa ótica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial ao promover a iniciação docente entre os estudantes de licenciatura, proporcionando espaços

diferenciados nos quais os alunos podem explorar e vivenciar diversas concepções de ensino, iniciando assim a construção de sua própria profissionalidade.

A escolha pelo curso de pedagogia se deu pois entendemos que a formação do pedagogo é um processo complexo e multifacetado, que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre educação, além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas para a docência. Essa formação não se limita ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também abrange a capacidade de entender e responder às necessidades dos alunos. O pedagogo deve ser capaz de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, motivadores e estimulantes, que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, é essencial que possua habilidades de comunicação, gestão de sala de aula, planejamento de atividades didáticas e avaliação das aprendizagens.

A docência, como parte fundamental da atuação do pedagogo, exige uma preparação robusta que combine teoria e prática. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial. Ao participar do PIBID, os estudantes de Pedagogia têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de forma antecipada e supervisionada. Eles aprendem a entender a dinâmica da sala de aula, a interagir com alunos e professores experientes, e a experimentar diferentes metodologias de ensino.

Essa imersão prática proporcionada pelo PIBID enriquece o conhecimento dos futuros pedagogos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda das realidades e desafios do ensino. Além disso, o PIBID contribui significativamente para a formação de profissionais mais bem preparados e conscientes de seu papel na sociedade. A experiência adquirida no programa ajuda a consolidar o conhecimento teórico, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente.

É nesse contexto que surge a motivação para minha pesquisa de mestrado: investigar o papel da profissionalidade docente dentro do âmbito do PIBID/UFRPE, e compreender como se desenvolve esse processo formativo, além de explorar a atuação e as concepções dos estudantes sobre a profissionalidade docente e a relevância desse programa como uma política educacional. Sob esta ótica, considerando o cenário e os contextos educacionais atuais, o nosso objetivo geral foi analisar a contribuição do PIBID/Pedagogia para

a configuração da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia nas universidades públicas da região metropolitana do estado de Pernambuco.

Ao aprofundar a temática durante as aulas do programa do mestrado, participamos da disciplina de seminário integrado, e foi solicitada a realização de uma cartografia imagética (apêndice 1) para que fosse demonstrado como o nosso trabalho estava sendo construído. Essa estrutura imagética foi idealizada em forma de uma árvore, onde uma as raízes, representou simbolicamente meus familiares, que abraçaram a profissão docente nas escolas como atividade profissional. Eles germinaram em mim o desejo de ser docente. E o lugar de fala dos participantes da pesquisa, ficou representado simbolicamente como o sol, pois consideramos esse espaço da voz dos participantes como fator metodológico necessário à “fotossíntese”, no desenvolvimento desta pesquisa.

Assim como o sol, utilizamos a água representada por instrumentos e meios de coleta de dados, com abordagem qualitativa. Vale destacar que a abordagem metodológica e técnica, e os instrumentos eleitos para a coleta e análise dos dados, se deram por meio de formulários online via *Google Forms*.

Nessa direção, partindo das questões levantadas anteriormente, e da constatação de que este tema tem sido pouco investigado, esse estudo teve como objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil dos egressos do PIBID/Pedagogia durante o período de 2018 a 2020;
- Identificar os impactos do PIBID/universidades públicas de Pernambuco (UFPE/UFRPE) na construção da profissionalidade docente dos seus participantes;
- Analisar como os egressos compreendem o papel do PIBID como

política pública na construção da profissionalidade;

Diante dessa temática, e sabendo da importância de se ter, no processo de formação inicial dos estudantes de licenciatura, espaços diferentes para que a teoria e a prática se articulem no contexto real do trabalho docente, houve alguns questionamentos que endossaram a minha pesquisa, tais como:

- Qual a importância do PIBID para os seus participantes?

- Como o PIBID pode ajudar os bolsistas a desenvolver a profissionalidade docente?

- A participação dos estudantes no programa, incentiva uma construção dinamizadora entre teoria e prática trazendo para os bolsistas uma práxis ainda não vivenciada na universidade?

Diante de tais questionamentos, originou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância do PIBID em universidades públicas de Pernambuco, para a profissionalidade docente de estudantes de licenciatura em pedagogia? A partir desse questionamento, começamos, a seguir, a mapear alguns estudos do campo, no sentido de conhecer a produção na área, e delimitar nosso objeto de pesquisa.

### **Situando elementos do Estado da Arte da Pesquisa**

Para fundamentar a relevância dos estudos sobre este objeto de pesquisa, realizamos uma investigação preliminar na plataforma de teses e dissertações da Universidade Federal Rural de Pernambuco no período de 2018 a 2021, assim como na plataforma de artigos do Scielo no mesmo intervalo de tempo, com o objetivo de avaliar a quantidade de estudos abordando a temática proposta neste trabalho.

Ao utilizar as mesmas palavras-chave "PIBID" inicialmente e, em seguida, "Profissionalidade", constatamos que apenas dois estudos estão relacionados ao PIBID e nenhum deles se aprofunda nos estudos sobre a profissionalidade docente na plataforma de dissertações e teses da UFRPE.

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Rural de Pernambuco

<b>Programa</b>	<b>Título</b>	<b>Autora /Orientadora</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Ano</b>
Programa de pós-graduação associado em educação, culturas e identidades	Análise do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)/capes (2007/2019) na perspectiva do ciclo de políticas	autora: Silva, Carla Christina Soares Guedes da orientadora: Rodrigues, Cibele Maria Lima	dissertação	2021
Programa de pós-graduação em ensino das ciências	Análise da mobilização de saberes docentes sobre a abordagem ciência-tecnologia-sociedade (cts) a partir de discursos de licenciandos em química em um processo formativo	autora: Silva, Anne Caline Bezerra Ferreirada orientadora: Firme, Ruth do nascimento	dissertação	2020

Fonte:

Elabora pela autora com base no Banco de Dissertações e Teses da Universidade Rural de Pernambuco, 2018/2021.

O primeiro trabalho consiste em uma dissertação de Mestrado, defendida em 2021, por Carla Christina Soares Guedes da Silva no programa de Pós-Graduação associado ao programa de pós graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, intitulado como “Análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES (2007/2019) na perspectiva do ciclo de políticas”. O estudo teve como objetivo principal apresentar resultados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto programa de formação inicial de professores no Brasil, desde sua inauguração em 2007 até o ano de 2019.

O segundo trabalho encontrado, consistiu em uma dissertação de Mestrado, defendida em 2020 por Anne Caline Bezerra Ferreira da Silva, associado ao programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE, intitulado de “Análise da mobilização de saberes docentes sobre a abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS), a partir de discursos de licenciandos em química em um processo formativo”. O estudo teve como objetivo geral analisar possibilidades e dificuldades na mobilização de saberes docentes sobre a abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS), a partir de discursos de licenciandos em Química em um processo formativo.

Conforme mencionado anteriormente, os dois estudos encontrados na plataforma de teses da UFRPE não abordaram a análise da profissionalidade docente dos egressos. Contudo, embora o número de pesquisas sobre a formação inicial sua relação com o Programa PIBID não seja substancial, em

termos quantitativos, na plataforma pesquisada nesse período, houve uma tentativa de promover um diálogo, especialmente em relação aos impactos dos programas para a melhoria da prática docente nas escolas.

Quadro 2 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Scielo.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Publicado</b>	<b>Ano</b>
O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas	Paniago, Rosenilde Nogueira ; Sarmiento, Teresa ; Rocha, Simone Albuquerque da	Educação em Revista	2018
Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID	Nascimento, Wilson Elmer ; barolli, Elisabeth	Educação em Revista	2018
As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília	Silva, Delano Moody Simões da ;Falcomer, Viviane Aparecida da Silva ; Porto, Franco deSalles	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	2018
O híbrido energia enunciado por professores de física e biologia em formação inicial	Crepalde, Rodrigo dos Santos ; Aguiar Jr, Orlando	Educação em Revista	2018
Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas	Araujo, Adrian a Castro ; Andriola, Wagner Bandeira; Coelho, Afrânio de Araújo	Educação em Revista	2018
Habilidades Sociais em Universitários com Diferentes Experiências de Preparação para o Trabalho	Zutião, Patricia ; Costa, Carolina Severino Lopes da; Lessa, Tatiane Cristina Rodrigues	Revista Brasileira de Educação Especial	2018
“Obrigada por ter apresentado a História Oral”: propostas desenvolvidas e analisadas em um curso de Licenciatura em Matemática	Andrade, Mirian Maria; Sachs, Línlya	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2018
Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no PIBID	Fetzner, André Rosana	Educação & Realidade	2018

Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar	Zappone, Mirian HisaeYaegashi	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	2018
Gêneros em projetos didáticos: processos de (des)legitimação no discurso de licenciandos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência	Mendonça, Márcia	Cadernos CEDES	2018
Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID	Nascimento, An aKarina	Ilha do Desterro	2018
Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas	Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto	Educação e Pesquisa	2019
Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química	Nogueira, keys y solange cost a;fernandez, carmen	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	2019
A construção do perfil de um grupo PIBID/química a partir das memórias como um instrumento de coleta de dados	Broietti, Fabiel e Cristiane Dia s; Stanzani, Enio de lorena ; Dessimone, Mariana Laise	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	2019
A construção colaborativa do ato de ensinar: impactos do subprojeto a world of englishes em contexto de formação inicial	Quadros-Zamboni, Alessandra da Silva	Ciência & Educação	2019
As contribuições do PIBID para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca)	Oliveira, Francisca Clara de Paula; Algebaile, Eveline Bertino	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2019
Formação de professores de educação infantil e o PIBID	Guimarães, Daniela Oliveira	Cadernos de Pesquisa	2019
O PIBID e a licenciatura: veredas de uma mesma formação	Gimenes, Camila Itikawa	Pro-Posições	2021
Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do PIBID Biologia em seu processo formativo	Silva, Alexsandro Alberto da; Araújo, Monica Lopes Folena	Ciência & Educação (Bauru)	2021

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência: um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão?	Pinheiro, Maria Gracilene de Carvalho; Carvalho, Diego Fogaça; Dias, Fátima Aparecida da Silva	Educação em Revista	2021
Identities docentes no contexto do PIBID em Biologia	Tonelli, Gabriel Agostini; Oliveira, André Luis de	Ciência & Educação	2021
Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID	Farias, Isabel Maria Sabino de; Silva, Silvina Pimentel; Cardoso, Nilson de Souza	Educação e Pesquisa	2021
Práticas de Ensino Exploratório de Matemática e a Mobilização/Desenvolvimento do Conhecimento Matemático para o Ensino por Participantes do PIBID	Marins, Alessandra Senes; Teixeira, Bruno Rodrigo; Savioli, Angela Marta Pereira das Dores	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2021
Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira	Gesser, Andressa Regiane	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2021

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Scielo 2018/2021.

Considerando o apresentado na tabela acima do estudo da arte realizado, fizemos um mapeamento sobre os estudos e em seguida a análise dos objetivos que poderiam corroborar com nossa pesquisa.

O início desta análise, deu-se pela pesquisa que teve como autores Rosenilde Nogueira Paniago; Teresa Sarmento; e Rosimone Albuquerque da. Foi publicado na revista “Educação em Revista” no ano de 2018; possui a titulação “O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas” e teve como objetivo investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem da docência na formação inicial.

Os autores advogam pela consolidação do programa como política pública de formação de professores. Defendem, que ao invés de reduzir as bolsas, conforme vem acontecendo a partir de 2015, por conta da grave crise política, ética e econômica que assolou o Brasil, é imprescindível o alargamento de bolsas aos demais licenciandos dos cursos de licenciatura.

Passamos, então, à interpretação do estudo do texto dos autores Wilson Elmer Nascimento e Elisabeth Barolli, que foi publicado na revista “Educação em Revista” no ano de 2018; possui a titulação “Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID” e tem como objetivo a análise da trajetória da professora, inferindo disposições (participativa, reflexiva e a atualização) que foram mobilizadas ou atualizadas em determinadas características contextuais proporcionadas pelo PIBID.

A pesquisa considerou que o PIBID evidenciou a importância da articulação entre contextos e patrimônios para os processos de desenvolvimento profissional docente. Ademais, os autores destacaram a compatibilidade da análise que fizeram com as considerações de Goodson (2013) quando aborda a contribuição de estudos biográficos na educação. Goodson (2013) refere-se a uma visão de ensinar na qual o profissionalismo é expresso e evidenciado como algo mais que um simples emprego, e sim como um vocacionalíssimo dedicado e contextos favoráveis à mobilização de tais patrimônios. Contudo, os autores argumentam que há de se considerar que o contexto por si só não é decisivo para o desenvolvimento do professor, pois é na confluência ou na articulação das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições que esse desenvolvimento pode ter lugar.

Passamos para o terceiro texto, cujo os autores são Delano Moody Simões da Silva; Viviane Aparecida da Silva Falcomer; e Franco de Salles Porto. Foi publicado na revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências no ano de 2018; possui a titulação “As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília” e teve como objetivo discutir as contribuições do PIBID para o desenvolvimento e mobilização dos saberes docentes nos alunos participantes do subprojeto de Ciências Naturais (Universidade de Brasília).

A pesquisa revelou que o PIBID possibilita que os alunos entrem na escola precocemente, de forma coletiva e colaborativa, garante que esse primeiro contato não será solitário e desorientado. Ademais, os autores ainda apontam que o referido programa pesquisado permite que as escolas e seus professores

“apresentem” a realidade docente para os bolsistas, confrontando saberes já adquiridos e essa realidade. Nesse formato, possibilita que os alunos aprendam a viver na escola, com suas regras, valores e rotinas, contribuindo para que saberes sejam consolidados, reestruturados e novos sejam gerados.

O quarto texto teve como autores Rodrigo dos Santos Crepalde e Orlando Aguiar Jr. Foi publicado na revista “Educação em Revista” no ano de 2018. Possui a titulação “O híbrido energia enunciado por professores de física e biologia em formação inicial” e teve como objetivo compreender o processo de construção de enunciados híbridos no desenvolvimento do conceito energia e suas implicações para o ensino e aprendizagem de ciências.

Os pesquisadores abordaram a compreensão do híbrido no desenvolvimento de conceitos com nova possibilidade interpretativa que dá potência ao modo como o sujeito significa uma linguagem social a partir de outra. A pesquisa dos autores Adriana Castro Araujo; Wagner Bandeira Andriola; e Afrânio de Araújo Coelho. Foi publicada na revista “Educação em Revista” no ano de 2018; possui a titulação “Programa Institucional de Bolsa De Iniciação À Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas” e teve por objetivo comparar o desempenho acadêmico de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com não bolsistas, considerando-se (a) o conceito dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e (b) o turno de funcionamento destes cursos.

A investigação revelou que as maiores médias de rendimento acadêmico, medido através do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), estiveram associadas aos egressos que foram bolsistas do PIBID. Assim, os autores demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos bolsistas, quando comparados a outros aprendizes que não tiveram a mesma oportunidade de se submeterem às experiências do referido programa institucional.

O Sexto texto encontrado teve como autores Patrícia Zutião; Carolina Severino Lopes da Costa; e Tatiane Cristina Rodrigues Lessa. Foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial no ano de 2018. Possui a titulação “Habilidades Sociais em Universitários com Diferentes Experiências de Preparação para o Trabalho”, e o texto teve como objetivos comparar o repertório de habilidades sociais de alunos da Licenciatura em Educação Especial da UFSCar que participaram de estágio curricular obrigatório e/ou do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o de alunos que não vivenciaram tais experiências.

Como principais considerações, os autores confirmam a hipótese de que as experiências práticas (Estágio e PIBID) em alunos da licenciatura em Educação Especial, relacionam-se a melhores indicadores de habilidades sociais, principalmente com relação a auto exposição a desconhecidos e situações novas. Tal resultado, segundo os autores, pode ser explicado, pois, nos estágios, os alunos estão constantemente se expondo a desconhecidos e situações novas, visto que muitos, na maior parte das vezes, nunca tiveram contato com a sala de aula e/ou com alunos com e sem deficiência.

O próximo artigo que pesquisamos para o estado da arte, teve como autores Mirian Maria Andrade e Línlya Sachs. Foi publicado na revista *Bolema: Boletim de Educação Matemática* no ano de 2018. Possui a titulação “Obrigada por ter apresentado a História Oral”: propostas desenvolvidas e analisadas em um curso de Licenciatura em Matemática”.

Teve como objetivo apresentar e compartilhar alguns apontamentos analíticos a partir da introdução de práticas de História Oral em espaços formais de formação inicial de professores, especificamente, num curso de Licenciatura em Matemática: na aula de História da Matemática; na aula de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática na Educação Básica 2; e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID.

Os estudos das autoras mostraram que a utilização da história oral possibilitou romper fronteiras criadas pelo próprio engessamento dos cursos de Licenciatura, visto que a estrutura do curso, com a divisão por componentes curriculares e por períodos, acaba por dificultar que algum tipo de aproximação aconteça entre professores formadores e licenciandos, permitindo-nos conhecer quem são os alunos, suas histórias de vida, suas memórias e suas expectativas.

O próximo estudo pesquisado, foi o texto da autora Andréa Rosana Fetzner, que foi publicado na revista *Educação & Realidade* no ano de 2018. Possui a titulação “Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no PIBID”. Teve como objetivo identificar, nas práticas descritas nos relatórios do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, fazeres didáticos que demonstrassem determinado compromisso com situações de aprendizagem baseadas no diálogo, na polifonia e no ineditismo das compreensões sobre os temas em estudo.

A autora identificou as potencialidades das práticas pesquisadas no lócus

escolhido feito por bolsistas do PIBID com pautas da interculturalidade como um movimento que se ocupa do entendimento crítico dos processos de globalização e transnacionalização e da valorização dos processos de subjetivação envolvidos na escola, comprometidos com a criação de oportunidades de sucesso escolar e com as identidades minoritárias.

O nono trabalho teve como autora Mirian Hisae Yaegashi Zappone. Foi publicado na revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea no ano de 2018. Possui a titulação “Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar”, e tem como objetivo apresentar as marcas temporais da reforma do ensino de literatura no Brasil, a partir do PIBID, implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de 2008.

Por meio da pesquisa, a autora constatou que o projeto PIBID propiciou conhecimento da realidade escolar, no caso do ensino de literatura, evidenciando que, depois de um movimento de valorização, a literatura perdeu status na escola brasileira contemporânea, e os problemas estruturais a ela relacionados (acesso ao livro, modos de leitura pretendidos, status na escola) permanecem ao longo da história.

O décimo trabalho tem como autora Márcia Mendonça. Foi publicado no Cadernos CEDES ano de 2018. Possui a titulação “gêneros em projetos didáticos: processos de (des)legitimação no discurso de licenciandos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência” e teve como objetivo discutir aspectos da seleção e legitimação de gêneros do discurso tomados como objeto de ensino na implementação de projetos didáticos de língua portuguesa, com base em duas entrevistas semiestruturadas com bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A décima primeira escrita encontrada tem como autora Ana Karina Nascimento. Foi publicado na revista Ilha do Desterro ano de 2018. Possui a titulação “Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID” e teve como objetivo pensar a língua inglesa, o seu ensino e a formação do professor de inglês, levando em conta as discussões sobre neoliberalismo e seus efeitos na vida em sociedade.

A autora defende no seu texto a necessidade de se pensar políticas educacionais mais democráticas, que considerem os agentes pedagógicos e as culturas escolares locais, mesmo quanto à incorporação da proposta de trabalho

com gêneros do discurso como objeto de ensino. Ainda segundo a autora, os participantes do programa citado, foram professores em formação inicial imersos em uma prática docente supervisionada de maneira colaborativa. Nesse contexto, as decisões pedagógicas inerentes ao exercício profissional já começam a se delinear mais complexas e multifacetadas que as prescrições curriculares ou a teorias estudadas na universidade.

O décimo segundo trabalho tem como autoras Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Foi publicado na revista Educação e Pesquisa no ano de 2019; possui a titulação “Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas”. Esse trabalho, teve como objetivo evidenciar a compreensão cênica como possibilidade interpretativa no processo de análise das narrativas de (auto)formação de ex- bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisa das autoras nos mostra que a escrita de memoriais em processos de (auto)formação é uma possibilidade de promover o aprender de si e do outro pela reflexão autobiográfica, que qualifica a narrativa de (auto)formação como um processo pelo qual os envolvidos, a partir de suas escolhas, estabelecem metas a serem alcançadas, refletem sobre esse processo, compreendem os significados dos impasses e problemas que surgem, tomam decisões mediante uma espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2004).

O décimo terceiro trabalho tem como autoras Keysy Solange Costa Nogueira e Carmen Fernandez. Foi publicado na revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências no ano de 2019; possui a titulação “Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química”. O mesmo teve como objetivo analisar o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação da tríade - pibidianos, coordenadores e supervisores, no contexto do Ensino de Química.

O levantamento da pesquisa das autoras sugere que os trabalhos sobre o PIBID têm focado principalmente no impacto do programa na formação de pibidianos e em menor grau no impacto aos supervisores. Existem pouquíssimos trabalhos que investigam o papel do coordenador e os possíveis impactos do PIBID nesses sujeitos.

O trabalho seguinte que foi pesquisado tem como autores Fabiele Cristiane Dias Broietti, Enio de Lorena Stanzani e Mariana Laise Dessimone. Foi publicado na revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências no ano de 2019; possui

a titulação “A construção do perfil de um grupo pibid/química a partir das memórias como um instrumento de coleta de dados” e teve como objetivo discutir as potencialidades e contribuições de um instrumento de coleta de dados denominado “memórias”, considerando sua capacidade de apoiar a construção de um esboço do perfil de um grupo PIBID.

A pesquisa do trabalho citado acima revelou que o grupo pesquisado do PIBID possui uma preocupação primordial de possibilitar uma formação de professores fundamentada em referenciais teóricos da área, a partir da articulação entre teoria e prática, visando estabelecer um espaço de pesquisa que integre escola e universidade, bem como divulgar esses resultados em eventos científicos.

O décimo quinto texto pesquisado tem como autora Alessandra da Silva Quadros-Zamboni. Foi publicado na revista *Ciência & Educação* no ano de 2019; possui a titulação “A construção colaborativa do ato de ensinar: impactos do subprojeto A World of Englishes em contexto de formação inicial” e teve como objetivo analisar quatro aspectos referentes à implementação de um subprojeto de formação inicial de professores de língua inglesa: opção pelo magistério e pelo subprojeto; impressões sobre o subprojeto; impactos do subprojeto sobre os alunos-professores em formação; e quais desafios se apresentam em termos de formação acadêmica e profissional.

Os resultados obtidos pela autora mostram aspectos presentes no PIBID, dentre eles os impactos sobre os professores em formação e os desafios para a formação docente inicial do professor de língua inglesa. A autora ainda salienta pontos positivos, como a comunicação entre a teoria e a prática e a oportunidade a experiência da prática docente a partir do início do curso e o suporte mútuo entre os pares.

O décimo sexto texto encontrado tem como autoras Francisca Clara de Paula Oliveira e Eveline Bertino Algebaile. Foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no ano de 2019; possui a titulação “As contribuições do PIBID para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca)” e teve como objetivo refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação crítica e social do professor.

O trabalho das autoras revelou que o PIBID se constituiu para IES pesquisada como uma experiência singular e significativa de fomento à criação de novos espaços e concepções para os cursos de formação para a docência.

Além do mais, as autoras ainda enfatiza que o suporte financeiro trazido pelo PIBID permitiu aos estudantes dos cursos de licenciatura, majoritariamente de baixa renda, terem dedicação exclusiva à sua formação, terem tempo para estudar, para repensar e recriar sua visão de educação e de prática educativo-pedagógica e, por conseguinte, para superar deficiências resultantes das determinações sociais que compõem a vida deles como filhos e filhas das classes trabalhadoras.

O décimo sétimo texto encontrado, tem como autora Daniela Oliveira Guimarães. Foi publicado no Cadernos de Pesquisa no ano de 2019; possui a titulação “formação de professores de educação infantil e o PIBID”, e teve como objetivo compreender peculiaridades da formação de professores da educação infantil e discutir especificidades da docência nesse contexto.

No trabalho da autora Daniela, observamos a experiência formativa no PIBID/Pedagogia com ênfase na educação infantil numa universidade pública federal entre os anos de 2016 e 2017. A pesquisadora considerou que os efeitos formativos do PIBID, como política pública federal de formação de professores de caráter pontual, podem mobilizar as licenciaturas, de modo particular a Pedagogia, a construir espaços horizontais, permanentes e efetivos de discussão de práticas e teorização de fazeres.

O décimo oitavo documento tem como autora Camila Itikawa Gimenes. Foi publicado na revista Pro-Posições no ano de 2021; possui a titulação “O PIBID e a licenciatura: veredas de uma mesma formação”. Esse trabalho teve como objetivo compreender o modo de constituição e funcionamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em especial a formação de futuros professores promovida em quatro subprojetos do programa vinculados a licenciaturas de ciências, ciências biológicas, física e química de uma universidade pública. Além disso, o trabalho buscou discutir as contribuições, contradições e limites do programa para a formação de professores e para o currículo da licenciatura, enfocando o estágio supervisionado, lócus formal de formação de todos os futuros professores.

O texto da pesquisadora possui discussões sobre as mediações entre programa pesquisado e licenciatura. A autora salienta durante as discussões, que políticas como o PIBID podem contribuir a fim de ampliar o acúmulo de experiências formativas que superem uma formação burocratizada, favorecendo a produção de conhecimento no campo da formação docente.

O décimo nono trabalho tem como autores Alexsandro Alberto da Silva e

Monica Lopes Folena Araújo. Foi publicado na revista *Ciência & Educação* (Bauru) no ano de 2021; possui a titulação “Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do PIBID Biologia em seu processo formativo”. O trabalho teve como objetivo analisar concepções de professores coordenadores e supervisores do PIBID Biologia acerca das ações e contribuições em seu processo formativo.

A pesquisa revela que o programa tem contribuído de forma positiva na formação, não apenas dos bolsistas, mas para a formação continuada de professores, supervisores e coordenadores do programa, quanto às aprendizagens possíveis, ao trabalho coletivo desenvolvido, à produção de trabalhos apresentados em eventos, produções bibliográficas, artístico-culturais, lúdicas e técnicas realizadas para construir saberes da docência na cultura escolar. Ademais, os autores ainda destacam que o referido programa, permite investigar a instrumentalização docente e a infraestrutura da escola para um melhor exercício da práxis educativa.

O vigésimo trabalho tem como autores Maria Gracilene de Carvalho Pinheiro, Diego Fogaça Carvalho e Fátima Aparecida da Silva Dias. Foi publicado na revista *Educação* no ano de 2021; possui a titulação “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão?”. Esse trabalho, teve como objetivo produzir conhecimentos - referenciais acerca do desenvolvimento profissional de futuros professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O texto pesquisado dos autores acima, aponta que o PIBID desenvolve uma diversidade de experiências, pois, contribui para o início de um processo de reflexão dos seus participantes, tendo como exemplos, atividades de observação e regência na escola; escrita de memoriais reflexivos; reuniões de acompanhamento, com orientação dos coordenadores; discussões coletivas; produção e apresentação de trabalhos publicados em anais de eventos científicos.

O vigésimo primeiro texto encontrado com a temática, tem como autores Gabriel Agostini Tonelli e André Luis de Oliveira. Foi publicado na revista *Ciência & Educação* no ano de 2021; possui a titulação “Identidades docentes no contexto do PIBID em Biologia” e teve como objetivo investigar indícios da construção de Identidades Docentes em graduandos do curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a importância do programa e as vivências que ele possibilita.

Os pesquisadores apresentam o PIBID como uma proposta facilitadora, coletiva de soluções e de um debate aberto e sem julgamentos sobre concepções e práticas. Ainda destacam como uma importante política de formação de professores à medida que, ao inserir acadêmicos de cursos de graduação em licenciatura dentro das escolas no contexto de sua luta por melhoria de condições, possibilita adquirirem vivências novas e auxilia na formação de identidades vinculadas ao desempenho do papel de professor, imbuída de características positivas, passíveis de aprimoramento, e negativas com as quais terão que lidar.

Seguimos para o vigésimo segundo texto que encontramos com a temática proposta e que possui como autores Isabel Maria Sabino de Farias; Silvina Pimentel Silva; Nilson de Souza Cardoso. Foi publicado na revista Educação e Pesquisa no ano de 2021; possui a titulação “Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID” e teve como objetivo analisar a formação de professores egressos de programa de iniciação à docência em seus primeiros anos de inserção no magistério.

Os autores evidenciam no seu texto a premissa de que ter mais formação e, principalmente, uma formação articulada ao futuro contexto de trabalho, favorece a aprendizagem da profissão. Visto que, os participantes da sua pesquisa relatam bem preparados para encarar os dilemas dos primeiros anos de magistério, mesmo ante as adversidades inerentes à complexidade da docência. O vigésimo terceiro texto tem como autores Alessandra Senes Marins, Bruno Rodrigo Teixeira e Angela Marta Pereira das Dores Savioli. Foi publicado no Bolema: Boletim de Educação Matemática no ano de 2021, possui a titulação “Práticas de Ensino Exploratório de Matemática e a Mobilização / Desenvolvimento do Conhecimento Matemático para o Ensino por Participantes do PIBID”. Esse trabalho teve como objetivo investigar conhecimentos profissionais que são mobilizados/desenvolvidos por participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), quando inseridos em um processo formativo apoiado na perspectiva de ensino exploratório.

Os pesquisadores apontaram que o programa PIBID proporcionou aos participantes desenvolver uma interação entre universidade e escola, contribuindo para a formação docente, pois aliou a teoria com a prática

profissional; o conhecimento e a vivência da prática profissional real aos licenciandos. Destacam também, que nesse contexto, o conhecimento profissional foi conduzido por meio da troca de experiências e conhecimentos entre os participantes do programa, licenciandos, supervisores e coordenador de área. Assim, o entendimento de que os momentos de práticas foram direcionados e acompanhados pela formadora e o sentimento de pertencer à realidade e de se enxergar como um professor, foram elementos importantes destacados nesse processo formativo.

O último texto encontrado foi a pesquisa da autora Andressa Regiane Gesser. Foi publicado Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicado no ano de 2021; possui a titulação “Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira”, e teve como objetivo analisar um projeto de letramento voltado à ampliação do conhecimento relacionado à diversidade cultural brasileira, no que se refere a aspectos como alimentação, costumes, vestimentas, tradições, danças e estilos musicais. Tal projeto foi desenvolvido em uma escola pública situada na região do Vale do Itajaí (Santa Catarina), em parceria com o subprojeto “Letras-Português” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

A autora salienta a importância de programas de formação como o PIBID para a qualificação da educação pública e de qualidade no Brasil, visto que, é possível, por meio desses programas, ampliar o diálogo entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. Para finalizar, a autora ainda exemplifica que o PIBID, pode envolver os acadêmicos de licenciatura e os professores supervisores em eventos de letramento, tanto na esfera escolar como na esfera acadêmica, por meio do compartilhamento das experiências em eventos e publicação de artigos científicos, possibilitando a ampliação dos conhecimentos relacionados ao campo dos processos de letramento entre os envolvidos.

Muitos trabalhos, apesar de serem localizados com a utilização das palavras-chave, não colaboraram com a nossa pesquisa, pois a temática não era a formação inicial docente no âmbito do PIBID e profissionalidade, após a leitura dos resumos, um estudo foi selecionado. Foram encontrados um trabalho sobre o PIBID em pedagogia, contudo nenhum abordando a temática da profissionalidade docente.

Em síntese, a partir de um total de vinte e seis trabalhos descritos, podemos afirmar que nenhum teve o olhar voltado ao PIBID e a profissionalidade docente

no curso de pedagogia. O que nos faz ratificar a importância de estudos na área.

Embora as pesquisas sobre formação inicial e a relação com o Programa do PIBID não fossem muito expressivos em termos numéricos, houve a tentativa de dialogar, principalmente nos pontos aos impactos dos programas. E isso ocorre, porque as pesquisas apontaram como eixos norteadores, a inserção no cotidiano escolar, as experiências de planejar, pesquisar e executar as atividades nos programas de iniciação à docência, possibilitando o ser/sentir-se docente, visto que são aspectos positivos confirmados pelos sujeitos investigados.

Outro viés que observamos nos trabalhos pesquisados, foi a relação entre teoria e prática na construção da identidade docente durante a formação inicial. Observamos que ela foi oportunizada pelo PIBID, uma vez que colaborou na qualificação do futuro professor, no sentido de uma formação autoral e emancipatória, por intermédio da pesquisa e da aproximação entre universidade e escola.

Apresentando o mapeamento de trabalhos na área sobre nossa pesquisa destacamos, a seguir, apresentamos a organização dos capítulos da presente dissertação. A fim de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e os participantes foram os egressos que participaram do PIBID entre os anos de 2018 a 2020, nas universidades públicas localizadas na cidade do Recife e Nazaré da Mata.

Com base nessa abordagem para compreender a problemática aqui discutida, organizamos este texto em quatro capítulos. O primeiro capítulo é nomeado formação inicial de professores, no qual apresenta dois subitens: Formação Inicial de Professores: um breve Histórico e o âmbito legal da formação inicial de professores. Reservamos esse capítulo para discutir como foi o surgimento da formação docente no Brasil e os documentos legais brasileiros que são as bases reguladoras do programa.

Em seguida, o segundo capítulo intitulado de Profissionalidade e o Programa de Iniciação à docência (PIBID), apresenta dois subitens: A profissionalidade docente: Um breve discussão, e PIBID e sua trajetória. No primeiro subitem, discorreremos sobre a origem do conceito e o que vem sendo discutido sobre esse tema entre os teóricos. E no segundo subitem, buscamos resgatar o caminho que se deu o referido programa e suas intenções na formação inicial. Ainda nesse subitem, trazemos o objetivo e trajetória do PIBID em cada universidade federal de Pernambuco, visto que cada universidade possuem focos diferentes.

O terceiro capítulo, tem o título de Caminhos metodológicos. Dispõe sobre os caminhos pelos quais foram escolhidos para desenvolver a pesquisa. Nesse capítulo, foram apresentadas as nossas escolhas metodológicas, como também o campo da pesquisa, possuindo os subitens: Propostas metodológicas da pesquisa; técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa e análise de dados.

No quarto capítulo, apresentamos as análises dos dados, refletindo sobre as discussões dos resultados obtidos. Sendo assim, este tópico foi organizado em três subtópicos: o primeiro trouxe uma discussão analítica sobre o perfil dos egressos; o segundo, apresentou o PIBID como política de formação inicial; e o terceiro, discutiu sobre a contribuição do PIBID para a profissionalidade docente.

Encerramos o texto com reflexões sobre o programa, indicando alguns desdobramentos sobre a temática, reconhecendo a sua importância desenvolvimento da profissionalidade no curso de licenciatura do PIBID e a necessidade do fortalecimento do referido.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire, 1996)

## **CAPÍTULO I: Panorama da Formação Inicial de Professores: Histórico e Enquadramento Legal**

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo comogente”  
(Paulo Freire, 1996).

Nesta seção, procuramos fornecer um panorama detalhado da evolução dos cursos de licenciatura, desde sua origem até os dias atuais, contextualizando-os dentro do arcabouço legal que os regulamenta.

### **1. 1 Formação Inicial de Professores: Um breve Histórico**

De acordo com Barreto e Gatti (2009, p.36), a formação de professores e cursos específicos é inaugurada no Brasil ao final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário da época. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a poucos. Até o início do século XX, a educação no Brasil esteve praticamente abandonada. No entender de Romanelli:

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (ROMANELLI, 2001, p. 33).

Com isso, a educação brasileira estava restrita apenas a uma camada da sociedade, a elite dominante. Esse momento histórico, acabou por evidenciar uma marca de nosso sistema educacional, desde a sua gênese, que é a questão da dualidade educacional. A “educação para a elite” versus “educação para o povo”, caracterizou um período em que a educação era para poucos e nem todos precisavam aprender com qualidade.

Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas vinculadas com as transformações que rodeiam o Brasil ao longo dos últimos dois séculos, agrupou em seis períodos a história da formação de professores no Brasil. São eles:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ainda segundo as autoras Barreto e Gatti (2009), no início do século XX, advém a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Para Saviani (2009), a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.

Durante os anos de 1890 a 1930, as escolas normais tentaram se fixar em um padrão e passaram por uma reforma que foi marcada por dois vetores, segundo Saviani (2009). O primeiro, foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores, e o segundo, foi a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Esses dois vetores culminaram na criação da escola-modelo.

Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44).

Com a reforma estabelecida em 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, sendo referência para outras instituições como, o Instituto de Educação de São Paulo, que criou a Escola de professores. Essa reforma tinha como objetivo consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das antigas Escolas Normais que estavam substituindo.

A formação de professores é iniciada em nosso país em 1934 com os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, sendo elevados ao nível universitário. Importante ressaltar que até então, esse trabalho vinha sendo exercido por profissionais liberais ou autodidatas, visto que o número de escolas secundárias era bem pequeno, assim como o número de estudantes.

A partir desse momento, se organizaram os cursos para a formação de professores tendo o decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 como base para

essa organização.

A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação deste decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros, formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos, formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática.

Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009), fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais.

O segundociclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamentonas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Gatti e Barreto (2009) destacam que somente após 1960, é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual.

Com o golpe militar em 1964 e o início da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, surgiu uma maior necessidade de adequações no campo educacional e mudanças na legislação do ensino e escolarização que deram início a uma pequena expansão no sistema de ensino.

Conseqüentemente, houve um aumento na demanda por um número maior de professores. Vale lembrar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, definindo normas de

organização e funcionamento do ensino superior.

Esse período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente no ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno.

Nesse período na década de 1970 surgiu a Lei 5.692/71 que previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Saviani (2013), corroborando aponta que a partir do final da década de 1970 acendeu as entidades de professores sendo eles do 1º ou 2º grau e até mesmo os professores do ensino superior, se organizando e formando as associações dos docentes, por exemplo, a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Solidificando com essa ideia Batista e Freire (2013) destacam:

Desde o final dos anos 1970, o debate acadêmico e social e a luta dos educadores, organizados em diversas entidades (ANFOPE, ANPED, ANPAE, SBPC, ANDES-SN), apontam novos significados para o trabalho do professor, suscitando novos requerimentos para sua formação, daí resultando uma agenda que visa fazer avançar o processo de reconhecimento social (BATISTA NETO e FREIRE, 2013, p.40).

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar.

Com a chegada da nova constituição segundo Saviani (2013), nasce um dispositivo em relação a educação nacional atribuindo à competência da União:

uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”;

“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII. In: VITA, 1989, p. 182).

Dessa forma, a formação de professores passa a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior não universitária, não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Não obstante, fica em segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como o horizonte de formação dos professores. Essas iniciativas encontraram resistência de parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2006).

Segundo Magalhães e Azevedo (2015), na década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais passaram a fazer referência a uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, ao apregoar um novo imperialismo com a reestruturação produtiva: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a “revolução”, possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Esse período foi marcado pelo neoliberalismo, a exemplo do governo do ex-presidente Itamar Franco, no qual as restrições políticas jogavam a educação superior para o ensino privado. Podemos ver essetipo de política reverberando até os dias atuais. Assim, foram delineadas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, a exemplo do Instituto Superior de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior, sendo introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais (BRASIL, 2005).

Para os autores Frigotto e Ciavatta (2002), na década de 1990 ocorreu um ajuste em decorrência da competição entre os sistemas educacionais às

demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Com isso, os anos 1990 “registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2002).

Vale ressaltar que na década de 1990, aconteceu a ascensão de Governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, que passaram a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. Saviani (2007) explica que fora promovida uma reunião em 1989, por John Williamson, no Internacional Instituto for Ecônomo, localizado em Washington, para discutir as reformas consideradas importantes na América Latina e a educação estava pautada. Nessa perspectiva da chegada do neoliberalismo também no Brasil, Borges (2009) ressalta

O neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, às demandas do mercado de trabalho (p.31).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições. De acordo com Barreto e Gatti (2009, p.47), após a edição da LDB/96, entre 1997 e 2006, instaurou-se uma disputa acirrada entre grupos favoráveis as Escolas Normais Superiores e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não prevê.

No ano de 2006, por meio da Resolução CNE/PE nº1, de 15 de Maio, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo: Princípios; Condições de ensino e de aprendizagem; Procedimentos a serem observados em seu planejamento; e Avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006. Quanto à compreensão de docência e os aspectos referentes à formação inicial desses profissionais, destacamos os seguintes artigos e parágrafos:

aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Com o intuito de dar continuidade a essa reflexão histórica, política e social quanto ao surgimento das ideias sobre a formação de professores, fizemos uma pequena reconstrução sobre alguns aspectos legais que influenciam na compreensão e na consolidação dos processos de formação inicial de professores, conforme veremos a seguir no próximo item. Visto que segundo Contreras (2012), a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social.

Dessa forma, compreendemos que a profissão docente não só reflete as condições sociopolíticas do contexto em que está inserida, mas também é influenciada por um conjunto de normas e regulamentações que moldam os processos de formação inicial de professores. Assim, avançaremos para a próxima seção, onde exploraremos mais detalhadamente o âmbito legal que permeia a Formação Inicial de Professores.

## **1.2. O âmbito legal da Formação Inicial de Professores**

Nessa sessão, observamos a legislação brasileira, no tocante à formação de professores da educação básica, encontramos alguns documentos, pareceres, decretos, resoluções, leis e outros instrumentos por meio dos quais é possível perceber os elementos que orientam essa formação.

Dentre esse universo documental, destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996); a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004); a Portaria n.º 1179, por meio da qual o MEC definiu a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental; o Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016; O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2016); o Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14, aprovado em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014); a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior e curso de licenciatura (BRASIL, 2016).

No que diz respeito à formação inicial, destacamos na LDB o art. 62, o qual define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, não sendo admitida a oferecida em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996). Ainda sobre o referido artigo destacamos, por ter relação direta com nosso objeto de trabalho, o seguinte parágrafo:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Segundo o documento supracitado, as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002). Destacamos a seguir o parágrafo 3º do artigo 6º, que contempla algumas

questões relacionadas às competências que devem ser desenvolvidas nessa formação inicial:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. Cultura geral e profissional; II. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III. Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV. Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V. conhecimento pedagógico.

As diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14).

Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e 6) das dimensões teóricas e práticas.

Destacamos ainda a Resolução Nº 2, de Julho de 2015, que substitui o documento supracitado e Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Verifica-se que em seu Art. 1º são definidos princípios, fundamentos dinâmicos formativos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento e nos processos de avaliação e regulação das instituições de educação que as ofertam. Do universo de informações que compõem o documento, destacamos o § 6º e alguns dos seus incisos, tendo em vista as questões relevantes encontradas para o trabalho que hora delineamos:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido.

Observa-se que o inciso II versa sobre a inserção dos estudantes em formação inicial para o exercício da docência na educação básica da rede pública de ensino e traz uma importante ênfase sobre a práxis docente. Essa inserção pode se dar de diversas formas, dentre elas destacamos o Programa e Iniciação à Docência – PIBID, pois constitui um dos pilares que sustentam nossa proposta de trabalho e sobre o qual destacamos a seguir algumas informações.

Nesse contexto, a formação inicial dos futuros professores exige não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais para o exercício da docência. É fundamental que, desde o início do processo formativo, os estudantes sejam expostos ao ambiente educacional, onde possam aplicar os saberes adquiridos em situações reais de ensino e aprendizagem.

Essa imersão no contexto escolar não apenas fortalece a relação teoria-prática, mas também permite que os futuros docentes internalizem as normas, valores e práticas pedagógicas que caracterizam a profissão. Dessa forma, a profissionalidade docente é construída gradualmente à medida que os estudantes se envolvem em experiências práticas que se tornam parte integrante de sua identidade profissional. No próximo capítulo, exploraremos mais profundamente o conceito de profissionalidade docente e suas implicações na prática educacional.

## **CAPÍTULO II: Profissionalidade e o Programa de iniciação à docência (PIBID)**

“Ser professor também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias.”  
(Pimenta, 2008)

Neste capítulo, buscamos aprofundar a discussão em torno da profissionalidade docente e de seus diversos desdobramentos. Acreditamos que ao explorarmos os diferentes aspectos da profissionalidade docente, podemos compreender melhor as demandas e as expectativas associadas a essa importante função na sociedade contemporânea.

## **2.1 Profissionalidade docente: uma breve discussão**

A discussão em torno da profissionalidade docente e de seus desdobramentos implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização e profissionalismo. São 3 termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002).

O profissionalismo segundo Libâneo (1998) significa:

Compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

Corroborando com esse contexto, Freidson (2009) define que “o profissionalismo é um conjunto de atitudes que os membros de uma profissão desenvolvem em relação ao trabalho” (p. 210). Então, a ideia geral sobre o profissionalismo são ações ou atributos que uma comunidade de profissionais possuem para desenvolver o seu trabalho.

O termo profissionalização docente para Nóvoa e Gauthier (1992) é o ofício de ensinar. Para Enguita (1991), a profissionalização não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa “uma posição social e ocupacional, inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Assim, o termo profissionalização se constitui num grupo ocupacional reconhecido, respeitado, valorizado e que se estabeleceu como uma profissão.

As discussões em torno da profissionalidade apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias. Analisando o contexto de formar professores

qualificados, a profissionalidade docente é de grande importância, pois irá trazer para o profissional a sua valorização.

Considerando as análises de Libâneo (2004) sobre a profissionalização docente e os requisitos que tornam alguém um professor ou uma professora, é possível contextualizar essas ideias em um cenário educacional que valorize a formação, a remuneração e a participação coletiva.

Na visão de Libâneo (2004, p. 75), a profissionalidade docente é entendida como o conjunto de requisitos que diferenciam os professores de outras profissões, dada a natureza específica do trabalho educacional. Nesse sentido, a formação inicial e continuada é fundamental para garantir que os professores possuam os conhecimentos e habilidades necessários para desempenhar suas funções de maneira competente.

Além disso, uma remuneração compatível é essencial para reconhecer o valor do trabalho docente e incentivar o engajamento dos profissionais na busca pela excelência educacional. A valorização salarial reflete o reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade e contribui para atrair e manter talentos na profissão.

Por fim, a participação nas conquistas da categoria, conforme aponta Libâneo (2004), envolve não apenas aspectos salariais, mas também a defesa de condições de trabalho dignas e o reconhecimento do papel dos professores na formulação e implementação de políticas educacionais. Isso inclui a participação na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, o respeito à diversidade cultural e social dos alunos, além do compromisso com a ética e o rigor profissional em todas as atividades desenvolvidas.

Assim, dentro desse contexto, o profissionalismo docente, conforme descrito por Libâneo (1998), está intrinsecamente ligado à formação, à remuneração adequada e à participação ativa na construção de uma educação de qualidade e inclusiva. Podemos observar no quadro abaixo a inter-relação entre os elementos que compõem o profissionalismo docente, a profissionalidade e a profissionalização docente conforme descrito por Libâneo (2004), destacando a sua importância na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Quadro 3- Profissionalismo e Profissionalização por Libâneo.

PROFISSIONALISMO	PROFISSIONALIZAÇÃO	PROFISSIONALIDADE
<p>Desempenho competente e ético (visão dialética de formação humana);</p> <p>Compromisso com os deveres e responsabilidades profissionais;</p> <p>Domínio da matéria e métodos de ensino;</p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Participação coletiva nas decisões escolares;</p> <p>Dedicação ao trabalho.</p>	<p>Formação inicial e continuada;</p> <p>Remuneração compatível;</p> <p>Participação das conquistas da categoria</p>	<p>Requisitos profissionais que tornam alguém professor</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Libâneo (2004).

A partir do quadro acima, observamos que o entendimento sobre a necessidade de resgate da profissionalidade docente, de redefinição das características da profissão na busca da construção da identidade profissional como requisitos que, entre outros, são necessários para que seja possível favorecer aos que passam pela escola, melhores condições de exercer a liberdade política e intelectual. Além disso, esses elementos são necessários para que o coletivo dos professores desenvolva, desde a formação inicial, uma nova cultura profissional, estando mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.

Pesquisadores como Roldão (2005), destacam que a profissionalidade docente deve ser entendida como um processo de construção de saberes e competências indispensáveis para atuação dos docentes nas escolas. Para a autora, a profissionalidade acontece desde o início e se refere a um conjunto de atributos, socialmente construídos, que irá permitir distinguir uma profissão de outras atividades.

Para Dubar (2002), ao afirmar que os professores constroem constantemente sua identidade profissional, as demandas por qualificação apresentam-se como essencial ao trabalho das instâncias formativas. Além disso, a profissionalidade do docente constitui-se em processo indispensável para o fortalecimento da identidade profissional do professor. Assim sendo, as políticas de formação inicial e continuada são imprescindíveis para que os profissionais da educação reconheçam a sua profissionalidade docente e o seu

espaço na sua área de trabalho, haja vista que o correto enquadramento da sua profissionalidade contribuirá na sua reflexão de conhecimentos e na sua prática docente.

Para Tardif (2000), o trabalho para o profissional não é um objeto que se observa e sim uma atividade que se exerce, e é nessa realização prática que os saberes são mobilizados e construídos. Desta maneira, é por meio da construção da profissionalidade que o professor obtém as competências essenciais para o desempenho da docência, visto que a profissionalidade são os saberes, competências e qualificações do profissional.

Nunez e Ramalho (2008), entendem a profissionalidade como a dimensão relativa do conhecimento, dos saberes, técnicas e competências fundamentais no exercício profissional. Esse termo está ligado aos saberes próprios de sua profissão, das competências essenciais para atuação, da reflexão do dia a dia, do aperfeiçoamento permanente, da capacitação, da criatividade, da inovação, entre outros componentes de domínio do conhecimento da docência como profissão.

No passado, a profissão docente se mostrava ligada aos elementos que constituíam a sua profissionalidade, a exemplo disso podemos citar os princípios relacionados à religião e ao assistencialismo, como doutrinar, catequizar, tomar conta. Percebe-se que, nessa fase, a noção do trabalho docente se afastava da noção de profissão. Atualmente, a profissionalidade docente passou a ser compreendida como a profissão do professor em ação, gira em torno do ensino que é a essência, o centro das atividades do professor. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 223), “A formação continuada de professores pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde, como não tem respondido historicamente aos desafios da tarefa”.

Nesse contexto, a ação de ensinar é que diferencia a profissão professor de outras profissões. Essa ação é uma função inerente ao professor, que vai além da simples passagem de conteúdo. Para Roldão (2007), ensinar precisa configurar-se em “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Conforme entendimento da autora, a relação de ensinar está relacionada ao professor (ensinante) e o seu aluno(aprendente), enquanto as perspectivas que versam sobre o que ensinar e como ensinar são consideradas aspectos constitutivos da profissionalidade docente.

De acordo com Roldão (2005, p. 102), saber produzir essa mediação didática é ser um profissional do ensino para cuja atividade a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos necessários à prática docente. A autora afirma que existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução, são eles: a especificidade da função que refere-se à sua identificação, sua utilidade e reconhecimento social; o saber específico que é o domínio de um saber próprio profissional que nem todos dominam, que segundo a autora tem uma maior fragilidade, pois entender que o professor é o único detentor do conhecimento é um pensamento ultrapassado; o poder de decisão que abarca o controle e a autonomia sobre a atividade com consequente da responsabilidade social e pública e o último descritores o pertencimento a um corpo coletivo que refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a docência que incorpora o status e a credibilidade da profissionalidade.

Ens e Donato (2011, p. 84) destacam que “os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo de formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional ao longo da vida”. A prática docente incorpora vários saberes nos quais os professores possuem diversas relações.

Tardif (2002, p. 54) define esses saberes docentes como um “saber plural, formado pela junção, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sendo esse último, o saber da experiência, indispensável aos saberes docentes. Logo, o autor reconhece que esse saber é “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Ainda o mesmo autor considera que esses saberes “engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 212).

A fim de compreendermos melhor os saberes descritos pelo autor, sua tipologia e suas fontes nas quais são elaborados, destacamos as ideias sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 4- Os Saberes dos Professores segundo TARDIF (2017)

	<b>Tipologia dos Saberes</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>
<b>Saberes Curriculares</b>	Saberes produzidos pelas ciências e transformados em um programa de ensino.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.
<b>Saberes Experienciais</b>	Saberes pessoais dos professores.  Saberes provenientes da formação escolar anterior.  Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.  A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.  A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.
<b>Saberes Pedagógicos</b>	Saberes oriundos da reflexão sobre a prática educativa.	Articulação da reflexão da prática com as ciências da educação.
<b>Saberes Disciplinares</b>	Saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e resultam em áreas específicas de conhecimento.	Produzido por pesquisadores e cientistas, na universidade e por meio de pesquisas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Tardif (2017).

Analisando o quadro acima, compreende-se que para o autor, o saber dos professores se constrói gradualmente ao longo da sua carreira, sendo um saber que está estreitamente ligado à sua condição cotidiana do trabalho com os(as) alunos(as), com os(as) colegas e com a comunidade escolar.

Desse modo, falar de profissionalidade expressa não é só retratar o desempenho do trabalho de ensinar, mas também manifestar valores e aspirações que se quer conseguir desenvolver na profissão docente. Segundo Contreras (2002,p 74):

(...) as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada a sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões de seu fazer profissional no qual não se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

De acordo com Contreras (2002), a compreensão de profissionalidade docente compreende valores, qualidades e características profissionais essenciais à prática docente, que intervêm na sua profissionalidade e no seu processo de ensino. O que demonstra a importância da formação inicial e de programas voltados para essa etapa que preparem futuros professores para

atuar com atitudes adequadas com a sua profissionalidade.

O termo profissionalidade foi resgatado, inicialmente, no estudo de Barisi (1982), que discutiu sobre a noção do vocabulário profissionalitá, em um contexto de lutas operárias ocorridas no período de 1968 e 1972, na Itália. Essas lutas tinham como contexto a oposição operária que por sua vez tinha como foco contestar e atacar a organização do trabalho que estava inserida em um conturbado contexto econômico e político observado naquele período. Barisi ainda traz que a profissionalitá estava atrelada às classificações baseadas sobre as capacidades dos trabalhadores e “era insuficiente para dar conta da potencialidade alternativa de igualitarismo que se exprimia na subjetividade conflitual, emergindo das lutas nas empresas” (BARISI, 1982, p.383).

Essas lutas adotaram formas muito variadas, porque tinham como objetivo modificar de maneira muito concreta as modalidades de organização do trabalho tais como eram aturadas todos os dias pelos trabalhadores. Elas diziam respeito ao ritmo das cadências, à parcialização das tarefas, à monotonia, às modalidades de cálculo dos prêmios de produção, à recusa das formas incitativas de remuneração, à rejeição da diferenciação abusivas das remunerações individuais, à recusa da estagnação profissional provocada pela desestruturação dos ofícios tradicionais pelo Taylorismo. (BARISI, 1982, p.379).

A profissionalitá é também entendida, no sentido mais amplo, como capacidade de trabalho: capacidade de conhecimentos e capacidade de intervenção sobre o processo de produção” (BARISI, 1982, p.386). Os autores Ludke e Boing (2004), fazem também o resgate do termo profissionalidade e contextualiza o desenvolvimento desse conceito:

O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus métiers tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego (LÜDKE; BOING, 2004, p.1172).

Braem (2000) sugere que a percepção da profissionalidade se deve às noções de qualificação e competência, quando escreve que “a profissionalidade inclui a qualificação e a competência (e assim o coletivo e o individual), e, por causa disso, ela deve, na sua definição, abranger também dentro dela as noções de deontologia e de ética (e também valores coletivos e individuais)” (BRAEM, 2000, p.24).

Para os autores Ramalho, Nuñez e Gaultier (2004), a profissionalidade é definida como estado e processo, representando as características de uma dada profissão e, portanto, ao mesmo tempo em que a vemos em atuação ela também está sendo desenvolvida paralelamente no sujeito. Com isso, podemos observar que a profissionalidade é construída em todos os momentos.

Conforme Contreras (2002), profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma do professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma do professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades

O autor ainda afirma que a profissionalidade precisa ter determinadas características para que o docente possa realizar o seu trabalho. Essas características são dimensões do seu fazer profissional no qual são definidas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2002).

O autor ainda salienta três dimensões dessas características: a primeira é a obrigação moral, que podemos relacionar com o bem-estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e emotividade; a segunda é o compromisso com a comunidade, constituído, a princípio, com a figura do docente e em seguida como a sociedade, pois a educação é pauta paratodos que fazem parte da comunidade. E a última é a competência do profissional docente, na qual vamos observar não somente o domínio de habilidades e técnicas do profissional, mas também o diálogo entre a primeira ea segunda característica (CONTRERAS, 2002).

Os autores Roldão (2005), Nóvoa (2002) e Dubar (2005), também apontam elementos constitutivos para a profissionalidade docente, como por exemplo: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública pela mesma; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende tanto o exercício da função e o acesso a ela, quanto a definição do saber necessário.

Nóvoa (2009) aponta ainda uma proposta sobre a trajetória de formação dos professores, como podemos observar no quadro 5 abaixo.

Quadro 5- Trajetória de formação dos professores com base nos estudos de Nóvoa (2009)

PRÁTICAS	PROFISSÃO	PESSOA	PÚBLICO	PARTILHA
A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada no aprendizado dos estudantes.	A formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.	A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.	A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço	A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.

Fonte: elaborado pela autora com base em Nóvoa (2009).

Ainda o mesmo autor (2002) afirma que, a formação de professores deve desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, sendo construída no âmbito da formação inicial e tendo como referência o trabalho escolar, a responsabilidade de formar outros profissionais, a própria formação dentro das dimensões pessoais, o trabalho em equipe, a formação voltada para a responsabilidade social.

O professor, como profissional, possuía, portanto, conhecimento pedagógico especializado, que atribui singularidade a sua função. Esses conhecimentos são adquiridos na formação, obtendo, inicialmente, as bases para emitir juízos profissionais em cada situação, baseados na teoria e nos conhecimentos advindos da experiência e da prática (BARRETO, 2011).

Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade e a formação inicial estão intimamente articuladas, pois para o autor a profissionalidade envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, então entende que essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial.

Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade docente tem relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, entre outros. Para o autor, a definição da profissionalidade docente está ligada à caracterização do pensamento pragmático, instrumentos da ação articulando ideias, intenções e avaliando como elas essas foram aplicadas.

Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor na sua prática diária na sala de aula e fora dela, como por exemplo, ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, planejar aulas e materiais que serão utilizados dentro e fora do chão

escolar, avaliar discentes etambém sua própria aula, entre outras atividades.

Nesse contexto, é fundamental destacar a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes através da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). O PIBID emerge como uma iniciativa que visa não apenas incentivar, mas também qualificar a formação de estudantes que almejam ingressar na carreira docente.

Ao proporcionar oportunidades de vivência prática e aprofundamento teórico, o programa desempenha um papel crucial na preparação dos futuros professores, contribuindo assim para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva. No decorrer do próximo tópico, exploraremos mais detalhadamente a trajetória do PIBID, destacando seus impactos e contribuições para a formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

## **2.2 PIBID e a sua trajetória**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma iniciativa crucial no cenário educacional brasileiro, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o propósito de incentivar e qualificar a formação de estudantes que almejam seguir a carreira docente. Desde a sua implementação, o PIBID tem desempenhado um papel significativo na preparação dos futuros professores, proporcionando oportunidades de vivência prática e aprofundamento teórico. Nesta tópico, exploraremos a trajetória desse programa, destacando seus principais marcos, impactos e recortes do programa em universidades públicas de Pernambuco.

Nos últimos anos, tem-se desenvolvido discussões acerca da formação inicial de professores e acompanhando esse momento de debates, têm surgido programas com o objetivo de melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a Educação Básica.

Em dezembro de 2006, foi lançado o primeiro edital MEC/CAPES/FNDE, porém teve o seu início em 2008 com a chamada pública “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (PIBID, 2007, p. 1) e no ano de 2009, foi introduzido como política de Estado relacionado

à formação de professores em todo o país, por meio do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). A partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, da Capes (BRASIL, 2007) e da ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), sua Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa se consolidou.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL - Capes, 2013).

Nessa primeira seleção, apenas as Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica puderam concorrer. Os projetos aceitos tinham vigência de até 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período.

O PIBID entrou em vigor no início de 2009, ainda no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as suas atividades atreladas à distribuição de bolsas, quando foram contemplados 3.088 bolsistas de 43 instituições de ensino superior. Em setembro de 2009, foi lançada a Portaria Normativa Capes n.º 122, semelhante à anteriormente citada, que ampliava o programa para as licenciaturas em Filosofia, Sociologia e Pedagogia. A partir dessa portaria, o PIBID passou a atender também às instituições públicas de educação superior estaduais, além das instituições federais já contempladas, e definiu as funções de cada um dos participantes do programa.

No ano seguinte, em 2010, com a portaria n.º 72, de 9 de abril, revogando a de n.º 122 de 16/09/2009. Houve a ampliação do programa para execução das atividades em instituições municipais e comunitárias sem fins lucrativos, como também houve a inclusão da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quarto edital lançado do PIBID, de 03 de janeiro de 2011, edital n.º 01/2011, ampliou a concessão de bolsas. Posteriormente, no ano de 2012, foi lançado um novo edital, nº 011/2012, de 20 de março, aprovando as normas do programa, regidas pela portaria de nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Ainda em 2012, com o mandato da nova presidenta Dilma Rousseff, houve a abertura de vagas

para as IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias. Com isso, esse número já tinha saltado para quarenta e nove mil trezentos e vinte um (49.321) bolsas, sendo quarenta mil e noventa e dois (40.092) estudantes licenciados, três mil e cinquenta e dois (3.052) professores coordenadores e seis mil cento e dezessete (6.177) professores supervisores. No ano de 2014, o programa atingiu o seu maior número de bolsas, noventa mil e duzentos e cinquenta e quatro (90.254), contemplando dois mil e novecentos e noventa e sete (2.997) subprojetos, em oitocentos e cinquenta e cinco (855) campi de duzentas e oitenta e quatro (284) instituições de ensino superior, abrangendo cerca de cinco mil (5.000) escolas da educação básica, de acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2014, p. 5).

Contudo, desde 2014 há um movimento político de extinguir o programa, inicialmente com reduções de números de bolsas e, posteriormente, com cancelamentos, cortes e substituição, como no caso do programa chamado de residência pedagógica, que ainda está em vigor, mas com outros objetivos além daqueles que foram inicialmente colocados. Segundo Saviani(2009), existe uma precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não estabelecem um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar, estabelecendo um sucateamento na formação docente e conseqüentemente na educação.

Em março de 2018, no governo do ex presidente Michel Temer, foi lançado um novo edital, nº 7/2018, que teve como principal mudança a alteração do seu público alvo, passando a considerar os discentes que estivessem na primeira metade do curso de licenciatura e não tivessem concluído mais de 60% da carga horária total do curso, divergindo dos editais anteriores, que eram abertos para todos os licenciandos.

Analisando o gráfico abaixo, podemos constatar que houve um investimento relevante no programa, desde que foi criado, em 2009, até o seu ápice, em 2014. Contudo, como já mencionado, a partir do final do ano de 2014 houve tentativas de desmonte do programa. A título comparativo, podemos verificar nas universidades federais de Pernambuco que, em 2014, por meio do edital da CAPES nº 061/2013, foram ofertadas 335 bolsas, sendo 25 para o curso de pedagogia da UFRPE e para a UFPE foram ofertadas 545 bolsas para os discentes, sendo 45 para o curso de licenciatura em pedagogia/Sede.

Gráfico 1- PIBID nacional/ Número de participantes por ano entre 2009-2020

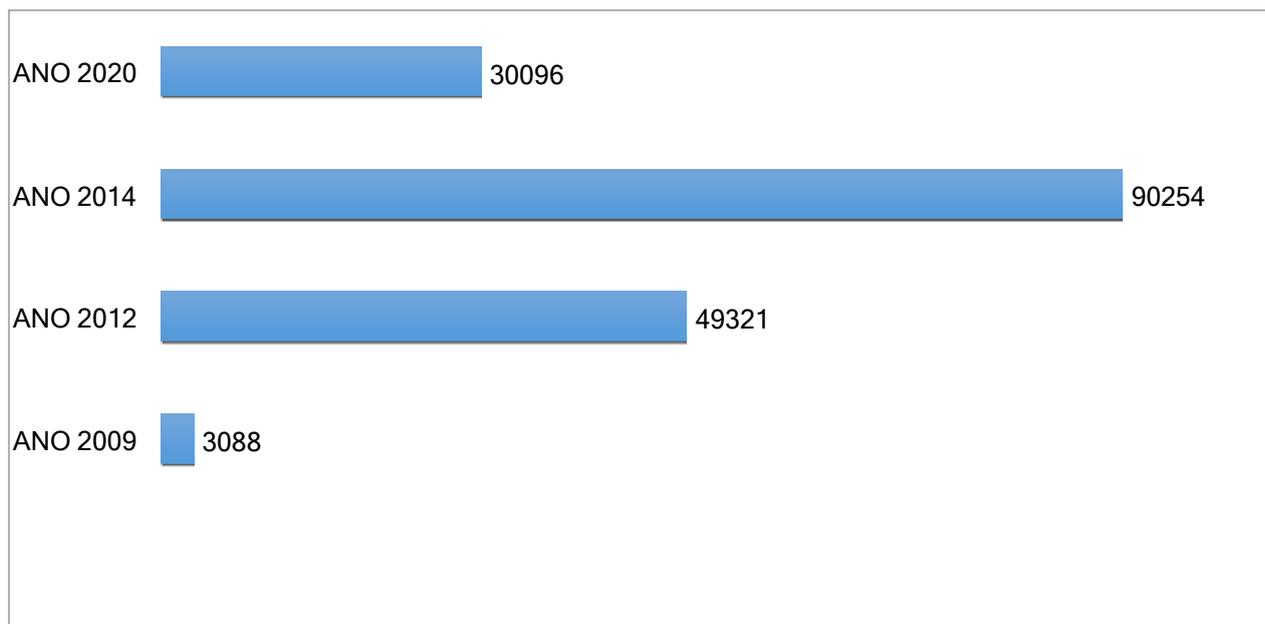


Gráfico 1. Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados no site portal MEC, (2023)

Já no ano de 2020, no edital da CAPES Nº. 259/2019, observamos uma queda paralela no quantitativo ofertado dessas bolsas, para a UFRPE 168 bolsas gerais, sendo 20 para o curso de licenciatura em pedagogia e para a UFPE 264 para todos os cursos de licenciaturas, sendo 20 vagas para o curso de licenciatura em pedagogia/Sede.

Portanto, considerando a relevância da formação inicial na preparação dos profissionais da educação, conforme destacado por Gatti (2009), é imprescindível reconhecer o papel fundamental do PIBID nesse processo. O programa não apenas complementa e enriquece a formação dos participantes, mas também contribui para sua continuidade e amadurecimento como futuros docentes. Na próxima seção, exploraremos mais profundamente como o PIBID se insere no contexto da formação inicial e suas intenções na formação inicial.

### **2.2.1 O PIBID E AS INTENÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL**

Nesta próxima seção, adentraremos ao universo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sob a ótica das suas intenções na formação inicial dos participantes. O PIBID não apenas se destaca como um programa de incentivo à carreira docente, mas também assume um papel de relevância na preparação e no desenvolvimento dos futuros professores. Exploraremos como o PIBID se articula com a formação inicial, examinando suas metas, objetivos e as características de cada PIBID nas universidades públicas

de Pernambuco.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010, a qual dispõe que o PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.” Sua gerência é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os protagonistas do PIBID são os discentes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas presenciais das áreas abrangidas pelo programa; coordenador dos projetos institucionais e coordenador dos subprojetos por área.

O PIBID disponibiliza bolsas aos alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos permitem aos estudantes a oportunidade de ingressar no ambiente das escolas públicas antes de se formar para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas. Proporcionam, ainda, oportunidades de criação e participação em experiências regulares, práticas docentes de caráter interdisciplinar e diferenciadas, com vistas a desenvolver nos alunos pibidianos conhecimentos, habilidades e competências imprescindíveis para superação de problemas identificados no processo de docência.

Observamos essas atribuições quando Freire (1998), afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”, visto que os bolsistas são incentivados a planejar, produzir e elaborar aulas para a sua turma responsável, com o objetivo não apenas de passar o conteúdo programático ou temática, mas de construir e refletir práticas docentes que foram congruentes para o seu aprendizado e dos alunos.

Segundo o documento, os objetivos do PIBID são:

I) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente;

II) valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

III) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;

IV) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V) Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010).

Tais objetivos atribuem suma importância a este programa, pois a inserção dos alunos das diversas licenciaturas no âmbito escolar aproxima-os do que Tardif (2014) chamou de saberes experienciais. Nesse contexto, os discentes terão a oportunidade de estreitar os laços entre o ensino superior e a educação básica pública, uma vez que os alunos de iniciação à docência são supervisionados por professores da educação básica e coordenados por professores das IES e, conseqüentemente, vão promover a articulação entre teoria e prática, indispensáveis na constante construção do conhecimento.

O foco principal dos objetivos do PIBID está baseado na relação “Universidade e Escolas Públicas”. Dessa forma, o programa ajuda a fomentar novas experiências práticas para os bolsistas, levando-os à preparação necessária para lecionar nas escolas. Ocorre que, nesse processo, os pibidianos acabam levando novos conhecimentos que estão sendo discutidos na universidade, motivando os professores das escolas participantes a se interessarem por essas atualizações, resultando em uma valorização do magistério e, por conseguinte, em um ensino de melhor qualidade. Sendo assim, fica evidente a importância de se ter, no processo de formação inicial, espaços diferentes em que a teoria e a prática se articulam no contexto real do trabalho docente.

Importante é destacar também que embora o PIBID seja um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior elabora seu Projeto Institucional, que é composto por vários subprojetos, ou seja, cada curso de licenciatura da instituição concorre com seu subprojeto. Uma vez organizado o

projeto institucional este será selecionado, ou não, através de chamada pública promovida pela Capes. Para fins de participação nos editais de seleção, é necessário, segundo o art. 13 da Portaria nº 096 da Capes de 18 de julho 2013, o Projeto Institucional e este deve contar com todas as especificações, apontadas abaixo

Características do Projeto Institucional I - a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do PIBID, evitando a dispersão de esforços; II - a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência; III - a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala; IV - as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas; V - o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas; VI - A descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional; VII - sistemática de registro e acompanhamento de egressos. Fonte: BRASIL (2010).

O projeto institucional aprovado pela Capes deve conter os objetivos e metas a serem alcançadas por cada subprojeto. Para a organização e desenvolvimento do PIBID na instituição, é necessário coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, que são os discentes dos cursos de licenciatura. Todos os envolvidos são os responsáveis pela execução do projeto, cabendo aos coordenadores de área prestar conta por meio de relatórios de todas as atividades desenvolvidas, que somados aos demais subprojetos da instituição compõe o relatório final que é sistematizado pelo coordenador institucional.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco tornou-se parceira do PIBID, em 2008, mediante lançamento do seu primeiro edital voltado para os cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia, Matemática, Computação, História, Pedagogia e Ciências Agrícolas, com início das ações nas escolas em 2009. O projeto institucional PIBID/UFRPE rege-se, para efeitos legais, pelo presente regimento interno e pela portaria nº 096 da CAPES, com seu respectivo edital vigente. O projeto institucional foi aprovado pelo conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, de acordo com a resolução nº 236/2014.

São 14 licenciaturas presenciais envolvidas com o Programa, presentes em três campus (Recife, Garanhuns e Serra Talhada) e 24 Escolas Parceiras do Programa, distribuídas nos municípios de Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Serra Talhada e Garanhuns. Não obstante, nossa pesquisa vai se aprofundar no campus do Recife. Desde o início das suas atividades, nas Escolas Parceiras, em 2009, até o ano vigente, o PIBID/UFPE é concebido em uma perspectiva interdisciplinar e considera como eixo temático “CIÊNCIA E CONTEXTO: letramento científico na Educação Básica”.

A Universidade Federal de Pernambuco participa do programa desde 2009. Contudo, só esteve disponibilizado os editais a partir de 2014, com os cursos de licenciatura em biologia, ciências sociais, dança, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, química e artes. Nos anos de 2018 a 2020, período de realização de parte dessa pesquisa, tivemos editais abertos em 2018 e 2020. O PIBID/UFPE tem o seu foco nas questões estruturadoras, tais como: a qualificação progressiva da formação inicial; a inovação educacional e a integração interinstitucional entre a UFPE e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE), atuando nas escolas com baixo IDEB.

A Universidade de Pernambuco possui o curso de licenciatura em pedagogia nos campus de Nazaré da Mata, Petrolina e Garanhuns. Por meio da Pró-reitora de Graduação — PROGRAD e através da Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência existe o fomento de bolsas para os estudantes universitários. Contudo, nossa pesquisa se aprofundou apenas no campus de Nazaré da Mata, campus onde houve abertura do edital para participar do programa no ano de 2014/2015.

No regimento interno do programa da instituição, possui os objetivos específicos da universidade que convergem com os objetivos macros do PIBID descritos no Artigo 3º do Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010, evidenciando, fomentar a iniciação à docência dos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem no âmbito da Educação Básica, articulando teoria e prática, IES e escolas, de forma a estimular o desenvolvimento do espírito investigativo nos licenciandos e nos alunos das escolas públicas alvo das intervenções deste Programa, são eles:

Art. 3 O PIBID-UPE apresenta os seguintes objetivos específicos:  
I — incentivar a formação continuada de docentes em nível superior para a educação básica; II — contribuir para a

valorização do magistério; III — promover a melhoria a qualidade da educação básica; IV — elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V — inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação (do Estado e do Município), 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; VI — incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando através de seus professores, coordenadores e gestores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VII — valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; VIII — proporcionar aos futuros professores a participação em ações, discussões, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local das escolas participantes. X — contribuir para a articulação entre teoria e prática, requisitos necessários à formação de docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; X — estimular que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. XI — aproximar os universos da universidade e escola pública, em níveis de Estado e Município, integrando as funções ociais da formação acadêmica (UPE, 2015).

Vemos então, que à medida que o PIBID ganha relevância nacional no contexto das pesquisas educacionais, seu papel como facilitador do compartilhamento de experiências de formação se destaca cada vez mais. Essa ascensão justifica a necessidade de uma investigação mais aprofundada dos procedimentos metodológicos adotados para compreender e analisar os impactos desse programa na formação inicial dos envolvidos.

No próximo capítulo, nos aprofundaremos na descrição da metodologia empregada nesta pesquisa, delineando as etapas e estratégias utilizadas para captar as nuances do PIBID e suas implicações no desenvolvimento profissional dos participantes. Através dessa abordagem detalhada, buscamos contribuir para uma compreensão mais abrangente e fundamentada sobre o PIBID e seu papel no contexto educacional contemporâneo.

### **CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32)

Nessa etapa do trabalho, são apresentados e explicados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo e atender aos seus objetivos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, portanto, os procedimentos, instrumentos e dinâmica metodológica desta pesquisa estão pautados nessa forma de abordagem.

Segundo Kauark *et.al.* (2010), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa e não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente, pois o processo e o seu significado são os focos principais da abordagem.

### **O campo de investigação e os participantes da pesquisa**

- Os participantes da pesquisa foram os egressos de licenciatura em pedagogia que foram bolsistas do programa durante os anos de 2018 a 2020 nas universidades públicas de Recife e Nazaré da Mata (UFPE/UFRPE/UPE).
- O estudo teve como foco de investigação o PIBID, programa do governo federal desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por finalidade incentivar a iniciação à docência.

### **Os meios da pesquisa**

As técnicas e instrumentos escolhidos para coleta dos dados das pesquisas na área das Ciências Humanas, devem corroborar para compreensão do campo de experiências do sujeito pesquisado, tendo o cuidado de manter a distância necessária para se conservar o olhar crítico do pesquisador (WIEZORECK, 2013). Diante disso, foram escolhidas técnicas e instrumentos relacionados com os objetivos da pesquisa, como a utilização do *Google Forms*, com os egressos do curso de pedagogia que participaram do referido programa das universidades públicas mencionadas situadas na cidade de Recife e Nazaré da Mata, no período de 2018 a 2020.

Escolhemos esse recorte pois são os dois anos de vigência do último edital antes da pandemia. Essa pesquisa se constitui como qualitativa, visto que, busca caracterizar o problema, definindo-o e classificando-o com base nos dados levantados por meio dos instrumentos metodológicos sinalizados (pesquisa bibliográfica e formulários online) promovendo assim uma maior aproximação e familiaridade do pesquisador com o

problema delineado para pesquisa.

### **Técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa**

Foi realizada uma análise de documentos oficiais referentes ao Programa Nacional de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, disponíveis nos sites do Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Projetos do PIBID/Pedagogia/UFRPE/UPE/UFPE, Regulamento do PIBID - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 - que Institui o PIBID e a Portaria Normativa Capes nº 72, de 09/04/2010.

Foram realizados também envio de formulários online com os bolsistas participantes, à época, para a coleta de dados e composição do estudo que, segundo Zago (2003), traz como principal característica a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e em suas diferentes etapas. Em razão da pandemia COVID19, os formulários foram feitos pelo *Google Forms*, plataforma disponível que oferece ferramentas e suportes para criação de formulários personalizados com opções de respostas nos formatos múltipla escolha, resposta curta, resposta em parágrafo e grid de múltipla escolha (GOOGLE, 2017).

Segundo Moran (2000, p. 27-28), as tecnologias nos auxiliam a realizar o que já fazemos ou desejamos nas pesquisas. Corroborando com essa ideia, Zanini (2007) traz que existem várias vantagens na utilização das tecnologias, principalmente associadas à utilização do formulário eletrônico quando comparado ao formulário convencional (com utilização de papel), entre elas, a facilidade na busca de dados, a utilização de armazenamento físico diminuto e distribuição fácil e rápida.

Como opção ao *Google Forms*, este trabalho propõe uma aplicação que permita maior flexibilidade na elaboração de campos para formulários eletrônicos, tornando a arrecadação de maiores números de respostas precisa e simplificada

### **Análise de dados**

Para análise de dados dos materiais coletados ao longo da pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo. A abordagem qualitativa, através das técnicas de análise de conteúdo com ênfase nas percepções dos atores envolvidos, pode fornecer importantes subsídios aos avanços dessa compreensão, especificamente quando se trata de estudo no campo da cognição e da teoria implícita.

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas amplamente difundido e empregado para a análise de dados qualitativos (SILVA E FOSSÁ, 2013). Esse conjunto de técnicas que analisam as comunicações tem como objetivo investigar o que foi dito nos

formulários online ou observado pelo pesquisador e permite, de maneira sistemática, descrever as mensagens e as atitudes associadas ao contexto da enunciação, assim como inferir sobre os dados coletados (BARDIN, 1977; CAVALCANTE; CALIXTO E PINHEIRO, 2014).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, pode ser ao mesmo tempo uma análise de significados e uma análise de significantes, funciona a partir de procedimentos sistemáticos e a partir de sua pretensão em descrever as mensagens. O analista de conteúdo possui a dupla tentativa de compreender o sentido da comunicação e, sobretudo, ter o olhar atento para outra significação que está em outra mensagem, ao lado ou envolta da primeira, processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado.

Na abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin, a unitarização ocorre após a pré-análise e a codificação. Ela envolve a organização das unidades de registro (fragmentos de texto, trechos de entrevistas, etc.) em unidades de contexto, que são agrupadas com base em critérios de semelhança ou relevância. Essas unidades de contexto, por sua vez, são agregadas em categorias ou temas mais abrangentes, permitindo ao pesquisador identificar e interpretar padrões emergentes nos dados. Essas unidades por si próprias podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que foram colocadas no referencial teórico, é o momento em que se estabelecem os indicadores para realizar a interpretação das informações coletadas, a etapa da leitura geral do material selecionado ou dos formulários.

Esta fase é compreendida por quatro etapas:

a) leitura flutuante, que é o momento de ter contato com o texto para conhecê-lo, obtendo impressões e orientações;

b) a escolha dos documentos, que é o momento da definição do corpus do estudo e que deve obedecer as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;

c) construção de objetivos e hipóteses, que se dá a partir da leitura inicial dos dados constitutivos do corpus;

d) a elaboração de indicadores, que diz respeito à interpretação do material coletado.

Ressaltamos que a escolha dos dados a serem analisados, obedeceram as orientação das seguintes regras:

1) Exaustividade: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do corpus. Guiados pelos princípios estabelecidos por Bardin (1977) que descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.

2) Representatividade: no caso da seleção um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2011).

3) Homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.

4) Pertinência: verificação da fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 1977), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo (Silva e Fossá, 2015).

O esquema representado na figura abaixo, ilustra o desenvolvimento da análise de conteúdo elaborada pelo autor Bardin. Este método, amplamente utilizado na pesquisa qualitativa, oferece uma estrutura sistemática para a análise e interpretação de dados textuais.

Ao longo das etapas delineadas pelo esquema, desde a pré-análise até a interpretação dos resultados, os pesquisadores são guiados por um processo rigoroso que visa extrair significados profundos e padrões subjacentes nos materiais analisados.

Neste parágrafo introdutório, vamos explorar cada fase desse processo, destacando sua importância e contribuição para a compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. A seguir, apresentamos na figura abaixo, alguns elementos que caracterizam a análise realizada em nossa pesquisa.

## Desenvolvimento da análise de conteúdo por Bardin (1977)

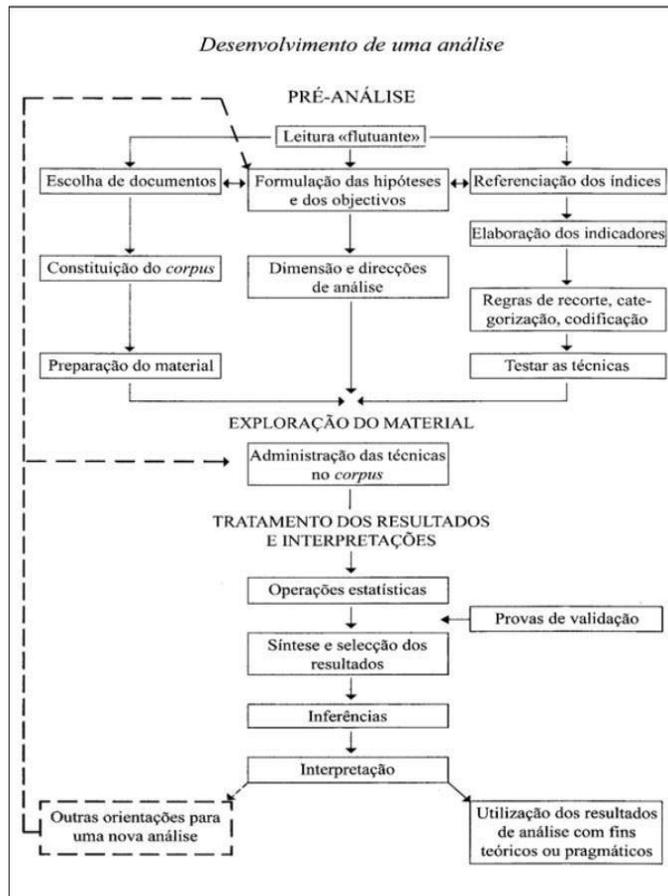


Figura 1 - Desenvolvimento da análise de conteúdo elaborada pelo autor Bardin (1977)

A fase seguinte, que é a exploração do material, se refere a administrar as decisões que foram tomadas na etapa anterior. Esta é uma fase longa que contempla a construção do processo de codificação e leva em consideração os recortes que foram feitos no texto em unidades de registos, como foram definidas as regras para a contagem e como foram classificadas e agrupadas as informações em categorias temáticas (SILVA E FOSSÁ, 2013). Ou seja, a codificação é uma fase essencial na análise de conteúdo e que Bardin (1977) considera como sendo uma transformação pela qual passam os dados brutos do texto, que por meio do recorte, agregação e enumeração pode atingir a reorientação da expressão ou do conteúdo do texto, sendo possível esclarecer ao analista a respeito das características do texto.

A terceira fase descrita por Bardin (1977) consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que se responsabiliza por atrair os conteúdos expressos e latentes que estão contidos no material coletado. A partir daí, o analista possui resultados significativos, podendo propor inferências e interpretações acerca dos objetivos previstos ou sobre outras descobertas que porventura não eram esperadas.

A partir do exposto, foram realizadas as análises seguindo as fases propostas na figura abaixo. Uma vez que foram respondidos os formulários do *Google Forms*, eles foram transcritos e arquivados em Word. A partir da fase 2, os dados foram organizados em nichos, onde ocorreram as devidas codificações, respeitando-se uma sequência ordinária que levava em consideração a ordem de realização dos formulários realizados, ou seja, E1 para o primeiro formulário e assim sucessivamente (E2, E3, E4...E10).

A imagem abaixo destaca as diversas fases da análise de conteúdo. Na primeira etapa, realizamos uma leitura geral do material coletado, que pode incluir formulários do Google e documentos diversos. Em seguida, na fase de codificação, utilizamos um quadro referencial teórico e as indicações obtidas durante a leitura geral para formular categorias de análise significativas. A terceira fase envolveu o recorte do material em unidades de registro, identificando palavras e frases com conteúdo semântico semelhante.

A etapa que correspondeu ao estabelecimento das categorias analíticas, obedeceu a sequência e em sua formulação foi levado em consideração os princípios estabelecidos por Bardin (1977), que seriam a homogeneidade das categorias, a pertinência que diz respeito a não distorção da mensagem transmitida, à objetividade/fidelidade na compreensão e clareza e à produtividade. Posteriormente, na quarta fase, estabelecemos categorias que se diferenciam tematicamente dentro dessas unidades de registro.

Na sequência, na fase cinco, agrupamos as unidades de registro que compartilham categorias comuns. Esse processo é seguido pelo agrupamento progressivo das categorias na fase seis. Por fim, na fase sete, realizamos inferências e interpretações respaldadas pelo referencial teórico, permitindo-nos extrair significados mais profundos e compreender as nuances do material analisado. Essas fases delineiam um caminho metodológico estruturado para a análise de conteúdo, facilitando a compreensão e a interpretação dos dados qualitativos.

Fases da análise de conteúdo , baseada em Silva e Fossá (2013)

Fase	Descrição
Fase 1	Leitura geral do material coletado (formulários google e documentos).
Fase 2	Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pelas leituras gerais.

Fase 3	Recorte do material, em unidades de registro (palavras e frases comparáveis e como mesmo conteúdo semântico).
Fase 4	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro.
Fase 5	Agrupamento das unidades de registro com categorias comuns.
Fase 6	Agrupamento progressivo das categorias.
Fase 7	Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Quadro 5- elaborada pela autora, baseada em Silva e Fossá (2013)

Assim, o processo de formulação das categorias iniciais se inicia conforme Silva e Fossá (2013), onde estas surgem como as primeiras impressões do pesquisador diante da realidade investigada, sendo construídas e nomeadas a partir dos dados coletados. Em seguida, desenvolvem-se as categorias intermediárias, as quais emergem da combinação e agregação das categorias iniciais, fundamentadas no referencial teórico, na análise dos formulários e nas narrativas dos participantes. Por fim, chega-se às categorias finais, que representam a síntese dos significados revelados nos formulários online e que foram identificadas ao longo do processo analítico. Este delineamento progressivo das categorias permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos dados, possibilitando uma interpretação mais precisa e significativa dos resultados da pesquisa.

Feita a categorização, prosseguimos no tratamento dos resultados que, segundo Bardin (1977), consiste na inferência e interpretação que se responsabiliza por atrair os conteúdos expressos e latentes que estão contidos no material coletado. Assim, foram formuladas as categorias iniciais, que para Silva e Fossá (2013) são aquelas que se configuram nas primeiras impressões para o pesquisador acerca da realidade investigada e posteriormente as categorias intermediárias que emergem das categorias iniciais aglutinadas e são baseadas no referencial teórico, na narrativa dos formulários preenchidos e na análise. Por fim, as categorias finais são constituídas pela síntese dos significados revelados pelos formulários que puderem ser identificados durante a análise realizada no estudo.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE RESULTADOS**

"Devemos contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente. Os átomos surgidos nos primeiros segundos do Universo têm relação com cada um de nós". (Morin,2023, p.56)

Esse capítulo se destina a apresentação das análises dos dados obtidos colhidos nos formulários eletrônicos feitos pelos os egressos, juntamente com a análise dos documentos oficiais do programa. As evidências dessas análises trazem elementos que subsidiam os resultados finais desse estudo. Sendo assim, este tópico foi organizado em três subtópicos, o primeiro traz uma discussão analítica do perfil dos egressos, o segundo apresenta o PIBID como política de formação inicial e o terceiro trata da contribuição do programa para a profissionalidade docente.

#### 4.1 O Perfil dos egressos do PIBID/Pedagogia/Universidades Públicas de Pernambuco

Com o intuito de conhecer o perfil dos discentes bolsistas do curso de Pedagogia das universidades públicas de Pernambuco, localizadas nas cidades do Recife e de Nazaré da Mata, realizamos uma análise dos egressos quanto a questões relacionadas com idade, gênero e período cursado na universidade. Apresentamos esses dados abaixo.

Nosso primeiro ponto de análise, foi o número de questionários respondidos por universidade. Encaramos um desafio significativo ao percebermos a baixa taxa de respostas em relação ao total de egressos da faculdade nos respectivos anos estudados. Os formulários foram distribuídos a todos os egressos participantes do programa, mediante e-mails obtidos pelos núcleos do PIBID de cada universidade. Cada universidade pesquisada possuía vinte e quatro (24) vagas preenchidas por bolsistas nos anos vigentes. No entanto, recebemos a devolutiva de apenas oito (8) questionários da UFPE, cinco (5) da UFRPE e dois (2) da UPE.

Quantidade de questionários respondidos pelos egressos x universidades

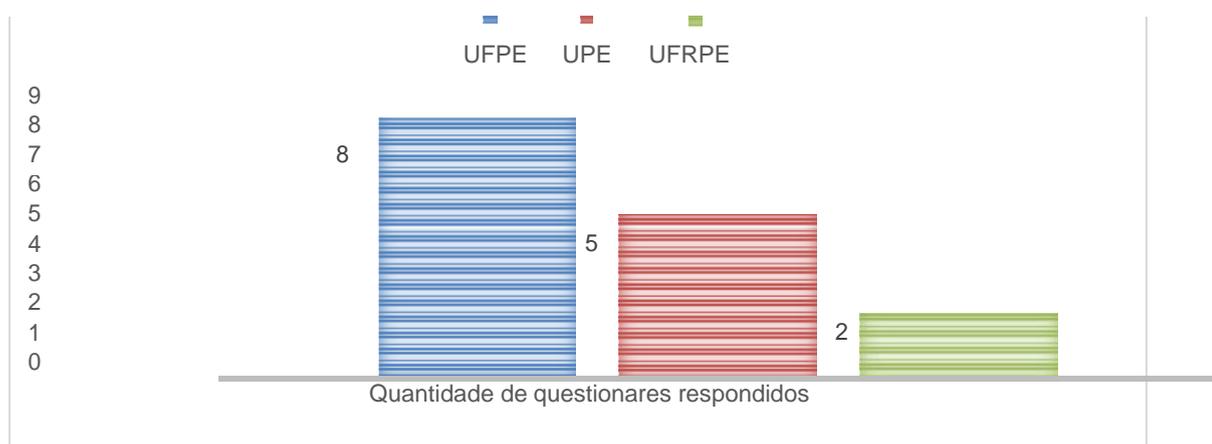


Gráfico 2 – Quantidade de questionários respondidos pelos egressos x universidades. Elaborada pelo google forms (2023)

Apesar desse obstáculo inicial, é crucial destacar a importância das respostas recebidas em nossa pesquisa. Cada contribuição, por mais modesta que possa parecer, ofereceu valiosos dados sobre a trajetória profissional, experiências acadêmicas e necessidades dos pibidianos.

Além da análise do número de questionários respondidos por universidade, também exploramos a distribuição dos egressos por gênero. Essa segunda etapa revelou uma interessante dinâmica demográfica entre os participantes da pesquisa. Através dessa análise, pudemos avaliar não apenas a representatividade da amostra, mas também a identificação de possíveis padrões ou disparidades de gênero nas trajetórias profissionais e nas experiências acadêmicas dos ex-alunos. Este enfoque complementar proporcionou uma compreensão mais abrangente do perfil dos participantes e enriqueceu significativamente nossas descobertas.

#### Perfil egressos PIBID gênero

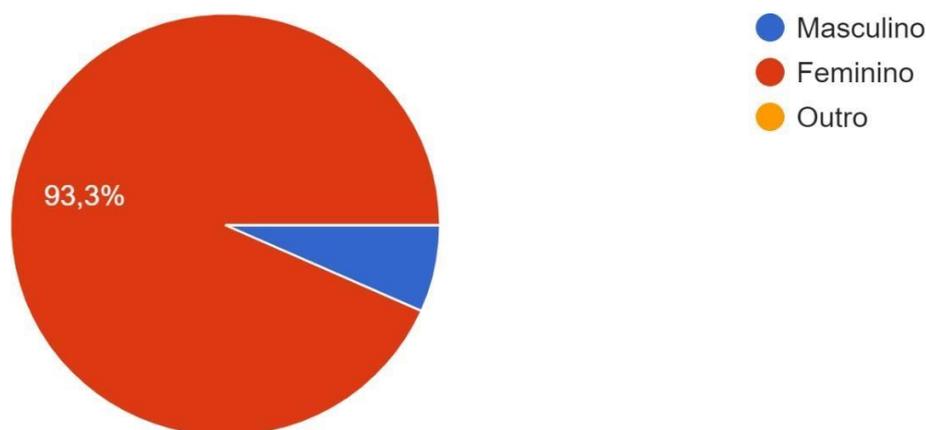


Gráfico 3- Perfil egressos PIBID gênero. Elaborada pelo *google forms* (2023)

Pode-se perceber, com base nos dados apresentados no gráfico 5, que a maior parte dos bolsistas é do gênero feminino, com o percentual de 93,3%. Entre os respondentes da pesquisa, foi identificado que somente um participante do sexo masculino da Universidade de Pernambuco (UPE) completou o questionário. A disparidade quantitativa reflete o percentual visto no curso de licenciatura em pedagogia em universidades públicas do Brasil, haja vista que grande parte desse percentual também é do gênero feminino.

Essa afirmação vem dos dados fornecidos por pesquisas realizadas sobre a realidade da profissão docente no Brasil. Uma delas, coordenada por Gatti e Barreto (2009) constatou que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria de professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1%

versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino (p. 24).

Em nosso país, os homens ainda são maioria nos cursos de graduação, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas e, especificamente, nos cursos das Ciências Exatas. Esse quadro começa a mudar no século XX, quando a mulher intensificou sua jornada em direção ao mercado de trabalho, o magistério foi uma das primeiras áreas de atuação em que sua presença foi aceita. No Brasil, desde o século XIX, temos professoras. Telles (2007), ao analisar mulheres intelectuais nesse século e citando o caso de Maria Firmina dos Reis em São Luís do Maranhão, observa que:

A professora morava e lecionava em casa, como era costume. Era reconhecida como Mestra Régia, o que na época significava professora formada e concursada em contraposição à professora leiga. Ensinar, mesmo sem preparo, foi para as mulheres [...] uma oportunidade de trabalho. As escolas normais, onde quer que surgissem, atraíam grande quantidade de moças, pois foram, durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira (p. 410-411).

Ainda sobre a feminização<sup>1</sup> do magistério e sobre a afetividade que envolve a profissão, vale a pena levar em conta as palavras da mesma autora:

Ainda hoje, 85% dos professores do primário e do secundário são mulheres. Ora, de diversas maneiras, essas tarefas <sup>1</sup>lembram as tarefas domésticas, os preparativos da organização e da realização das coisas de casa, antes de as crianças acordarem e chegarem de volta. Existe como que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora primária. Com efeito, também elas têm um caráter cíclico, devendo ser sempre retomadas e nunca concluídas; elas também são preparativos para outra coisa, não tendo valor senão em função daquilo que vem em seguida, enfim, muitas vezes, trata-se de coisas invisíveis — como o trabalho das mães de família [...] [...] As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no ensino, na saúde e em outros “serviços de ajuda” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 176).

Esses dados corroboram com a herança histórica que Gatti (2009, op. Cit., p.62) sinaliza em seus estudos, apontando que a expressiva feminização<sup>1</sup> nos cursos de licenciatura não se trata de um fenômeno recente.

---

<sup>1</sup> A feminização acontece, portanto, quando um fenômeno ou processo social toma feição feminina, quantitativa e qualitativamente. O feminizar-se só é possível então pela constituição de uma identidade feminina, construída em contraposição a uma identidade masculina.

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Para Ferreira (2008, p.78), “por mais de dois séculos, os membros da Companhia de Jesus investiram na educação das crianças [...]” e ainda diz que “o magistério era, de fato, uma profissão de homem e para homem”. Nesse aspecto, podemos também observar, na fala do egresso abaixo, a dificuldade da presença masculina na atuação da educação básica:

Infelizmente não trabalho em colégios hoje, é difícil achar algum que abra as portas para homens. Para o curso, deu uma luz enorme em várias cadeiras, justamente pelo programa proporcionar demandas além do que você encontra em estágios convencionais, é onde se vê a teoria casando plenamente com a prática (Egresso 10).

A crescente feminização do cargo do magistério, antigamente denominado como o curso de professor de educação básica, marca um importante ponto de virada na representação simbólica da entrada das mulheres na vida profissional. Esse fenômeno não é exclusivo da área educacional, mas é particularmente significativo no contexto do ensino, onde, conforme observado por Morgado (1992), os Estados nacionais latino-americanos, recém-formados, confiaram às mãos das professoras a missão de transmitir os valores fundamentais da nova identidade nacional. Essa responsabilidade conferida ao corpo docente feminino, destaca a relevância do magistério como uma das primeiras profissões a testemunhar e refletir a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Assim, a educação no ensino básico emergiu como um domínio fortemente permeado pela presença feminina, destacando-se como um dos primeiros campos profissionais a acolher as mulheres, sob uma aceitação social amplamente favorável. Esse fenômeno pode ser entendido à luz da lógica patriarcal, que historicamente associou a missão educativa à maternidade. Esta associação, construída e reafirmada ao longo do tempo, contribuiu para consolidar o magistério como uma esfera onde as mulheres eram não apenas bem-vindas, mas valorizadas por suas habilidades educacionais, vistas como extensões naturais de seus papéis maternos.

Nesse contexto, as reflexões de Louro (2002) ressaltam que, mesmo diante das transformações sociais contemporâneas, onde novas configurações se delineiam, os papéis sociais mantêm-se distintamente delineados. Especificamente no âmbito das relações de gênero e trabalho, ainda prevalecem padrões estabelecidos, refletindo uma estruturação social que tende a perpetuar normas e expectativas tradicionais. Esta

persistência evidencia a complexidade das dinâmicas sociais e a resistência à mudança em certos aspectos da vida cotidiana, mesmo em um contexto marcado pela evolução e diversificação das identidades e experiências individuais.

Outro dado obtido são as idades dos discentes, que variam dos 19 anos até os 50 anos de idade. Conforme verificamos nas respostas de 15 estudantes, 66,7 por cento possuem entre vinte (20) e trinta (30) anos; 26,7 por cento dos estudantes possuem entre 30 e 40 anos; e 6,6 por cento possuem 48 anos ou mais. A análise por universidades revelou que, na universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os respondentes apresentaram uma faixa etária mais jovem em comparação com os participantes das outras instituições pesquisadas.

Esse dado evidencia que não há empecilhos na participação do referido programa institucional em razão de idade, pois cada participante realiza as incumbências determinadas no edital do projeto.

#### Perfil egressos PIBID faixa etária

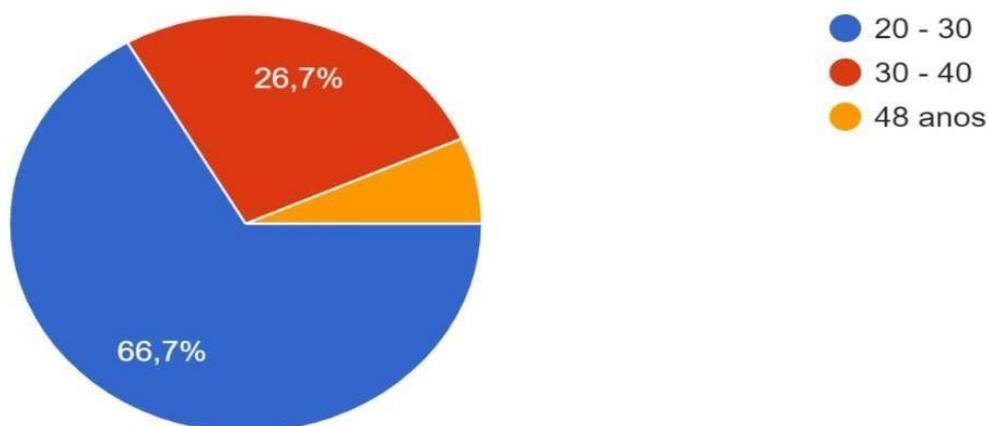


Gráfico 4- Perfil egressos PIBID faixa etária. Elaborada pelo *google forms* (2023)

Cumprido destacar que tais percentuais estão próximos dos obtidos no Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2011), o qual informa que a maior parte do corpo discente das universidades federais brasileiras é composta por estudantes com idades entre 20 e 25 anos. Atualmente, temos uma parcela de aproximadamente 10% de estudantes com mais de 30 anos de idade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 /96, a idade considerada adequada para emissão de certificado de conclusão de ensino médio é 19 anos. Contudo, podemos observar que a entrada na graduação vai além disso pois, conforme dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC),

entre 2012 e 2021, o número de ingressantes com 40 anos ou mais nas universidades do país subiu 171,1%.

Esses dados reforçam a percepção de que, no Brasil, o acesso a uma universidade pública dentro da faixa etária esperada ainda é um privilégio reservado a poucos. Além disso, é interessante observar como o programa tem sido benéfico para pessoas de faixa etária mais elevada e com poucas oportunidades de trabalho. Esses indivíduos, muitas vezes enfrentando desafios adicionais em suas carreiras profissionais devido à idade ou à falta de oportunidades prévias, encontram na universidade pública uma oportunidade de transformação e crescimento pessoal e profissional.

É notável como o programa consegue abrir portas e oferecer novas perspectivas para aqueles que, de outra forma, poderiam se sentir excluídos do ensino superior e das oportunidades que ele proporciona. Observa-se, na fala abaixo, os benefícios do programa para pessoas de faixa etária mais elevada e com dificuldades de oportunidades de trabalho.

Participar desse projeto foi muito importante, pois nunca trabalhei e já tenho uma idade mais avançada que os meus colegas de curso, então foi importante para ter experiência de sala de aula e no mercado de trabalho (Egresso 2).

Nessa esteira, podemos verificar no gráfico abaixo, que houve um acréscimo expressivo de ingressantes em cursos de graduação no Brasil, no período de 2012 a 2022. Esse quantitativo, também está relacionado com o aumento de ingressantes de faixa etária mais elevada.

### Quantitativo de ingressante em cursos de graduação no Brasil entre 2012-2022

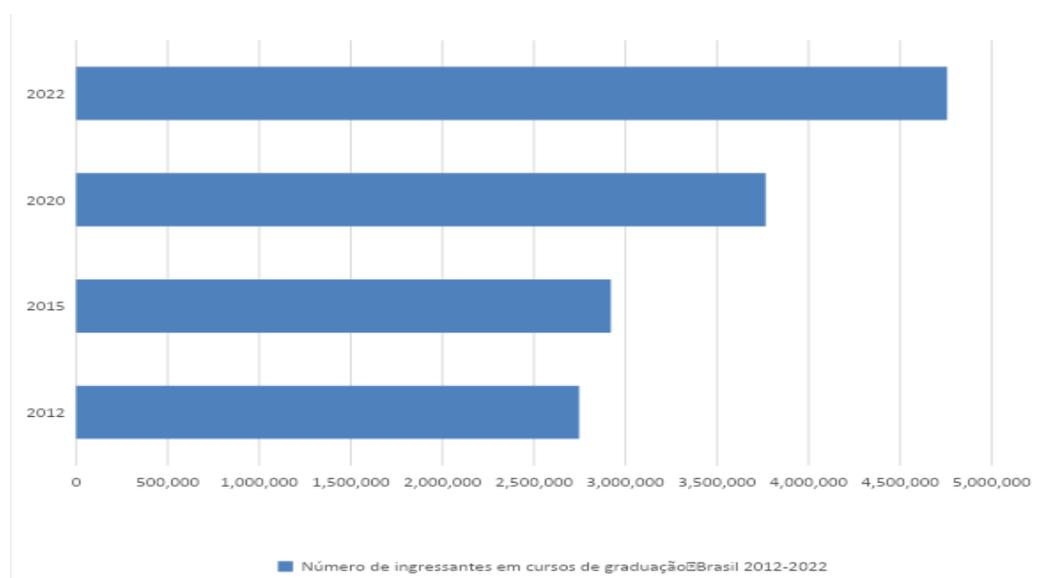


Gráfico 5- Quantitativo de ingressante em cursos de graduação no Brasil entre 2012-2022. Elaborado pela autora com base nos dados do INEP.

Em consonância com esse dado, verificou-se, também, o acréscimo de ofertas de vagas e matrículas de novos ingressantes nos cursos de licenciatura no Brasil, no período de 2012 a 2022, como podemos observar na imagem do gráfico ofertado pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) abaixo: Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura – Brasil 2012-2022

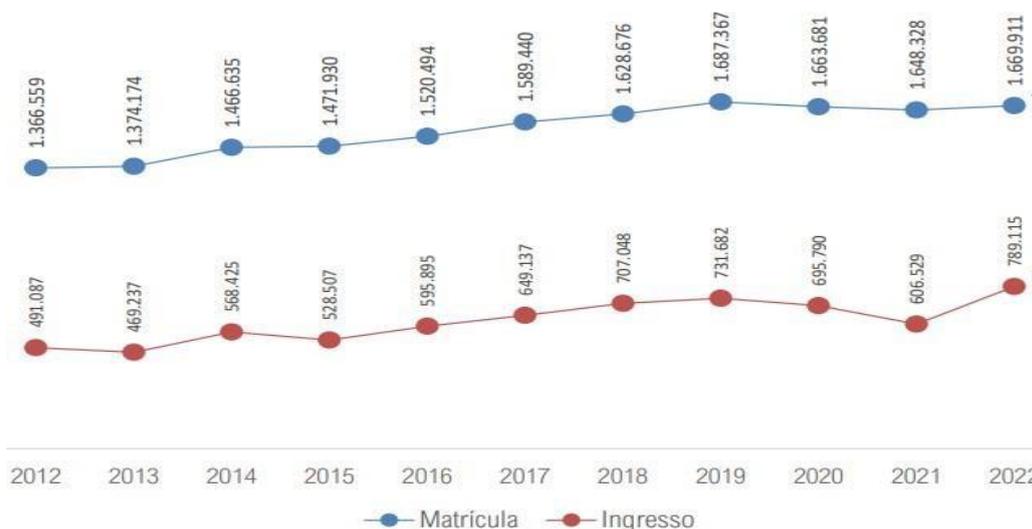


Gráfico 6 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura – Brasil 2012-2022 elaborado INEP (2023). Censo da educação superior.

Verificamos, ainda, que há um maior interesse dos bolsistas em participar do programa no início de sua trajetória na universidade. Podemos observar que o período de entrada dos pibidianos é no segundo e terceiro período, saindo ao final do quinto, permanecendo, em média, mais de um ano no programa e chegando, no máximo, a dois anos de participação, conforme falas dos egressos abaixo que entraram no segundo período do curso de licenciatura de pedagogia:

Eu iniciei o PIBID no segundo período e vivenciar as experiências escolares e de pesquisa me ajudaram a perceber que eu queria seguir a profissão (Egresso 12).

Comecei no PIBID no terceiro período, e tive algumas experiências como docente após a formação, e tudo que aprendi no programa contribui para que eu já tivesse conhecimento do contexto escolar (Egresso 14).

As falas acima mostram como a importância do PIBID é vista pelos alunos, demonstrando o quanto a convivência do conhecimento com a prática é significativa, mesmo no começo do curso de graduação, auxiliando os participantes a conhecer a profissão desde o início da sua graduação.

Ante o exposto, em razão da diversidade dos bolsistas participantes, o programa proporciona inúmeras e valiosas trocas de conhecimentos, histórias de vida, memórias e ideias que contribuem para aproximar os seus participantes e romper barreiras sociais, de faixa etária e de gênero.

## 4.2 O PIBID como política de formação inicial

O PIBID se apresenta como uma política de formação inicial por meio da articulação entre o sistema de educação básica e a instituição de educação superior. A nossa pesquisa aconteceu nas universidades públicas de Pernambuco que estão localizadas na cidade do Recife e de Nazaré da Mata.

O programa se desenvolve nessas universidades em parceria com escolas públicas municipais, e tem por objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, assim, proporcionar a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Podemos constatar nos objetivos propostos do programa:

I) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; II) valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; III) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; IV) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V) Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010).

Desse modo, verifica-se que a ideia central do programa consiste em aprimorar a formação do futuro professor, inserindo-o na realidade escolar, visto que os participantes terão oportunidades de trocas de experiências, saberes e concepções pedagógicas, o que fortalece a profissionalidade docente de seus participantes. A abertura dessa política proporciona oportunidades para que os licenciandos tenham uma melhor qualidade de aprendizagem, como podemos observar na fala abaixo:

O PIBID foi instrumento formativo e ampliou as reflexões e discussões acerca do desenvolvimento do processo formativo nos cursos de licenciatura. Além de favorecer a inserção do graduando no chão da escola. (Egresso 9)

Entrar no programa me ajudou a ter uma nova visão quando eu assistia as aulas na universidade. Porque eu lembrava logo da turma eu estava pegando e como seria aquele conteúdo para ela. (Egresso 15)

De acordo com a Diretoria de Educação Básica Presencial, o PIBID, ao ser inaugurado no ano de 2007, tinha como objetivo inicial incentivar os professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática voltados para o ensino médio,

pois existia uma carência de discentes nessas disciplinas. Com as boas devolutivas do programa nas licenciaturas participantes, a partir de 2009 passou a atender toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas” (p. 22).

A substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa e com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica — PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado. (BRASIL, DEB — RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009-2011).

A Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, por meio do Relatório de Gestão 2009-2011, afirmou que o PIBID tem como objetivo fomentar a ligação entre os programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica no Brasil. Com base nos dados obtidos no relatório, a CAPES promove as universidades e as escolas públicas reconhecendo que esses espaços são férteis para o aumento da aprendizagem de todos aqueles que participam do programa.

A Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inovação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira. (DEB/CAPES, 2011).

Além de incentivar o vínculo entre Universidade e chão de escola, essa política também fomenta assistência financeira aos seus participantes, desde o bolsista da universidade até os professores que irão supervisionar nas escolas.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL - Capes, 2014).

A formação inicial de professores é imprescindível, porém nem sempre teve a atenção necessária quando se trata de investimentos e financiamentos de políticas públicas, sobretudo no que se refere a modelos como o do PIBID, que envolve apoio financeiro a seus participantes. Podemos observar nas falas abaixo dos egressos, o quanto o PIBID é um modelo de benefícios não só pedagógicos, mas também financeiro:

Principalmente a questão financeira, afinal muitos alunos pobres como eu, precisam da bolsa para continuar estudando e se sustentar. A bolsa poderia condizer com nossa realidade. (Egresso 11)

A bolsa foi um dos principais motivos de ter permanecido na universidade. (Egresso 2)

Além de me auxiliar financeiramente, me ajudou a não desistir da graduação. Afinal eu teria a oportunidade de me sustentar (mesmo que de uma forma mínima) e ao mesmo tempo manter a minha qualidade dentro do curso. (Egresso 13)

A bolsa recebida pela participação no programa custeava algumas despesas, o que permitia a permanência no curso. Além disso, participar do PIBID, favoreceu no processo formativo de diferentes modos, auxiliando nas atividades acadêmicas, permitindo formação prática e proporcionando mais encantamento com a docência. (Egresso 8)

O incentivo da bolsa contribuiu com a permanência desses estudantes no programa e possibilitou ao aluno condições de vivenciar mais a universidade, além da sala de aula. O suporte financeiro, mesmo com valores abaixo do necessário, incidia diretamente na permanência dos bolsistas nos cursos de licenciaturas. Além disso, a bolsa oportunizou ao estudante a possibilidade de se dedicar mais tempo às atividades de formação docente e aos eventos e publicações técnico-científicas, conforme destacamos nas falas abaixo dos participantes:

A bolsa contribuiu muito, visto que eu tinha a oportunidade de estudar mais, além de ter uma bolsa que permitia a minha permanência. Afinal, continuar estudando sem bolsa era impossível para a minha realidade socioeconômica. (Egresso 4)

Favoreceu e muito, a bolsa do PIBID ajudou a arcar com os gastos da universidade que sem ela, ficaria difícil continuar. (Egresso 6)

Com certeza. Principalmente pela questão financeira. Pude continuar estudando, pesquisando e participando de alguns eventos científicos. A carga horária do programa também ajudou para que não houvesse um esgotamento físico e mental. O que aprendi no PIBID se interligava muito com o que estava aprendendo nas disciplinas, o que ajudou também. (Egresso 3)

Contudo, mesmo o PIBID comprovando a sua importância, no ano de 2015, no mesmo governo que o criou, quando diante de crise econômica e política do país, houve ameaças de cortes de bolsas e do próprio programa. Não obstante, ante a repercussão dessa medida na imprensa, houveram manifestações da sociedade, das instituições e dos próprios participantes do programa que reagiram de forma organizada. Destacamos a Carta Aberta do Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), com a assinatura de praticamente todos os bolsistas e o levantamento da *hashtag* #FICAPIBID nas redes sociais com a imagem abaixo conciliada.

Figura utilizada nas redes sociais pelos participantes do PIBID



Figura 3 – Imagem representante utilizada pelos participantes do PIBID acessada por meio do Google imagens e retirada do link <<https://pibidufra.wordpress.com/2015/09/21/pibidianos-de-todo-o-brasil-vamos-entrar-nessa-luta/>>

O PIBID enfrentou desafios e críticas ao longo dos governos dos presidentes Lula, Dilma e Temer. Questões como a distribuição desigual de bolsas entre as universidades e a necessidade de maior acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas pelos bolsistas foram alguns dos pontos levantados.

Durante o governo de Dilma Rousseff, o PIBID enfrentou reduções de investimentos que comprometeram sua capacidade de expansão e qualidade, afetando tanto o número de bolsas oferecidas quanto a qualidade das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Além disso, a falta de apoio e infraestrutura nas escolas, onde os bolsistas atuavam, e a ausência de articulação com outras políticas educacionais, também foram pontos de crítica.

O governo Temer, que assumiu o poder no Brasil, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, foi alvo de críticas em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como em várias outras áreas da educação e políticas públicas em geral.

Uma das principais críticas direcionadas ao governo Temer em relação ao PIBID, foi a redução de investimentos em educação. Durante seu mandato, houve cortes significativos nos recursos destinados à educação, o que afetou programas como o PIBID. Esses cortes, impactaram negativamente a capacidade do programa de fornecer bolsas e apoio financeiro aos estudantes e professores envolvidos.

Nesse período, houve também ajustes e revisões no programa para lidar com os

desafios enfrentados e garantir a sua continuidade e eficácia, o que veio a resultar na criação do programa de residência pedagógica. Essa inovação ocorreu como uma complementação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando oferecer uma formação mais ampla e prática aos futuros professores.

O governo Temer foi criticado por sua falta de continuidade e coerência nas políticas educacionais, o que afetou a estabilidade e eficácia do PIBID. Mudanças frequentes nas diretrizes e prioridades governamentais prejudicaram a implementação e o desenvolvimento adequado do programa.

Nesse período, houve a organização de muitas instituições do Brasil todo que se posicionaram de forma contrária às alterações previstas pela portaria supracitada, visto que tal medida culminaria em uma desvalorização da iniciação à docência, bem como limitaria a sua atuação em razão de cortes de recursos e maiores limitações impostas com implementação dessa proposta.

Salientamos a importância da criação do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) que foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID em Uberaba-MG em 2013.

Foi no cenário de ampliação do PIBID, em 2013, que a Capes provocou coordenadores institucionais à época para criar um fórum participativo e representativo, com intento inicial de estabelecer diálogo, por meio do coletivo a ser criado, entre as IES e a gestão do Programa no âmbito do Governo Federal. Uma instância política de articulação, de proposição de melhorias e consolidação do PIBID em todo o país. A primeira gestão do FORPIBID iniciou suas atividades em dezembro de 2014. (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p.148)

As manifestações pelo país tiveram resultados positivos, alterando, inclusive, a Portaria 046/2016 que modificava o programa e que acabou sendo revogada. Tal documento sinalizava, no art. 3º: “Fica revogada a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013”, porém não esclarecia as intenções referentes à dimensão da aprendizagem da docência tão bem enfatizada na Portaria anterior.

O ano de 2016, um dos momentos marcantes para o movimento pró programa, houve pautas, como a coleta de abaixo assinado pelo Brasil, materializando o impacto político e reivindicatório de todo movimento, somando ainda a presença, no aspecto legal, das ideias defendidas pelos manifestantes e, por consequência, pelo próprio Fórum do PIBID.

Após todas essas movimentações que persistiram por cerca de 2 anos, em dezembro de 2017, foi obtido o sucesso da revogação da portaria em questão, por meio da realização de sessões de audiências que nortearam esse desdobramento.

Outrossim, as lutas para a valorização não param e depois de mais de dez anos, em meados do primeiro semestre do ano de 2023, o Ministério da Educação (MEC) aumentou em 54% o número de bolsas PIBID, além de aumentar também o valor financeiro das bolsas.

#### **Modalidades de bolsa**

**1) Bolsista de iniciação à docência:** o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID. Valor da bolsa: R\$ 700,00 (setecentos reais).

**2) Professor supervisor:** o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Valor da bolsa:

R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais).

**3) Coordenador de área:** o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. Valor da bolsa: R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

**4) Coordenador institucional:** o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade. Valor da bolsa: R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais). (BRASIL - CAPES, 2023)

O apoio financeiro aos bolsistas é uma forma de valorização do programa e permite que os alunos possam dedicar mais tempo a sua formação como futuros docentes. Outros fatores significativos são as conexões e trocas que o programa institucional proporciona entre a teoria e a prática, com a possibilidade de subsidiar decisões e direcionamentos futuros no âmbito profissional de seus participantes.

Dentro do PIBID você não se isola em uma única função quando vai em campo, você acaba passando por diversos segmentos escolares e tem a oportunidade de intervir neles como maneira de aprendizagem. Fora que o exercício do diálogo é constante, favorecendo uma troca muito boa entre ensino superior, colégios as comunidades locais. (Egresso 12)

Foi no PIBID que consegui descobrir o que é lecionar para uma turma de escola. Consegui fazer várias parcerias com as minhas colegas bolsistas e com os professores da escola que eu estava. Trocamos não só dicas de conteúdos, mas de ensinamentos que levo até hoje para sala de aula (Egresso 7).

Conforme Gatti, a formação inicial “tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais o profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola”. Nessa circunstância, também podemos observar que o egresso consegue fazer uma distinção entre o PIBID e outras oportunidades que existem para estar dentro da sala de aula. Logo, o programa de formação inicial oportuniza três perceptivas, são elas: formação de qualidade; integração entre universidade e escola de educação

básica, e produção de conhecimento para os participantes.

O PIBID permite, além de uma introdução e iniciação à docência, que o espaço que o acolha traga inovação, diferentes visões e projetos. Essa parceria entre Universidade e Escola faz com que a mesma esteja ainda mais atualizada e também ligada à teoria, embora seu foco seja mais a ação. A escola pública só cresce e fomenta inúmeros projetos inovadores. (Egresso 4)

Está inserida no PIBID me ofereceu aprender coisas que não via na Universidade. (Egresso 11)

Nos relatos acima podemos observar, mais uma vez, o quanto o pibidiano analisa essa política pública como um caminho de abertura para construir habilidades e competências. A portaria de nº 72/2010, que implementou o PIBID no âmbito da política nacional de formação de profissionais magistério da educação básica, define o programa como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para educação básica.

Assim sendo, as políticas de formação continuada são pontes para que os futuros profissionais da educação reconheçam a sua profissionalidade docente e o seu espaço na sua área de trabalho. Observamos essa questão nas falas abaixo:

A experiência de participar do PIBID, de fato, propiciou-me conhecer a profissão, promovendo vivências dentro da escola, em seus diferentes espaços e com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, permitindo, assim, uma visão mais ampla acerca da escola, da educação e da sociedade. (Egresso 8)

Participar do PIBID abriu a minha visão para além de conteúdos de sala de aula. (Egresso 11)

Na fala acima podemos observar que, além de proporcionar uma experiência com a sua futura área de atuação profissional, o PIBID direciona seus participantes para a profissão que futuramente vão exercer.

Ele nos faz entrar em contato com a sala de aula, os desafios da escola, o conhecer a gestão, o planejamento de aula. É enriquecedor poder aprender a ser professor num ambiente de troca de experiências. (Egresso 5)

O programa me auxiliou a ter contato direto com as crianças, com as atividades que elas participam e como é a dinâmica de sala de aula. (Egresso 13)

O artigo 2º da resolução do conselho nacional de educação de 2006 descreve que as diretrizes para o curso de pedagogia se aplicam à formação inicial para o exercício

da docência, bem como a outras áreas nas quais estejam previstas os conhecimentos pedagógicos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL. Conselho nacional de educação, 2006)

Em consonância, o PIBID oferece o espaço para que o seu bolsista possa ter uma visão da realidade do chão da escola e, paralelamente a isso, também proporciona um espaço para a principal incumbência do pedagogo que é a prática docente.

Para o Curso de Pedagogia o PIBID é de extrema importância, pois possibilita que os discentes participantes do programa tenham um contato maior com a sala de aula através das vivências e das experiências práticas antes de sua atuação docente. (Egresso 7)

O PIBID foi de grande importância pois propiciou algumas experiências que são muito úteis no meu trabalho como docente. Para o curso de licenciatura o PIBID é essencial, por permitir ao docente em formação unir teoria e prática, conhecer e vivenciar a realidade da profissão durante seu processo formativo. (Egresso 8)

Segundo os trechos acima dos participantes, o PIBID demonstrou ser uma política de formação inicial intermediadora no processo de trocas significativas e fez com que as instituições envolvidas pudessem estar dialogando e construindo novos saberes. O PIBID também proporciona diversos debates enriquecedores entre os participantes do programa, por meio de temáticas abordadas em seus planejamentos e das discussões trazidas para a culminância com os seus pares, conforme verifica-se na fala dos egressos abaixo:

O PIBID constitui-se de uma relevância para o meio acadêmico possibilitando a articulação entre a educação superior e a educação básica, ressignificando os saberes e fazeres no processo educativo. E de igual modo, concernente ao curso de licenciatura, o PIBID potencializa as práticas docentes, contribuindo para o desenvolvimento do processo

formativo, com falas em diversas áreas. (Egresso 9)

As trocas que fazíamos no PIBID nas formações na escola e na universidade eram muito importante, pois ligavam os assuntos que estavam dando com as nossas práticas. (Egresso 11)

Nessa visão, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) afirma que os princípios e objetivos que constituem as bases teóricas do programa “articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (2014, p. 66). Com isso, podemos observar que o PIBID consegue alcançar e desenvolver os seus bolsistas visando articular as vivências feitas no programa com as suas vivências na universidade. Ainda que estes bolsistas estejam no começo do curso, eles conseguem discutir sobre o cotidiano do chão da escola com as teorias que aprendem na universidade.

Ademais, o PIBID oferece uma aproximação com docentes que já estão na escola há algum tempo e isso proporciona aos pibidianos uma troca de ideias metodológicas e vivências significativas como podemos observar na fala abaixo:

Entrei no PIBID no meio do terceiro período da faculdade. As profissionais (professores da escola e da faculdade) e o ensino eram de bastante qualidade, o programa incrementou e tornou mais rica a prática, ainda mais quando trabalhávamos em conjunto. (Egresso 7)

A professora de sala compartilhava dicas e sempre nos ajudávamos quando tinha dúvida de como elaborar alguma atividade. (Egresso 13)

Em sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas como o PIBID podem contribuir positivamente nas diversas construções de apropriação da escola e da educação pública como direitos sociais. Tal temática já vinha sendo identificada como portadora de esperanças de novas condições de disputa social da escola, como fica evidente na fala de Arroyo (2012, p. 51):

Há mais um motivo para esperança: os alunos, as alunas ocuparam as escolas, se instalaram como legítimos habitantes, ocuparam os espaços, e hoje suas condutas, até agressivas, desconcertantes, são os detalhes que interrogam o conjunto. Trazem novos questionamentos e conseqüentemente novas luminosidades que possam substituir a luz apagada de utopias e sonhos que em outros tempos iluminaram nossas viagens. (Arroyo, 2012)

Segundo o §3º, do artigo 6º, das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para educação básica, são necessárias políticas voltadas para esses diálogos, por se tratar de uma das competências que devem ser desenvolvidas na formação inicial, além da formação específica. É fundamental a inserção de debates que envolvam questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o

desenvolvimento humano para não haver lacunas na formação inicial como denuncia Gatti e Barreto “Existe uma enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação”.

Essa lacuna pôde ser presenciada tanto no início do programa, pela ausência do curso de pedagogia no edital inicial, quanto na insegurança vivenciada, por receio de cortes e encerramento do programa, embora existam leis, diretrizes e documentos que respaldam o envolvimento do curso de pedagogia nesse tipo de política inicial.

Levando em conta essas considerações, é coerente afirmar que o PIBID, como programa de formação inicial docente, disponibiliza um ambiente para que os seus bolsistas possam iniciar a construção da sua profissionalidade docente.

É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente. A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2003, p. 44).

A profissionalidade dos docentes e de qualquer outra profissão é uma construção que atravessa a vida profissional, desde o momento da escolha da ocupação, e se estende pela formação inicial e pelos diferentes quadros vivenciados. Visando a compreensão da relevância do PIBID para a formação e construção da profissionalidade docente de seus participantes, tecemos o próximo subtópico referente as considerações a serem feitas acerca dessa temática.

### **4.3 Contribuição do PIBID para a profissionalidade docente**

Nesse último tópico, iremos abordar as contribuições do PIBID na construção da profissionalidade docente dos egressos do referido programa. Nóvoa (1992, p.13) contempla que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, estar imerso no cotidiano escolar, na rotina do professor em sala de aula, no desenvolvimento e na preparação dessas aulas, na construção de plano de ação e nas sequências didáticas, provocou as seguintes reflexões nos egressos abaixo:

É importante para qualquer professor em formação ter esse contato direto com a realidade da sala de aula. Auxilia no amadurecimento como profissional, e nos permite viver de perto o que conhecemos na teoria. Também é um suporte de conhecer como funciona uma escola, um

planejamento. (Egresso11)

Para o curso de licenciatura acredito que o PIBID seja muito importante, principalmente se for como foi a minha vivência de não ter passado por uma sala de aula antes do PIBID, porque no PIBID a gente não fica só na teoria, lá vamos pôr em prática os nossos estudos e aprendizagens. (Egresso 15)

De acordo com Garcia (1999), as experiências de aprendizagens ajudam na construção dos conhecimentos, competências e ações que proporcionam ao estudante intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação. Podemos perceber, nas falas dos egressos abaixo, como a vivência durante o programa foi importante na construção dos saberes e competências.

O PIBID fez com que eu pudesse enxergar melhor o que seria uma sala de aula, como se fazia importante os estudos e discursões nas nossas reuniões para aplicar na prática com os estudantes. (Egresso 15)

O programa é importante no quesito de proporcionar ao estudante mais experiência, contato mais próximo com professores atuantes e com a realidade escolar. (Egresso 2)

Esses momentos heterógenos oferecem aos participantes oportunidades ímpares de aprendizados, pois oportunizam aos pibidianos a percepção de que ser professor vai além de ministrar aula em uma sala fechada com quadro. Essa prática oportuniza aos alunos em formação vencer suas próprias inseguranças e lhes garante autonomia didática e metodológica, na qual o futuro professor tem a oportunidade de se graduar muito mais preparado para a realidade da sala de aula.

Por tudo aquilo que ele deixou marcado, me fez aprender e crescer como docente, considerando nossa carga horária e me deixando mais preparada para o que me espera no futuro. Foi uma das melhores partes da universidade. (Egresso 6)

Vivenciar o PIBID que de extrema valia para minha profissão, pude ir para a escola e vê o que me aguardava logo no início do meu curso. Me deixo muito mais preparada. (Egresso 9)

O projeto PIBID também oferece condições de reflexão entre a sua ação prática e teórica. Oportunidades que só seriam possíveis vivenciá-las durante a carreira docente. Ou seja, essa oportunidade de se integrar, desde cedo, a um programa que incentiva conhecer o chão da escola e articular teoria e práticas pedagógicas vai, inicialmente, contribuir na construção da identidade desse futuro docente, expandindo a estruturação de sua profissionalidade, em concordância com o entendimento de Tardif (2007):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer

provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF,2007, p. 23).

Nesse sentido, podemos entender o projeto como um agente promotor de atividades importantes para a formação dos acadêmicos bolsistas e para a configuração da profissionalidade docente, como observa-se na fala abaixo dos egressos:

Uma experiência que conta no meu currículo e para o curso uma janela de possibilidades que reverberam na vida do aluno no que se diz respeito a prática da docência. (Egresso 12)

O PIBID foi muito importante para o meu crescimento profissional e pessoal. Pude observar algumas atitudes e ações que quero levar para a minha trajetória. (Egresso 8)

Ademais, a formação docente no PIBID também é tratada de forma integral, ou seja, para profissão e para vida, como diz Nóvoa (1992, p.13) sobre a importância da formação estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Para o autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Considero o PIBID extremamente importante para a o curso de licenciatura, por permitir que os alunos possam ter a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que está aprendendo na formação inicial. (Egresso14)

Aprendi no PIBID observando a professora da turma e aplicando as atividades preparadas por mim e minha dupla. Observando ao todo como funciona a escola da rede pública. (Egresso13)

Os professores já montavam o planejamento pensando com o PIBID e suas intervenções e os alunos sempre responderam muito bem com a presença dos pibidianos. O retorno era muito legal de ouvir, porque o PIBID quebrava quando o ensino tendia a cair em rotina e causar qualquer afastamento que pudesse ocorrer devido a isso. (Egresso1)

Nesse rico processo de trocas, é fundamental, também, observar como essa política de formação inicial está chegando à comunidade que a recebe. As falas das bolsistas abaixo remetem a esse dado importante que trata da percepção dessa comunidade:

Além de trazer contribuições para mim como aluna e estagiária, tive a oportunidade de ver os resultados do meu trabalho na escola, dando um retorno à comunidade. Dessa forma, acredito que o programa contribui de forma global para todos os envolvidos. (Egresso 14)

Os alunos se envolviam, conheciam um pouco mais sobre a cultura de onde pertenciam, auxiliávamos aos docentes. Percebemos esse impacto, principalmente, na culminância do projeto, foi algo marcante. (Egresso 9)

Ao considerarmos as devolutivas da comunidade, é fundamental mencionar a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como um respaldo legal que sustenta esse entendimento. A LDBEN estabelece que o professor é o responsável pela promoção da aprendizagem dos alunos, destacando sua função essencial na educação.

Além disso, a lei associa a autonomia do professor à colaboração no trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola, reconhecendo a importância do planejamento conjunto para o sucesso educacional. Por fim, a LDBEN amplia a responsabilidade do professor para além da sala de aula, enfatizando sua contribuição na articulação entre a escola e a comunidade, o que demonstra a relevância do engajamento do educador no contexto social mais amplo em que está inserido.

Esses princípios legais reforçam a necessidade de uma atuação comprometida e integrada do professor com sua comunidade escolar e local, visando à efetividade do processo educacional.

Os alunos tiveram contato com coisas que iam além do muro da escola e da realidade do bairro. Trabalhávamos com conteúdos que iam além do livro didático. E isso acabava trazendo ânimo para as turmas e para os professores. (Egresso 14)

Percebi que os alunos que nos recebiam gostavam da maneira como abordávamos os conteúdos. Eu e minha dupla combinamos com a professora para sempre trazer uma maneira diferente os conteúdos, de forma mais lúdica. (Egresso 2)

Segundo Freire (1998) “saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. A construção da profissionalidade do bolsista se estabelece no “aprender” significativo dos conteúdos, das metodologias e da valorização da sua profissão. O pertencimento a sua profissionalidade vai ajudar na configuração de sua reflexão de conhecimentos e na prática docente.

A importância do PIBID se dá principalmente pela carga de conhecimento e aprendizagem que os participantes podem adquirir. Ainda mais nas licenciaturas, percebe-se uma motivação para as pessoas que estão entrando nesse novo meio, podendo levar a experiência por toda vida. (Egresso 3)

Participar do PIBID foi muito especial, pois consegui ter contato maior com os professores da minha graduação e isso me ajudou a construir um aprendizado muito maior (Egresso 14)

De acordo com Cunha (2011), o futuro professor, quando vivencia situações diversas no ambiente escolar, associadas aos conhecimentos compartilhados com o professor da universidade, sente-se inspirado e instigado na realização de processos reflexivos que culminam em decisões acerca dos conceitos interiorizados sobre o ensinar, como ensinar e até mesmo acerca do ser professor. Podemos identificar, na

fala acima do egresso 3, o quanto as vivências dos participantes no programa motivam novas pessoas a participarem do processo.

Em consonância com essa perspectiva, Almeida (1999), ressalta que o professor opera em um contexto específico e sua prática educativa se desenvolve de maneira integrada à instituição. Nesse sentido, aprimorar as habilidades e competências desses futuros profissionais da educação resulta em melhorias institucionais, e vice-versa. A colaboração entre o aprimoramento individual do professor e o fortalecimento da instituição de ensino é um processo interdependente, em que ambos se complementam e se potencializam mutuamente. Essa interação dinâmica entre o desenvolvimento profissional do docente e a evolução da instituição educacional é essencial para promover uma educação de qualidade e eficaz.

Para o curso de licenciatura acredito que o PIBID seja muito importante, principalmente se for como foi a minha vivência de não ter passado por uma sala de aula antes do PIBID, porque no PIBID a gente não fica só na teoria, lá vamos pôr em prática os nossos estudos e aprendizagens. (Egresso 15)

Hoje consigo perceber como foi importante participar do programa. Estou em sala de aula e ainda replico algumas atividades que preparei lá para o PIBID aqui na minha sala. (Egresso 3)

Conforme apontado por Tardif (2002), a base para o ensino do profissional é multifacetada, originando-se de diversas fontes, que incluem a formação inicial e continuada de professores, o currículo e o domínio do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência prática na profissão, a cultura profissional individual e a troca de aprendizagem entre colegas, entre outros elementos. As observações dos egressos reforçam e confirmam os princípios apresentados por Tardif.

O PIBID nos proporciona está dentro da sala de aula e observar a didática dos professores, através da observação e trocas de conversas é possível compreender quais caminhos devemos trilhar. (Egresso 6)

No PIBID aprendi a planejar aula, a organizar uma sala de aula. Aprendi a pesquisar, a compreender as diferentes situações seja de descaso ou de apoio. Aprendi na prática como é ser professora. (Egresso 11)

Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). O autor ainda acrescenta a essa concepção que a própria “natureza formadora da docência, não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (2001a, p.39). Destaca, ainda, que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos

educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p.72).

Nesse sentido, Tardif (2002) acrescenta sobre a formação dos professores que os saberes docentes são como um “saber plural, formados pela junção, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Em sendo assim, as falas abaixo dos egressos revelam esse saber plural, um saber que faz ponte com os conhecimentos e o contexto que se está trabalhando, fazendo assim uma aprendizagem com significado. Podemos, portanto, observar relatos das contribuições do programa para o caminho profissional dos participantes:

“Com a contribuição do PIBID tive a certeza que estava no caminho certo e era a carreira profissional que queria seguir.” (Egresso 7)

“Através das vivências e experiências práticas na sala de aula fui ganhando autonomia, além disso, o PIBID contribuiu para a constituição da minha identidade profissional. O PIBID também contribuiu para eliminar alguns medos e insegurança de enfrentar uma sala de aula”. (Egresso 9)

Essas contribuições evidenciam a necessidade de buscar contínuo aperfeiçoamento para aprimorar a sua prática diária e, com isso, construir a sua própria profissionalidade docente. Destarte, Dubar (2002) considera que os professores constroem constantemente sua identidade profissional com as demandas de qualificação. Podemos observar essa construção da profissionalidade docente nas falas abaixo dos egressos participantes do programa:

No PIBID eu aprendi a importância de buscar conhecimento para poder elaborar uma aula e isso eu nunca vou esquecer. (Egresso 2)

As ações oriundas do PIBID no âmbito escolar possibilitaram ampliar as oportunidades de ensino, como também a construção de novas aprendizagens pelos bolsistas. (Egresso 12)

A profissionalidade docente compreende um processo indispensável para o fortalecimento profissional, do qual podemos observar que a sua construção é vista continuamente durante todo processo de formação inicial. É importante ressaltar que a profissionalidade docente não irá mudar somente o elemento do conteúdo, mas o ser como todo.

Na fala abaixo podemos observar como os egressos observaram a sua mudança de participação dentro da sala de aula e como isso reverberou em toda instituição escolar que ela fazia parte:

Durante a participação no PIBID pude experimentar algumas situações na

escola e na sala de aula, principalmente com estudantes com deficiência, permitiu uma postura e ações diferenciadas, afetando comportamentos e ações de outros profissionais da escola em que atuou. (Egresso 3)

A comunidade escolar que nos recebeu era muito aberta. Então sempre trocamos experiências que tínhamos na universidade e vimos que por diversas vezes, eram acolhidas nossas ideias tanto pela coordenação quanto pela a professora. (Egresso 1)

Foi a partir do PIBID que consegui me perceber como professora e como como precisaria ter algumas postura que não tinha antes. (Egresso 5)

Destaca-se, ainda, a importância dos conhecimentos prévios dos participantes acadêmicos, os quais trazem consigo uma bagagem rica e diversificada que pode ser aproveitada durante suas vivências no programa. Essa diversidade de experiências e saberes prévios enriquece o ambiente de aprendizagem e contribui para a construção coletiva de conhecimento.

Ao integrar esses conhecimentos prévios com os novos aprendizados proporcionados pelo programa, os participantes podem ampliar sua compreensão e aprofundar sua prática profissional, resultando em benefícios significativos tanto para sua formação pessoal quanto para sua atuação como educadores. A valorização desses conhecimentos reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e colaborativo, no qual todos têm algo a contribuir e a aprender.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Roldão (2005), a profissionalidade docente passa a ser entendida como um processo de construção de saberes e competências indispensáveis para a atuação dos docentes nas escolas. Podemos observar essa questão nas falas abaixo:

A importância do PIBID contribui para que o profissional de Educação não chegue nas escolas e colégios zerados. Chegamos no nosso futuro trabalho com uma bagagem muito boa, pois já temos uma prática e já sabemos o que deu certo e o que pode dar de errado dentro da sala de aula. (Egresso 1)

Está na prática logo cedo no PIBID foi de grande valia para desenvolver melhorar a minha docência. (Egresso 6)

As trocas que tivemos tanto com a nossa dupla, quanto com a professora de sala e da universidade foi muito importante para reavaliarmos como é a melhor abordagem que podemos fazer para um determinado assunto dependendo da idade. (Egresso 4)

Nesse contexto, podemos afirmar que essa construção de saberes e competências é efetivada no PIBID por meio de várias práticas. Entre elas, destacam-se as regências das aulas realizadas pelos egressos, que proporcionam uma experiência direta de ensino-aprendizagem. A observação dessas aulas por parte dos professores supervisores oferece um feedback valioso de orientações para o aprimoramento da prática pedagógica.

Além das regências e da supervisão, o PIBID proporciona outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como é o caso da experiência compartilhada pelo egresso anteriormente. Ao relatar o processo de repensar sua prática dentro da sala de aula, a bolsista demonstra como o programa oferece um espaço para reflexão e revisão constante das estratégias de ensino. Essa abordagem incentiva os participantes a adaptarem suas aulas para torná-las mais significativas e engajadoras para os estudantes, contribuindo assim para uma educação de qualidade e alinhada às necessidades do contexto escolar.

Gatti (2019), afirma que a formação inicial é entendida como ambiente beneficiado para imersão do docente em formação no quadro profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem sua profissionalidade docente. O PIBID disponibiliza para os seus bolsistas um espaço diversificado para a construção de saberes e competências como podemos observar na fala abaixo:

O PIBID nos auxilia enquanto Professor a lidar com a realidade de sala de aula. Além de levar para as escolas novas propostas pedagógicas, incentivando os professores a sair da rotina. Também auxilia o graduando de forma financeira como incentivo a continuar a graduação. (Egresso11)

Fazer parte do programa me ajudou a não chegar no meu trabalho tão inexperiente. Me deu bagagem de saber lidar com turmas difíceis. (Egresso 13)

É importante ressaltar que a convivência, tanto com professores experientes, quanto com iniciantes, compartilhando aflições, dificuldades, anseios, dilemas, bem como trocando informações e experiências, aflorou e fortaleceu a relevância da vivência colaborativa para os alunos da graduação, uma vez que a reflexão sobre os pontos fortes e fracos das intervenções serviu de base para as ações do grupo e para as mudanças propostas, com vistas ao aperfeiçoamento da prática futura. Como podemos observar nas falas abaixo:

As profissionais e o ensino eram de bastante qualidade, o programa incrementou e tornou mais rica a prática, ainda mais quando

trabalhávamos em conjunto. (Egresso 7)

Quando construímos algo com embasamento e uma equipe colaborativa, tudo flui. É uma parceria de muito valor para a escola pública. Quantos projetos inovadores vindos de alunos e quantas experiências adquiridas com professores. (Egresso 8)

A partir do PIBID eu tive a certeza de que ser professora era o que eu queria para a minha vida. Amei estar em contato com os professores e poder ter espaço na escola, me senti incluída. (Egresso 5)

Para ensinar são necessários diversos saberes, como mostra Tardif (2002), relatando que a atividade de ensinar ocorre a partir de conhecimentos específicos e essenciais que propiciam o entendimento do trabalho docente. Com os relatos das falas acima e, corroborando com os dizeres de Tardif (2002), somos levados a afirmar que os profissionais que recebem os bolsistas participantes do programa também sofrem transformações na sua profissionalidade docente, pois assumem o papel de professor supervisor e estes aprendem e dão um novo significado a sua profissão, tanto no processo de apresentar e ensinar as práticas aos alunos, como com os debates e trocas de conhecimento que são geradas nesse processo (NUNES; SALES, 2020).

Para Moran (2000), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. Esse papel do professor está relacionado em ajudar o aluno a construir sua aprendizagem, selecionar, interpretar, relacionar e contextualizar dados, imagens, textos, que podem ser acessados por meio das tecnologias disponíveis. Essa iniciativa é vista como objetivo, na Portaria nº 096 da Capes, em seu Art. 4º (CAPES, 2013):

V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docente se tornando protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (Grifo nosso)

Pimenta (2017) aponta que é necessário refletir acerca do processo de formação do futuro professor, haja vista que os cursos de graduação em licenciatura tendem a focar, por vezes, em teorizar os aspectos e conteúdos específicos da área, deixando-os desconexos do cotidiano escolar e da realidade docente, o que acarreta em um afastamento entre universidade e escola, explicitando a fragmentação de um processo que, por vezes, dilacera a relação entre a formação inicial e a inserção e conhecimento da realidade pedagógica e educativa do universo escolar.

Fato este que culmina no que Zeichner (2010) evidencia como sendo uma significativa desconexão entre a teoria apresentada e a sua aplicabilidade no contexto prático das escolas, causando desencantamento e desmotivação pela prática docente. Observamos essa questão nas falas a seguir.

Foi bastante importante os momentos de trocas que tínhamos com as professoras da escola e com as nossas professoras da universidade. Pude aprender bastante. (Egresso 10)

O PIBID abriu um espaço para colocarmos o que aprendemos dentro da faculdade. E vê como é a realidade, pois por diversas vezes precisamos modificar aquilo que aprendemos para o melhor entendimento da turma. (Egresso 5)

Nesse contexto, Ens e Donato (2011) traz que os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo da formação inicial e que serão concretizados no decorrer da vida do profissional. Com isso, o PIBID oportuniza esse espaço introdutivo para os bolsistas, dando condições flexíveis para o discente construir projetos, criar seus próprios planos de aula e contribuir com aulas inovadoras.

A partir das realizações dessas atividades, os participantes do PIBID estão fortalecendo a sua profissionalidade docente. Ademais, o PIBID oportuniza não somente o ambiente da sala de aula, mas também espaços para apresentações de trabalhos, participação em seminários, debates em reuniões mensais e aulas de formações com temáticas diferenciadas ministradas pelas as coordenadoras do programa ou por convidados.

O PIBID nos proporciona estar dentro da sala de aula e observar a didática dos professores, através da observação é possível compreender quais caminhos devemos trilhar, além de ter reuniões com os professores da escola e faculdade para podermos tirar nossas dúvidas. (Egresso 6)

Os planejamentos dos projetos e o auxílio da professora da escola me ajudaram a ser mais criativa. No final do projeto apresentamos o que fizemos durante nossa jornada em um seminário para outros pares. (Egresso 2)

Além de me inserir mais no chão das escolas, me dando bagagem e confiança para lidar com situações cotidianas escolares, me proporcionou participar de diversas formações na faculdade, como a de leitura que até hoje resgato para dar minhas aulas. (Egresso 13)

Historicamente, temos um consenso global da necessidade de valorização docente, a qual também faz parte da construção da profissionalidade. Corroborando com essa ideia, Tardif et al. (1991) afirma que, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) deixou junto aos setores educacionais uma faísca de esperança, ao focar com prioridade em suas metas a questão da valorização e da formação docente, não apenas da formação continuada, mas também da formação inicial, entendendo-a como necessidade vital para o desenvolvimento profissional docente. O atual PNE totaliza dez diretrizes com 20 metas, conforme o documento “linha de base” publicado pelo MEC, em 2015, as metas estão subdivididas em grupos. Sendo que o terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação.

Veja-se a meta 15 a 18:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil. Plano Nacional de Educação Meta 15-18)

É por meio do reconhecimento de sua profissão que o professor conseguirá desenvolver a sua profissionalidade docente com maior êxito e, a partir disso, criar um

vínculo maior com a comunidade escolar. Nóvoa (2007), insiste que o professor precisa buscar seu espaço e fazer ouvir sua voz, pois o que se identifica é que nossas vozes estão ausentes. E o PIBID tem, dentre suas finalidades, a valorização do magistério e a contribuição para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Podemos observar isso na fala dos participantes abaixo:

Principalmente o olhar para valorização e luta por uma educação de qualidade. (Egresso 3)

As experiências do PIBID para minha docência foram imprescindíveis, contribuindo para estabelecer aprendizagens significativas para o meu processo formativo e me entender como profissional na busca de uma educação básica de qualidade. (Egresso 9)

O referido programa ainda auxilia na construção da profissionalidade docente, pois subsidia a permanência desses futuros professores, conforme verifica-se nas falas dos egressos abaixo:

Além de me auxiliar financeiramente, me ajudou a não desistir da graduação. Afinal eu teria a oportunidade de me sustentar (mesmo de que de uma forma mínima) e ao mesmo tempo manter a minha qualidade dentro do curso. (Egresso 10)

A bolsa recebida pela participação no programa custeava algumas despesas, o que permitia a permanência no curso. Além disso, participar do PIBID, favoreceu no processo formativo de diferentes modos, auxiliando nas atividades acadêmicas, permitindo formação prática e proporcionando mais encantamento sobre a docência. (Egresso 8)

Com certeza. Principalmente pela questão financeira. Pude continuar estudando e pesquisando. A carga horária do programa também ajudou para que não houvesse um esgotamento físico e mental. O que aprendi no PIBID se interligava muito com o que estava aprendendo nas disciplinas, o que ajudou também. (Egresso 3)

A bolsa foi um dos principais motivos de ter permanecido na universidade fazendo pedagogia. (Egresso 2)

Assim, além de promover um espaço no qual seus participantes poderiam articular teoria e prática, o programa ainda fomenta a permanência desses estudantes nas universidades, além de incentivar e estimular a participação no programa. Como se evidencia nos trechos abaixo:

Sim, contribui muito, visto que não eram todos os dias e eu tinha a oportunidade de estudar mais, além de ter uma bolsa que permitia a minha permanência. Afinal, continuar estudando sem bolsa era impossível para a minha realidade socioeconômica. (Egresso 4)

Favoreceu e muito, a bolsa do PIBID ajudou a arcar os gastos da universidade que sem ela, ficaria difícil continuar. (Egresso 6)

As respostas dos egressos apresentam elementos suficientes para afirmar que o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possui potencial para estimular o desenvolvimento e o aprimoramento da profissionalidade docente e também da identidade docente, promovendo uma experiência de formação inicial de qualidade aos seus licenciandos.

Os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, sabres esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. (TARDIF, 2002, P.58)

Nesse sentido, o PIBID possibilita aos seus participantes bolsistas uma formação adequada a fim de aprimorar seus saberes e a sua qualidade profissional, possibilitando-lhes experimentar novas práticas institucionais em nome do cumprimento da sua missão, no que se refere à democratização social e política no seio da sociedade.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (CAPES, 2013)

O bolsista, na medida em que assume a postura de pesquisador e pesquisado, desde a licenciatura, torna-se sujeito e ator de uma prática social em movimento, reconhece a importância da reflexão, explorando a sua própria construção da consciência, portanto, pesquisar a própria prática lança os professores em direção à reflexão, a crítica e ao enfrentamento com o instituído, a descoberta, a invenção e criação, (PIMENTA, 2002). Corroborando com essas reflexões, destacamos as falas dos egressos abaixo que reforçam a ideia.

O PIBID foi muito importante para mim, porque lá aprendi a trabalhar com a pedagogia de projetos - que hoje é muito utilizada nas escolas inovadoras, visto que há mais sentido para o aluno. Além de trabalhar de aprender a pesquisar, escrever artigos científicos, a ter mais segurança e a oratória em sala de aula. Ver na prática como tudo funciona e a importância da troca com outros professores. (Egresso 4)

O programa me proporcionou em levar trabalhos para congressos e publicações em revistas acadêmicas com as vivências do PIBID. (Egresso 9)

Além disso, os participantes da pesquisa ainda trouxeram um dado relevante sobre o programa salientando que o mesmo complementou espaços abertos que o estágio obrigatório da universidade deixou, como podemos observar na fala do egresso abaixo:

O PIBID possibilitou entrar na escola antes mesmo do estágio obrigatório da universidade. Além disso abriu possibilidades de atuar na sala de aula que o estágio não tinha me oferecido e isso complementou ainda mais o meu conhecimento. (Egresso 9)

Embora possam parecer semelhantes à primeira vista, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o estágio curricular da universidade pertencem a contextos de poder distintos, cada um com sua estrutura, funcionamento e condições objetivas próprias. Enquanto o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório para as licenciaturas, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o PIBID é um programa regulamentado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destinado a um grupo seleto de alunos, conforme critérios de seleção estabelecidos por cada instituição de ensino superior participante. Essas distinções refletem não apenas diferenças em termos de obrigatoriedade e abrangência, mas também nas oportunidades de aprendizado e inserção dos estudantes no contexto educacional.

Além das diferenças em termos de obrigatoriedade e abrangência, é importante destacar que o estágio curricular da universidade geralmente ocorre em uma fase mais avançada do curso, quando os alunos já adquiriram conhecimentos teóricos e estão prestes a ingressar na prática profissional. Por outro lado, o PIBID oferece uma oportunidade única para os estudantes participarem de atividades práticas desde os estágios iniciais da formação, proporcionando uma imersão precoce no ambiente escolar e no cotidiano da sala de aula.

Outro aspecto relevante é o acompanhamento e supervisão oferecidos em cada modalidade. Enquanto o estágio curricular da universidade é geralmente supervisionado por um professor da instituição de ensino, o PIBID conta com a supervisão de professores das escolas parceiras e com os professores da universidade, possibilitando uma interação mais direta e contextualizada com a realidade escolar.

Entretanto, o programa também enfrenta desafios, conforme evidenciado pelas dificuldades relatadas nos formulários pelos egressos. As devolutivas dos participantes indicam áreas de melhoria e sugerem modificações que poderiam ser implementadas para garantir uma experiência mais significativa e alinhada aos objetivos propostos aos futuros participantes.

A minha única sugestão seria que aumentassem a quantidade de vagas para que mais pessoas pudessem ter essa experiência. (Egresso 2)

Aumentar a bolsa dos estudantes, gostaria muito que esse tempo de experiência constasse na minha carteira de trabalho, pois foram 18 meses de experiência mas não conta como tempo de trabalho na carteira, preparar os estudantes antes para um melhor desempenho nos relatórios do PIBID, mais recursos para melhor desempenho dos projetos desenvolvidos pelos estudantes do PIBID e que os estudantes que participaram do programa pudessem ter uma alguma oportunidade de trabalho de alguma forma, pois convenhamos, o PIBID é um diferencial enorme na formação dos estudantes de Licenciatura em

Pedagogia em relação à outras instituições de ensino superior, trabalhamos muito para dar conta de todas as exigências que o programa faz aos bolsistas, então nada mais justo que tenhamos mais reconhecimento.( Egresso 1)

Aumentar a quantidade de vagas e atingir mais escolas. (Egresso 9)

Oferecer mais bolsas e mais formação para que mais licenciandos possam ter a oportunidade de vivenciar a profissionalidade docente durante sua formação. (Egresso 8)

Minha sugestão seria ampliar as vagas para ter acesso ao PIBID, porque minha experiência foi ótima e acredito que mais alunos deveriam ter a oportunidade de acesso ao PIBID. (Egresso 14)

Como podemos constatar nas falas acima, o aumento de vagas foi o maior fator que apareceu nas devolutivas dos egressos, pois acharam tão relevante as vivências que fizeram no programa que entendem ser pertinente que outros licenciandos também possam participar, visando fomentar as construções de suas profissões e identidades docentes.

Outro ponto que apareceu nas sugestões dos egressos foi a valorização da educação básica de qualidade e o seu acesso ao programa no início do curso.

Cabe mesmo aos responsáveis legais, ao governo valorizar e incentivar a docência e educação investindo ao invés de desviar e retirar de uma área tão importante para a sociedade. (Egresso 4)

Acredito que o PIBID deveria ser obrigatório na formação de qualquer licenciando na Universidade Pública. (Egresso 5)

Sugiro que o PIBID seja iniciado desde o início do curso para melhor aproveitamento do graduando. (Egresso 9)

Valorização das bolsas, com isso talvez um dia a mais na carga horária, creio que seria bem interessante de acompanhar. (Egresso 10)

Maior valorização aos bolsistas e continuidade do trabalho. (Egresso 13)

Os aspectos destacados pelos egressos e os resultados obtidos nesta pesquisa são de suma importância para compreender o impacto significativo que o PIBID teve na trajetória desses participantes. Eles evidenciam que o programa proporciona um ambiente propício para o diálogo entre teoria e prática, promovendo uma integração eficaz entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade educacional. Além disso, ao enfatizar a valorização do docente, o PIBID contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos educadores, consolidando uma base sólida para o exercício da docência.

Portanto, os resultados desta pesquisa destacam não apenas a importância do PIBID como uma iniciativa de formação docente, mas também a sua relevância na construção e no desenvolvimento da profissionalidade dos participantes. No próximo

capítulo, serão apresentadas as considerações finais, nas quais serão discutidas as principais conclusões desta pesquisa e suas implicações para a prática educacional e para futuras investigações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Nada a temer, senão o correr da luta  
Nada a fazer, senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura”  
Música: Caçador de mim  
Autor: Milton Nascimento

A partir da realização desta pesquisa, fortalecemos nossa percepção sobre a importância do PIBID na formação inicial e na construção da profissionalidade docente. Foi evidenciada a relevância do programa para a formação inicial dos professores, por se tratar de uma política pública que auxilia a construção e a orientação docente em sua atuação na educação básica.

Os participantes, ao longo de sua trajetória no PIBID, tiveram a oportunidade de vivenciar novas experiências, mediante as demandas que emergiram durante o ano letivo e o ensejo para construir novas bases metodológicas e práticas. Foi constatado que a participação no programa possibilitou uma contínua construção da profissionalidade individual em seus participantes.

A partir da análise das falas dos egressos do programa, somos levados a afirmar que suas vivências contribuíram para desenvolver a própria identidade profissional docente, por meio da experiência no PIBID, é possível desenvolver um olhar mais crítico e atento às situações de ensino aprendizagem, além de facilitar uma imersão real em seu futuro contexto de trabalho, garantindo uma maior confiança e segurança na prática em sala de aula.

Nóvoa (2013) anuncia a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores, pois nada substitui um bom professor: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (p. 204).

Os egressos do programa levam em sua bagagem momentos significativos que irão contribuir de forma relevante com o seu desenvolvimento profissional como futuros professores. Outrossim, é preciso que essas ações sejam desenvolvidas logo na formação inicial, por meio da consolidação da teoria com a prática, articuladas ao espaço do exercício da profissão nas escolas e nas demais etapas do aprendizado da docência para a construção eficaz do ser professor em diferentes Licenciaturas.

Por sua vez, Gatti *et al.* (2014, p. 58) ressalta, além de outros elementos de aprendizagem docente, que

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos PIBID ressaltadas como valiosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (GATTI *et al.* 2014, p. 58).

Além disso, na análise efetuada dos egressos, verificou-se que programas governamentais como PIBID colaboram para a formação prática dos licenciandos. O programa ensina o estudante a entrar na rotina docente, adotando hábitos essenciais, como apresentar preocupação didática, manter boas relações com alunos da educação básica, saber encontrar a entonação correta da voz, desenvolver pesquisa, entre outros. Por meio dos relatos apresentados, observou-se também que o programa proporciona uma melhoria na qualidade do ensino na Educação Básica, na qual os professores supervisores das escolas têm a oportunidade de repensar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Partindo-se do pressuposto de que a 'educação é um ato político', não podemos desconsiderar que a dimensão da formação inicial também faz parte. Nesse sentido, deve-se articular a questão da formação inicial com a valorização da escola pública, como um espaço de afirmação da democracia e das oportunidades para as classes populares.

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais. (FREIRE, 2003, p. 49).

Ocorre que não se trata de um processo que depende unicamente do professor ou das universidades, haja vista ser necessário que os sistemas de ensino criem as condições próprias para que isso se torne possível, criando e fortalecendo políticas públicas como o PIBID.

O programa trouxe significativas contribuições para a formação docente em licenciatura em pedagogia. No entanto, para garantir sua continuidade e eficácia, é essencial que os investimentos e repasses de recursos públicos sejam regularizados. Além disso, é fundamental que todos os envolvidos no programa estejam plenamente comprometidos com a formação docente. Caso contrário, existe o risco de o programa perder gradualmente sua relevância e efetividade, comprometendo assim seus objetivos e impacto na educação.

Além disso, é importante considerar que a sustentabilidade do programa não depende apenas de recursos financeiros, mas também do engajamento contínuo de todos os atores envolvidos. Isso inclui as instituições de ensino superior, as escolas parceiras, os coordenadores do programa, os professores supervisores e os próprios

estudantes bolsistas. É essencial que haja uma colaboração efetiva entre essas partes, com uma comunicação transparente e uma visão compartilhada sobre os objetivos e valores do PIBID.

Ademais, é preciso reconhecer que o contexto político e econômico do país pode impactar diretamente a continuidade e o funcionamento do programa. Portanto, é fundamental que haja um compromisso por parte das autoridades públicas em manter e fortalecer iniciativas como o PIBID, reconhecendo sua importância para a melhoria da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação como um todo.

Nesse sentido, torna-se necessário um esforço conjunto para garantir não apenas a sobrevivência, mas também a expansão e aprimoramento do programa. Isso requer não apenas recursos financeiros adequados, mas também políticas públicas consistentes e um compromisso de longo prazo com a valorização e investimento na formação de professores. Somente assim será possível assegurar que o PIBID continue a desempenhar um papel relevante e transformador no cenário educacional brasileiro.

Percebemos que o PIBID impacta positivamente a vida desses novos profissionais. Faz com que busquem soluções e ações decorrentes do cotidiano escolar, preparando-os e os qualificando para atuarem nas mais diversas áreas de ensino, seja como professor em prática ativa ou como pesquisador, pois além de qualificar o aluno para sua prática docente, faz com que esses alunos aprendam a ter prazer e hábito pela pesquisa. Por conseguinte, cada vez mais esses alunos sentem o desejo de publicar os seus próprios trabalhos, fazendo com que mais pessoas possam ter acesso a materiais elaborados a partir de novas pesquisas nas mais diversas áreas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

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

BARISI, G. **La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie**. L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan, 1982.

BARRETO, M. S. **A Constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARRETO, M.S; GATTI, B. A.(Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p 37-48.

BRAEM, S. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française**. In : Interim Conference of ISA. Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Comunicação, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRASIL, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 05/10/2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 11 de abril 2023.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Estudo avaliativo do pibid**. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fundacao-carlos-chagas-publica-estudo-avaliativo-do-pibid>. Acessado: 02 de abril 2020

\_\_\_\_\_. Diretoria de Educação básica presencial — DEB - PIBID. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf). CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p.8.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

\_\_\_\_\_. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** — PIBID. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_Nomas\\_Gerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nomas_Gerais.pdf). Acesso em 10/05/2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2010.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A TRAJETÓRIA DE ATUAÇÃO DO FORPIBID-RP: **ENTRE INOVAR A FORMAÇÃO E RESISTIR AOS ATAQUES**. Formação em Movimento, v. 1, n. 1, p. 146-152, jan./jun. 2019. Disponível em: < <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/455/789/>> Acessado em: 11 de Abril de 202.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 2002 DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2002.

ENQUITA, M. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2008.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. [FONAPRACE]. (2011). *Perfil Socioeconômico E Cultural Dos Estudantes De Graduação Das Universidades Brasília*: FONAPRACE.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Dossiê: "Políticas educativas em Portugal e no Brasil". Educ. Soc. 24 (82). Abr 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.GOOGLÉ. Disponível

em :[https://support.google.com/drive/search?q=GOOGLE+FORMS&from\\_promoted\\_search=true](https://support.google.com/drive/search?q=GOOGLE+FORMS&from_promoted_search=true) . Acessado: 02 de abril 2020

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: **impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOOGLE APPS SCRIPT. **Overview of Google Apps Script**. 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 Dez. 2021.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna, Via Litterarum, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 89, set-dez, 2004. p. 1159-1180.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORGADE, Graciela. **El determinante de género em el trabajo docente de la escuela primaria**. Buenos Aires: Miño y Dávila y Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, 1992.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 199-210

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J.C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. **Os cursos de licenciatura em pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, 2017.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise** – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo ), XI (13), 2005. 108-126.

\_\_\_\_\_. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2(34), 2007. 94-103.

\_\_\_\_\_. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da

Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: **desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara. 32. ed. Campinas, Autores Associados, 2003

\_\_\_\_\_, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_, **D.A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. RBPAE - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013

SILVA, A. H. FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo**: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPO. Brasília - DF, 03 a 05 de 2013. Disponível em:

<  
[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ129.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf)  
>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica, Campina Grande, v. 16, n. 2, p. 01-14, jan./jun. 2015.

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

\_\_\_\_\_, **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan- Abr/2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. e RAYMOND, Da. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: Acesso em 23 Mai. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: **elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

WIEZORECK, C. A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A.T. (Orgs.). Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A,2003. p. 287-308.

ZANINI, Michel. **Formulário eletrônicos**. 2007. 21 p. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis. Disponível em . Acesso em: 6 Dez. 2021.

**ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, v. 35, n. 3, p.479-504, 2010.**

## APÊNDICE

Imagem cartografia imagética



Fonte: Imagem produzida pela autora

## **Questões norteadoras para Google Forms**

### **Bloco 01 – Questões gerais referentes ao perfil dos cursistas**

- 1) Nome?
- 2) Idade?
- 3) Sexo?
- 4) Período? ou ano que concluiu?
- 5) Motivo pelo qual escolheu o curso de pedagogia e quis fazer o PIBID?

### **Bloco 02 – Questões referentes às Concepções sobre Profissionalidade Docente**

- 6) Como você acha que pode construir a sua profissionalidade docente?
- 7) Fale sobre a importância do PIBID para a sua profissionalidade?
- 8) Quais vivências oferecidas pelo PIBID contribuíram para a sua formação?
- 9) Qual a importância do PIBID para a instituição onde trabalha e para o curso de licenciatura?
- 10) Você acredita que o PIBID cumpriu o seu papel como política pública educacional? Por quê?
- 11) Qual a importância do PIBID na profissionalidade docente?
- 12) A participação do PIBID favoreceu a sua permanência no curso de licenciatura?
- 13) Você acha que o PIBID trouxe experiência para sua futura docência? Por quê?
- 14) A qualidade do ensino na escola em que você atua ou atuou foi afetada pela ação do PIBID?

### **Bloco 03 – Questões referentes às dificuldades encontradas e sugestões para melhorias**

- 15) Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no PIBID?
- 16) Essas dificuldades comprometeram seu rendimento? Como essas dificuldades poderiam ser minimizadas?
- 17) Quais sugestões você daria para melhorar o PIBID?



**Universidade Federal  
Rural de Pernambuco  
Fundação Joaquim Nabuco**  
Mestrado em Educação, Culturas e Identidades

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
*PARTICIPANTES DA PESQUISA*

**Pesquisa: TECENDO OLHARES PARA UMA NOVA CULTURA DOCENTE: A  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID/PEDAGOGIA/UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO**

**Responsáveis: Bruna Tarcília Ferraz (orientadora); Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa (mestranda).**

**Apresentação**

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições do PIBID/PEDAGOGIA para a profissionalidade docente. Os dados obtidos serão analisados à luz da metodologia da análise proposta. Os resultados obtidos irão ser apresentados à comunidade acadêmica por meio de artigos científicos, relatórios de pesquisa, capítulos de livro e/ou outros meios de divulgação científica.

**Compromissos**

As pesquisadoras se comprometem a estarem sempre disponíveis para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente em nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

**Consentimento**

Eu, estou ciente sobre as informações da pesquisa e concordo em participar respondendo nos formulários online.

Recife, dia de mês de 2022.