



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DA SILVA ROQUE

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (PIBID  
PEDAGOGIA/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de  
professores**

MACEIÓ

2018

ELAINE DA SILVA ROQUE

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (PIBID  
PEDAGOGIA/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de  
professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Suzana Maria Barrios Luis.

MACEIÓ

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

R786p Roque, Elaine da Silva.

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID pedagogia /UFAL) : contribuições para a formação inicial e continuada de professores / Elaine da Silva Roque. – 2018.  
121 f.

Orientadora: Suzana Maria Barrios Luis.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 101-105.

Apêndices: f. 106-119.

Anexo: f. 120-121.

1. Programa institucional de bolsa de iniciação a docência – Brasil. 3. pedagogia.  
4. Professores – Formação. 5. Educação – Prática pedagógica. I. Título.

CDU: 371.13



Universidade Federal de Alagoas  
 Centro de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 (PPGE-UFAL)  
 Mestrado Acadêmico em Educação



## ATA DE DEFESA

ATA Nº 436

Aos trinta dias do mês de abril de 2018, às 09h, realizou-se no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, a prova de Defesa de Dissertação intitulada O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação A Docência (PIBID) e a Formação Inicial dos Alunos do Curso De Pedagogia da Universidade Federal De Alagoas (UFAL): contribuições para a prática em sala de aula e a didática do ensino, de autoria da candidata **ELATNE DA SILVA ROQUE**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas Professoras Doutoras: Suzana Maria Barrios Luis (PPGE/UFAL), Rosemeire Reis (PPGE/UFAL) e Carla Patrícia Acioli Lins (PPGEDU/UFPE/CAA). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi ... *aprovada* ..... pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (60) dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Orientador(a)-Presidente: *Suzana Maria Barrios Luis*

1º *Rosemeire Reis* Examinador(a)

2º *Carla Patrícia Acioli Lins* Examinador(a)

3º \_\_\_\_\_ Examinador(a)

(  ) **Vide verso:** Em caso de alteração do título ou outras sugestões da Comissão Examinadora.



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE-UFAI)  
Mestrado Acadêmico em Educação



Por sugestão da Comissão Examinadora, o novo título passa a ser:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Pibid Pedagogia/Ufal) - contribuições para a formação inicial e continuada de professores.

A banca recomendou alguns ajustes no texto dissertativo, bem como, a posteriori, a publicação de artigos e/ou livro.

A Coordenação

Em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Coordenador:

*A minha família,  
Pai, mãe, irmãos  
, e esposo, este dedico..*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Pai criador, que tem sido minha grande fortaleza em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis e tormentosos do meu caminhar.*

*Aqueles que me amaram e cuidaram de mim antes mesmo que eu tivesse um nome a ser chamada, Pais queridos Severino Roque e Valdeci Roque. Aos meus amados irmãos Alberto Roque, Almir Roque, Juliana Roque e Joaquim Neto, pelas companhias involuntárias, porém agradáveis. Às minhas sobrinhas Arielly Roque e Catherine Roque, pelos sorrisos animadores e verdadeiros. À minha cunhada Roseane Barbosa, e a todos os meus familiares, que sempre estiveram me incentivaram na vida acadêmica.*

*A meu companheiro de sonhos e estudos, aquele que mais torceu pelo meu sucesso e que em dados momentos acreditou na minha capacidade mais do que eu mesma, meu esposo amado Denyson Azevedo.*

*À minha orientadora, Professora Doutora Suzana Maria Barrios Luís, agradeço imensamente por todas as orientações, pela paciência e conhecimentos que tanto me ajudaram.*

*Aos professores que ministraram as disciplinas do mestrado, que tanto somaram à minha vida acadêmica: Professora Doutora Sandra Regina Paz, Professora Doutora Geórgia Cêa, Professor Doutor Walter Matias, Professora Doutora Daniela Ribeiro e Professora Doutora Neiza Fumes.*

*Às minhas orientadoras da graduação, Professora Doutora Ana Maria Vergne e Professora Doutora Reneude Maria de Sá (in memorian), que foram essenciais na minha transição da graduação para o mestrado.*

*Aos membros da banca examinadora Professora Doutora Carla Patrícia Acioli Lins e Professora Doutora Rosemeire Reis pelas contribuições e críticas construtivas.*

*A minha amiga e grande companheira de estudos durante esses anos de mestrado Elayne Brás, pelos consolos e incentivos nas horas complexas.*

*A todos os meus colegas de mestrado, principalmente a Adelayde, minha parceira de mestrado, e a todos os amigos que, mesmo indiretamente, fizeram parte da construção deste momento.*

*A todos os Bolsistas ID e egressos, que disponibilizaram seu tempo e paciência para participar da coleta de dados; ao professor Cleriston Izidro dos anjos e à professora Giselly Lima, pela colaboração quanto ao contato com os bolsistas.*

*Ao PIBID, por me proporcionar uma das melhores experiências da academia, e à UFAL, que tem sido minha segunda casa durante os últimos anos.*

*À CAPES e à FAPEAL, pela ajuda financeira e incentivo à realização desta pesquisa.*

*A todos, os meus sinceros agradecimentos.*

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados sobre a investigação acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial dos(as) Bolsistas ID do Curso de Pedagogia da Ufal no Campus A. C. Simões/Maceió. Buscamos responder quais as contribuições do PIBID na formação inicial dos pedagogos e em que aspectos o programa influencia em suas práticas pedagógicas. Os objetivos que nortearam o estudo buscaram: investigar como os alunos egressos do Curso de Pedagogia que foram integrantes do PIBID se utilizam dos conhecimentos do programa em sua prática pedagógica; identificar as contribuições que a experiência junto ao PIBID trouxe para a formação docente e discutir sobre a importância da escola como local privilegiado da formação docente. A base teórica que fundamentou o trabalho ancorou-se em autores, como: Martins (2010), Felício (2014), Monteiro (2006), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2000), Perrenoud et al. (2002), Tardif (2000), Vázquez (2011), Zeichner (2003), dentre outros. Este trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa e foi desenvolvido a partir da aplicação de questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas na qual os sujeitos colaboradores voluntários foram alunos egressos e alunos ainda integrantes do curso de Pedagogia Ufal, que fizeram ou faziam parte do PIBID. Os sujeitos colaboradores da pesquisa indicaram, por meio dos questionários e das entrevistas, aspectos relevantes acerca de sua experiência no PIBID: aprimoramento da relação teoria e prática; relação de colaboração e aprendizagem com os diversos sujeitos das escolas de educação básica parceiras do programa; maior vínculo com a formação na universidade; aprendizagens diversificadas sobre a prática docente; conhecimento sobre a realidade escolar, desenvolvimento de projetos de intervenção em colaboração com supervisores(as) e outros sujeitos escolares; contribuição na formação continuada dos supervisores(as); o PIBID como referência para o exercício profissional dos egressos do curso, dentre outros. Tendo em vista os dados encontrados, consideramos que o PIBID efetivamente contribuiu para a prática pedagógica de estudantes em formação e egressos do Curso de Pedagogia da Ufal/Maceió, pois se constituiu como um terceiro espaço da formação inicial (FELÍCIO, 2014), viabilizando a relação teoria e prática de forma imbricada, tendo a Escola básica como um lugar primordial da formação docente, a partir de sua parceria com a Universidade, bem como colaborou de forma significativa para a construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** Formação Inicial Docente. PIBID.PráxisPedagógica. Escola.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results about the research about the contributions of the Institutional Scholarship Program to the Teaching for the initial formation of the Ufal Pedagogy Course Scholars in the Campus A. C. Simões / Maceió. We sought to answer the contributions of PIBID in the initial formation of pedagogues and in what aspects the program influences in their pedagogical practices. The objectives that guided the study were: to investigate how the students who graduated from the Pedagogy Course who were members of PIBID use the knowledge of the program in their pedagogical practice; to identify the contributions that the experience with the PIBID brought to the teacher training and to discuss about the importance of the school as a privileged place of the teacher training. The theoretical basis for the work was anchored in authors such as Martins (2010), Felício (2014), Monteiro (2006), Nóvoa (2009), Pimenta and Ghedin (2000), Perrenoud et al. (2002), Tardif (2000), Vázquez (2011), Zeichner (2003), among others. This work constitutes a qualitative research and was developed from the application of semi-open questionnaires and semi-structured interviews in which volunteer collaborating subjects were former students and students still part of the Ufal Pedagogy course, whodid or were part of the PIBID. The research subjects indicated, through questionnaires and interviews, relevant aspects about their experience in PIBID: improvement of the relation theory and practice; collaboration and learning relationship with the various subjects of the program's basic education schools; greater link with university training; diversified learning about teaching practice; knowledge about school reality, development of intervention projects in collaboration with supervisors and other school subjects; contribution to continuing training of supervisors; the PIBID as a reference for the professional exercise of the graduates of the course, among others. In view of the data found, we consider that the PIBID effectively contributed to the pedagogical practice of students in training and graduates of the Pedagogical Course of Ufal / Maceió, since it was constituted as a third space of initial formation (FELÍCIO, 2014), making feasible relationship theory and practice in an overlapping way, having the Basic School as a primary place of teacher training, from its partnership with the University, as well as collaborated significantly to the construction of the teaching identity.

**Key words:** Initial formation. PIBID.PedagogicPraxis. School.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE -Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

DED - Diretoria a Distância

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ID- Iniciação a docência

IES- Instituto de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC -Ministério da Educação

PARFOR -Plano Nacional de Formação de Professores

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PROCAMPO -Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>... 11</b>
<b>2A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>.....16</b>
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E A UNIDADE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	18
2.2. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	31
2.2.1. Da Epistemologia da Prática à Epistemologia da Práxis.....	37
2.2.2. Conceito de docência e a relação teoria e prática.....	42
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL:CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>49</b>
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	55
<b>4 O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DE ID.....</b>	<b>57</b>
4.10 PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL: O PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES E EGRESSOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS.....	59
4.1.1 O que pensam os Bolsistas ID sobre os aspectos gerais de sua formação inicial.....	59
4.1.2 O que pensam os Bolsistas ID sobre o PIBID.....	68
4.1.3 O PIBID e sua contribuição para o exercício profissional.....	79
4.20 QUE DIZEM OS BOLSISTAS ID SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO PIBID.. ...	83
4.2.1 O perfil das Bolsistas ID e suas considerações sobre a experiência no PIBID.....	83
4.2.2 O que as Bolsistas ID apontam como mais significativo no PIBID e o papel do PIBID em sua formação.....	87
4.2.3 A experiência no PIBID e suas diferenças com relação ao estágio em docência....	90
4.2.4 A prática pedagógica e sua relação com o PIBID: A Escola como lócus dessa formação inicial.....	92
4.2.5 O PIBID como terceiro espaço de formação.....	95
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>

APÊNDICES.....	107
----------------	-----

## 1-INTRODUÇÃO

O objeto de estudo a que nos dispomos discutir nesta dissertação é a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a prática pedagógica de professores e futuros professores egressos deste programa. Para tanto, partimos da nossa própria experiência de um ano e cinco meses como Bolsista ID (Iniciação à Docência) do PIBID. Iniciamos no programa no quinto período do Curso de Pedagogia da Ufal/Maceió, em agosto de 2012, permanecendo até janeiro de 2014, quando o programa foi interrompido, com o encerramento do Edital Capes/PIBID 2012, sendo posteriormente ampliado, por meio do Edital Capes/PIBID 2013, com o aumento do número de subprojetos e bolsas ofertadas.

Nossa experiência no programa foi desenvolvida no âmbito da Universidade e da Escola, mais propriamente pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, no curso de Pedagogia, em uma Escola da rede estadual de Educação. Durante esse período, foi possível observar e participar do cotidiano daquela escola. Destacamos que a elaboração do projeto de intervenção é um dos pontos mais memoráveis da participação no PIBID, o qual era elaborado a partir das observações realizadas na Escola, ou seja, a intervenção era realizada com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática educativa daquela Escola. O mais interessante era poder vivenciar tudo o que era estudado a partir dos teóricos discutidos no curso de Pedagogia e articular com a prática do cotidiano escolar. Por mais que alguns professores da escola passassem a mensagem de que tudo ali era diferente e muito difícil, outros apontavam uma rica experiência sobre a profissão docente, numa convivência de três dias semanais que nos impulsionava a aprender sobre o que era a profissão e como era vivenciar aquilo que estávamos estudando. As experiências que vivemos nesse período, tanto como Bolsista ID quanto como estudante do Curso de Pedagogia, proporcionou uma formação que entende a escola como espaço de mediação para transformação do mundo através da Educação.

Mediante esse processo de formação, foram surgindo algumas inquietações: a) de que maneira o programa poderia contribuir para a formação inicial dos alunos que fizeram parte do programa? b) qual seria a importância de ter a escola como lócus da formação docente? e c) a presença do supervisores(as) como um professor ativo participando dessa formação inicial traria benefícios para o Bolsista ID? Foram esses

questionamentos que levaram à necessidade de investigar este objeto de estudo, em busca de responder o problema de pesquisa, qual seja: Quais as contribuições do PIBID na formação inicial dos pedagogos e em que aspectos o programa influencia na prática pedagógica? A partir dessa pergunta e com o aporte teórico necessário para elucidar as ideias pertinentes, percorreu-se o caminho que levou à discussão realizada neste trabalho.

A criação do PIBID está inserida em um contexto de políticas públicas para a melhoria da Educação no qual se compreende que o professor tem papel primordial, para a qual era necessário estabelecer uma parceria entre Universidade e Escola. Com a finalidade de fortalecer a formação docente no país, em 11 de julho de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes teve suas competências ampliadas com a Lei nº 11.502, passando a ser responsável pela formação e valorização dos profissionais do magistério, sendo criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação a Distância - DED e a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A princípio, priorizava as áreas de ciências da natureza (Física, Química, Biologia) e Matemática para o Ensino Médio, consideradas disciplinas com déficit de professores e que apresentavam dificuldades de aprendizagem, além de serem consideradas pouco atrativas e valorizadas pelos estudantes dessa etapa, passando a envolver todas as áreas das licenciaturas em seu segundo edital, de 2009.

A DEB/Capes criou o PIBID como um programa de incentivo à formação inicial, com o objetivo de aprimorar a unidade teoria prática; a integração entre as escolas e as instituições formadoras; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social e a articulação entre ensino e extensão (CAPES, 2013). São objetivos do Programa: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar

que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013).

Tentar alcançar esses objetivos tem sido importante para a consolidação do programa, mas, para que este possa se manter e se consolidar para beneficiar outros alunos das licenciaturas<sup>1</sup>, é importante que sejam realizadas pesquisas que não só comprovem o cumprimento de tais objetivos, como também possam mostrar outras características e impactos do programa, motivo pelo qual esta dissertação, além de tentar responder às inquietações que surgiram durante a participação no PIBID, também visa contribuir para demonstrar a relevância do mesmo na formação inicial docente.

As atividades do subprojeto Pedagogia-Ufal, intitulado “Melhorando a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental em Escolas da Rede Pública”, tiveram início em maio de 2010. Seu objetivo principal era a ampliação da formação inicial dos bolsistas PIBID do Curso de Pedagogia e, para isso, contava com a parceria das Escolas públicas em que os bolsistas ID eram inseridos, possibilitando uma vivência no ambiente escolar. Essa parceria se dava de forma orientada, os bolsistas eram supervisionados por professores da rede pública de ensino, os quais, por sua vez, tinham o apoio do coordenador(a) de área e, nos dias combinados, havia as reuniões com toda a equipe, para orientações gerais e partilhas de experiências.

O subprojeto iniciado em 2010 abrangia somente o Ensino Fundamental I (Primeiro ao quinto ano) e, posteriormente, em menor grau, o trabalho com coordenação pedagógica. Em 2014, com a ampliação do PIBID, após a avaliação dos resultados dos primeiros anos de atuação do programa, o subprojeto Pedagogia Ufal/Maceió também foi ampliado e passou a atuar nos três níveis da Educação Básica, sendo intitulado “Melhorando a Qualidade da Educação Básica em Escolas da Rede Pública”. Essa ampliação possibilitou novos horizontes, novas áreas de atuação,

---

<sup>1</sup> A importância de demonstrar a importância do PIBID tornou-se, além de uma obrigação e necessidade para o processo de acompanhamento e avaliação do mesmo, uma militância em sua defesa, sobretudo a partir do ano de 2015, quando foi ameaçado de extinção e várias restrições orçamentárias, inclusive de bolsas, foram impostas, comprometendo significativamente o desenvolvimento desse programa.

pois a Pedagogia é uma área que está presente em todos os níveis da Educação Básica. Com a mudança e ampliação, os alunos (Bolsistas ID) do Curso de Pedagogia poderiam tentar participar do programa no espaço que acreditasse ter mais identidade, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A ênfase de atuação do PIBID eram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois estas são as áreas que os alunos apresentam maiores dificuldades. Para contribuir com a melhoria das aprendizagens dos alunos das escolas participantes, os Bolsistas ID, juntamente com os supervisores(as), desenvolviam subprojetos que tinham como proposta o desenvolvimento de metodologias criativas e inovadoras, aulas contextualizadas com a realidade dos envolvidos e com o uso de tecnologias da informação e comunicação. Para a ampliação da formação inicial, os Bolsistas ID deveriam participar de vários momentos em grupo, como seminários, oficinas e congressos. Nesta dissertação analisamos como os bolsistas ID egressos e em formação percebiam os propósitos e resultados do subprojeto do curso de pedagogia na formação inicial docente a partir de suas vivências no PIBID.

Deste modo, este trabalho, intitulado “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID Pedagogia/Ufal): contribuições para a formação inicial e continuada de professores”, faz parte de um estudo realizado junto ao grupo “Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Docente” da linha “Processos Educativos”, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Dado os objetivos do PIBID, são pertinentes as inquietações dessa pesquisa e os sujeitos escolhidos para respondê-las, uma vez que estes poderiam explicitar se os objetivos do programa foram alcançados em sua vivência no PIBID. Dentre eles, focamos a unidade teoria e prática e a efetiva integração entre as Escolas e as Instituições formadoras.

Como foco na formação docente, baseamo-nos em diversos autores neste trabalho, dentre eles: Martins (2010), Monteiro (2006), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2000), Pimenta (2006), Perrenoud et al. (2002), Tardif (2000), Vázquez (1977), Zeichner (2003), dentre outros. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, identifica-se a problemática da formação inicial dos professores, tendo como postulado comum a defesa da Escola como locus principal da formação, lugar provável onde o pedagogo irá atuar. A partir dessa preocupação com a escola como

lugar privilegiado da formação, foi empreendida esta pesquisa sobre a contribuição do PIBID para a formação dos alunos de Pedagogia da Ufal.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos pedagogos egressos da Ufal para a sua prática pedagógica em sala de aula, quando em exercício profissional. Como objetivos específicos, propusemo-nos a: a) investigar como os alunos egressos do Curso de Pedagogia que foram integrantes do PIBID se utilizam dos conhecimentos do programa em sua prática pedagógica; b) identificar as contribuições que a experiência junto ao PIBID trouxe para a formação docente e c) discutir sobre a importância da escola como local privilegiado da formação docente.

A presente dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais, apresentados, resumidamente, a seguir:

No segundo capítulo, no qual apresentamos nosso referencial teórico, intitulado “A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE”, discorremos sobre as DCNs que colocam a importância da prática como componente da formação inicial e sobre as discussões teóricas que elevam a importância da escola como locus privilegiado da formação. Argumentamos sobre a importância de colocar a Escola como espaço fundamental da formação inicial, de modo que os professores daquele espaço contribuam para uma formação para os futuros docentes que não esteja desligada da realidade vivenciada na educação escolar. A partir dessa discussão, trazemos o conceito de Práxis, no intuito de discutir as diferenças existentes entre uma epistemologia da práxis em oposição a uma epistemologia da prática, voltando o olhar para o conceito de docência nos últimos anos e a relação teoria e prática na formação docente.

O terceiro capítulo, “CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL: CAMINHO METODOLÓGICO” teve por objetivo discorrer sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização do estudo proposto. Começamos por esclarecer o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os procedimentos metodológicos da coleta de dados e de sua análise, bem como os autores que fundamentaram as escolhas necessárias para a concretização do trabalho dissertativo.

No quarto Capítulo, “CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”, discutimos sobre as principais contribuições do Programa para a formação inicial do bolsista de iniciação à docência e se o programa

contribuiu para uma relação efetiva entre teoria e prática, tendo como base para essas respostas o questionário de pesquisa que foi aplicado. Por último, discorreremos sobre os resultados empreendidos a partir as entrevistas com os alunos egressos do Curso de Pedagogia que fizeram parte do PIBID, discorrendo sobre como o Programa influencia atualmente na sua prática pedagógica em sala de aula, sobre como contribuiu para a relação teoria e prática na sua atuação.

Por último, apresentamos as considerações finais, apontando as principais contribuições desta pesquisa e algumas perspectivas suscitadas pelos dados que identificamos.

## **2. A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

As discussões sobre a melhoria da Educação realizadas nas últimas décadas colocam a formação docente como o ponto de partida para a melhoria do ensino no Brasil. Uma rápida busca nas páginas da Scielo e no banco de teses e dissertações da Capes nos proporcionará um número expressivo de trabalhos com a temática da formação docente, entretanto, mesmo com um grande número de estudos nessa área ainda existe uma insatisfação em relação à formação docente. Uma formação docente de boa qualidade é apontada como essencial para a melhoria da Educação, um dos principais problemas apontados é a relação teoria e prática, pois esta deve estar presente na formação inicial de forma imbricada. Porém, a história da formação docente demonstra que nessa relação uma sempre tem se dado em detrimento da outra.

Neste capítulo discutiremos a relação teoria e prática na formação docente tendo como ideia central o pensamento de Nóvoa (2009) sobre uma formação dentro da profissão, ou seja, com uma parceria entre a Escola básica e a Universidade. Uma formação assim pensada pode proporcionar a convivência dos licenciandos com os professores que atuam na Escola básica e, assim, contribuir para uma compreensão da relação teoria e prática na perspectiva de uma epistemologia da práxis, como espectro para a construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada, que busque a transformação social e a valorização docente.

Para fundamentar nossas ideias a respeito da relação teoria e prática na formação docente e da Escola como lócus privilegiado dessa formação, além dos autores que argumentam sobre essa temática apresentaremos as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica) do ano de 2002, questionando sua noção de competência e habilidades e a DCN de 2015, que apresenta uma perspectiva mais próxima da concepção de práxis na formação docente.

Diante dessa discussão, apresentaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) que insere os Bolsistas ID na Escola de Educação Básica durante sua formação inicial, auxiliando na relação teoria e prática, o que é um de seus objetivos. O PIBID tem a perspectiva de uma formação dentro da profissão, com o acompanhamento de professores da Escola básica (supervisores(as)na formação dos licenciandos e com o objetivo de trazer a relação teoria e prática na formação inicial.

O que pretendemos é fundamentar nossa perspectiva sobre a escola como locus da formação docente e a relação teoria e prática na perspectiva da *práxis* (VÁZQUEZ, 1977), além de apresentar o PIBID como um terceiro espaço da formação docente, que tem contribuído para a melhoria da formação inicial, utilizando a Escola como locus da formação docente e auxiliando no entendimento da relação teoria e prática de forma imbricada.

## 2.1 A formação inicial e a unidade universidade e escola

A educação entra em evidência nas últimas décadas, destacando-se a ampliação das ações formadoras, dentre elas a expansão dos Institutos Federais, o Reuni (Reforma Universitária das universidades federais), o aumento no número de vagas das licenciaturas, a instituição do Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), a instituição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com a Lei nº 11.738/2008, a Conferência Nacional de Educação Básica - Coneb, realizada em 2010 e 2014, bem como a criação do Fórum Nacional de Educação. Também ressalta-se a aprovação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que regulamenta o Conselho Nacional de Educação, assim como a nova caracterização do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), que passa a fazer avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015), no contexto das preocupações em torno de uma regulamentação e definição de diretrizes curriculares, bem como de dispositivos de acompanhamento, regulação e avaliação das instituições educativas, por parte da União, todos sob o molde da busca da melhoria da qualidade da educação.

Esse movimento em torno da educação e suas políticas, programas e diretrizes, coloca em campo de discussão a própria formação docente. Ao se perceber a necessidade de uma educação de qualidade para o crescimento do país<sup>2</sup>, entendeu-se que o princípio dessa mudança é a formação dos professores, para o que foram criadas estratégias através de programas que auxiliassem tanto a formação continuada, quanto

---

<sup>2</sup> Não discutiremos aqui o teor, as verdadeiras intenções e os limites dessas políticas educacionais. Para uma compreensão da análise dos sentidos sociais, políticos e econômicos das políticas públicas em Educação no país, em curso desde os anos 90. Para a compreensão dessas políticas, ver Banco Mundial (1995), Evangelista (2013), Evangelista e Shiroma (2006); Frigotto e Ciavatta (2003); Neves (2005), Saviani (2009), Shiroma; Garcia; Campos (2011).

a formação inicial docente. Dentro desse âmbito, foi criado o PIBID, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou os termos da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, acontece a ampliação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, atingindo também sua estrutura organizacional, que passa a ser responsável pela formação e valorização dos profissionais do magistério. Essa mudança nas atribuições da Capes é consolidada a partir do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, quando foi instituída a Política de Formação do Magistério da Educação Básica. A Capes, até então, era responsável apenas pela formação Docente para o nível superior e, com a nova Capes, agora passa a ser responsável também pela formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A nova Capes está contextualizada em um cenário de reformas da legislação nacional que recentraliza as políticas educacionais ao governo federal, que intenciona ter maior regulação e controle da qualidade da educação e, para isso, precisam voltar-se para a formação de professores da Educação básica (SCHEIBE, 2011).

Nesse mesmo quadro, as condições educacionais bastante abaixo dos padrões atingidos por outros países em patamares semelhantes de desenvolvimento econômico ao do Brasil impuseram a adoção de providências emergenciais, especialmente a formação inicial em serviço e a formação continuada dos profissionais do magistério, consideradas agendas indiscutíveis nas políticas educacionais. A maior responsabilização da União como articuladora do regime de colaboração com Estados e municípios para assegurar uma educação pública com um mesmo e elevado nível de qualidade, porém, constitui ainda um grande desafio a ser enfrentado na próxima década e tematizado pelo novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), neste momento em processo de discussão e aprovação no Congresso Nacional.

Partindo dessa mudança, foi criada a Diretoria de Educação a Distância - DED e a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB (CAPES, 2013). Essa última diretoria considera a formação inicial do professor o ponto de partida para a melhoria da qualidade da educação, com foco na escola básica. Partindo desse princípio, foram criados programas de incentivo à formação inicial (Parfor<sup>3</sup>, PIBID e Prodocência<sup>4</sup>),

---

<sup>3</sup>Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica): é uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação

que tinham como objetivos a unidade teoria prática; a integração entre as escolas e as instituições formadoras; o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética, que realça a responsabilidade social, e a articulação entre ensino e extensão. (CAPES, 2013).

Foi a partir dessa mudança estrutural e organizacional da Capes que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. A princípio, priorizava as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e da Matemática para o ensino médio, consideradas disciplinas com déficit de professores e pouco atrativas e valorizadas pelos estudantes dessa etapa, em seguida passando a envolver todas as áreas das licenciaturas e etapas da Educação Básica. O Programa tem como foco a formação inicial dos alunos de licenciatura, inserindo-os na escola básica desde o início do curso, intencionando contribuir para a melhoria da educação através da formação de boa qualidade e do aperfeiçoamento da formação docente (CAPES, 2014).

Entre 2007 e 2013 foram lançados oito editais, entretanto somente em 2009 iniciam-se as atividades relativas ao primeiro edital, alcançando além das Universidades Federais, também as Universidades Estaduais de ensino superior. Em 2010 é lançado um edital voltado às instituições que trabalhavam em programas de formação de professores, como o Prolind e Procampo e para as instituições públicas municipais de Ensino Superior. Em 2011, é lançado um novo edital, o nº1/2011, que amplia o programa nas instituições públicas em geral. Em 2012, é lançado o edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012, para instituições de Ensino Superior que já possuíam o PIBID e desejavam sua ampliação e para IES novas que quisessem implementar o PIBID em sua instituição. Em 2013 foram lançados dois editais: o primeiro, Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013, para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni, e o Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013, relativo ao PIBID-Diversidade<sup>5</sup>. O crescimento

---

básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CAPES, 2013)

<sup>4</sup> O Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) busca fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de currículos e projetos pedagógicos de formação que preparem professores para educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança (CAPES, 2013)

<sup>5</sup>De acordo com a Capes, o PIBID diversidade foi destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo., para que desenvolvessem atividades didático-

se deu de tal forma que passou, em 2009, de um total de 3.088 para 49.321 em 2012 e, respectivamente, 90.254 em 2014, concentrando seu maior percentual de bolsistas na região Nordeste, com 31% do total de bolsas. (CAPES, 2013; CAPES, 2014).

São objetivos do Programa: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2013).

O Programa intenciona valorizar o magistério, inserindo os discentes das licenciaturas dentro das escolas, promovendo a interação do aluno com instituições públicas e docentes (chamados de supervisores(as)) da Educação Básica. Para tanto, são ofertadas bolsas de auxílio para os discentes de licenciatura, um incentivo para a permanência no Programa, proporcionando a oportunidade de ter uma formação dentro da escola, buscando elucidar a articulação teoria e prática. Esse movimento de interação com os professores da educação básica e os discentes de licenciatura é considerado como importante para a formação do ser professor que, para Nóvoa (2009), “É compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (p.30). Nesse sentido, o PIBID pode colaborar para uma formação integrada ao ambiente de trabalho, ao mesmo tempo atuando na formação continuada dos supervisores(as) e colaborando para a melhoria da qualidade da educação nas escolas onde seria desenvolvido. A intenção do PIBID não é, porém, de levar o aluno a exercer a docência já na licenciatura, mas estar em contato com ela junto com um professor supervisores(as) que possa auxiliá-lo, a partir da experiência que este possui, além de aproximar Universidade e Escola, na busca

por novas ideias, criando soluções inovadoras para ajudar nas necessidades daquela escola. “O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.” (CAPES, 2014, P.5)

De acordo com Barbosa e Fernandes (2017, p.26), o PIBID se institui dentro de uma política de expansão da formação de professores, pois

[...] A qualidade dessa formação e a sua efetivação em transformações das práticas de ensino e aprendizagem também passaram a ser um tema de grandes preocupações, uma vez que, na ponta desse processo, estão as exigências sociais e econômicas mais amplas de produção de um indivíduo capaz de compreender, agir e propor mudanças no contexto global e neoliberal em que está inserido (Mazzeu, 2009; Tommasi; Warde; Haddad, 2009).

O marco inicial dessas preocupações se dá a partir da LDBEN 9394/96, quando, não só demarca novos contornos sobre o que é a docência, como institui a obrigatoriedade de formação dos professores em nível superior. Esses contornos em torno da docência e as novas exigências de formação passam a exigir a necessidade de novas diretrizes curriculares em todos os níveis da Educação e programas de formação, bem como um conjunto de regulamentações que darão as condições para o desenvolvimento de uma educação voltada para esse contexto global e neoliberal, assentada sobre políticas de controle e avaliação em larga escala.

No bojo desses movimentos em torno da definição de novas políticas de formação docente, está o debate sobre a qualidade dessa formação e de como, historicamente, os professores, ora vinham exercendo o ofício como leigos, ora tinham acesso a uma formação teoricista. Esse movimento, representado pelo PIBID, de valorização da formação inicial, com o intuito de trazer à luz a necessidade da articulação teoria e prática, tem suas raízes em algumas DCNs elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação: CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006 e CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Em cada uma delas é perceptível a preocupação em se colocar essa relação na formação docente. A primeira resolução (CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002) enfatiza que a prática deveria ser diluída durante toda a formação docente, não ficando apenas concentrada no fim do curso com as disciplinas de estágio, devendo, desse modo, estar colocada desde os primeiros semestres da formação, embora numa perspectiva fortemente empirista de prática pedagógica.

Em maio de 2000, o CNE remeteu ao Ministério da Educação a proposta para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica que submeteu o documento à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional.

Em 2002, na CNE/CP 1, de 18 de fevereiro, foram apresentadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, formuladas na perspectiva das Competências e habilidades, com o intuito de instituir mudanças para a formação docente. Essa primeira diretriz é fruto de um movimento no sentido de instituir as diretrizes para todos os níveis educacionais e para a formação docente, que entra em evidência após a criação do Conselho Nacional de Educação e a LDB de 1996. Dentre as mudanças, destacamos a ênfase na relação teoria e prática na formação docente, a fim de revisar os modelos que estavam em vigor. O discurso das competências, tão evidenciado nesse documento, estabelece que não basta o conhecimento, é necessário transformá-lo em ação.

As diretrizes apontam como uma dessas competências a resolução de situações problemas para a realização da aprendizagem. Identificamos nesse discurso o modelo do professor reflexivo, no qual o professor “constrói as situações problemáticas e é capaz de improvisar e de ser flexível, seu saber está ligado ao contexto da prática e da experiência” (TARDIF, 2000, P.11). A partir dessas situações, o professor desenvolve novos métodos de ensino, pois a repetição de situações problema resolvidas lhe ajudará a resolver vários outros problemas de seus alunos. Entretanto, ele também deve estar preparado para o inesperado, o pensar enquanto está fazendo ou sobre o que fez, o conhecimento na ação (SCHON, 2002).

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHON, 2002, P. 83)

Nessa perspectiva do professor reflexivo, a concepção do saber é representada por ligações de contexto, ou seja, “conhecimentos situados elaborados a partir dos condicionantes da situação, saberes oriundos da prática” (TARDIF, 2000, P. 11). Neste sentido, o professor reflexivo tem a resolução de situações problemas da prática como o princípio do seu trabalho.

Para Schön (1992), deve-se apoiar os professores que realizam a prática reflexiva, registrando em documentos os melhores momentos de sua prática. O autor demonstra interesse em um trabalho coletivo ao falar sobre professores e gestores trabalharem em conjunto, entretanto, em seu trabalho há uma ênfase no estudo da própria prática. Compreendemos que é importante que o professor reflita; mais que isso, a reflexão é necessária, mas devemos estar atentos para não esquecermos que a prática deve estar relacionada à teoria.

Pimenta (2006), entretanto, questiona se o modelo de professor reflexivo não seria apenas mais uma teoria ou modismo. Esse conceito surgiu a partir do movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, em diferentes países, a partir dos anos de 1990. Zeichner (2003, p.42) afirma que “Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo”. Seguindo essa linha de pensamento, Pimenta (2006) esclarece que diversos autores têm demonstrado preocupação quanto ao pensamento de Schön, que pode gerar o individualismo do professor ou mesmo o praticismo, uma vez que a prática reflexiva parte da perspectiva de um conhecimento tácito.

Como já sinalizamos, a concepção de ensino com ênfase no professor como principal responsável pelos problemas educacionais está inserida na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu artigo 3º, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 observa como princípios norteadores: I -a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (BRASIL, 2002).

A noção de competência para a formação docente a que corresponde às DCNs da formação para os professores da educação básica, que começa a veicular nas discussões das políticas educacionais a partir dos anos 2000, tem sua origem nas reformas educacionais que começam no Brasil a partir dos anos 90. As reformas educacionais que levaram a Pedagogia das competências foram articuladas pelos organismos educacionais (Banco do Brasil, Unesco e Cepal) que utilizaram como estratégia para tal o discurso de que os professores seriam os responsáveis pelo

insucesso dos alunos, abstendo o Estado dessa responsabilidade. Esse novo ideário da reforma educacional, ao mesmo tempo em que colocava o professor nesta posição de culpa, argumentava que só este era capaz de resolver as dificuldades dos alunos com relação ao ensino (PACHECO, MORAES e EVANGELISTA, 2001). Para os autores, a noção de competência apresentada pelo Ministério da Educação é um retrocesso nas Políticas Educacionais e, mesmo que se afirme que a formação docente deva se dar a partir da relação teoria e prática, o que está sendo colocado é um ideário em que basta que o professor seja capaz de solucionar problemas pedagógicos.

No artigo 12, a resolução de fevereiro de 2002 enfatiza que a prática deve estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor, não podendo ficar reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio, em desconformidade com o restante do curso, pois todas as disciplinas devem ter a sua dimensão prática, entretanto, a prática é idealizada de forma reducionista, instaurada para a resolução de problemas do cotidiano e com uma formação menos científica, voltada para a reflexão no âmbito de uma epistemologia da prática, sobre a qual trataremos mais adiante. No artigo 13 fica evidente a linha de pensamento do professor reflexivo, visto que a prática deve ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão (BRASIL, 2002).

Para Souza (2017), as DCNs estão ligadas às concepções e perfis que o Estado deseja que os professores possuam, desse modo ele pretende manter o seu modelo ideológico na gerência da educação pública, assegurando sua relação de interesses com os países hegemônicos, produzindo um professor instrumentalizado.

Em 2015, como resultado de amplo debate e de estudos e discussões baseados em pesquisas e seminários nacionais e internacionais sobre a formação e as condições de desenvolvimento da docência, o CNE/MEC define novas diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação básica após diversas discussões no Conselho Nacional de Educação em busca de maior organicidade para a formação desses profissionais (DOURADO, 2015). A Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, 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 (BRASIL, 2015b).

Um aspecto que se destaca em relação a essas novas DCN de 2015 é a ênfase na necessidade da relação teoria e prática na formação docente, apontando o termo

práxis como definição dessa relação. Cabe ressaltar que essa ênfase nas Diretrizes curriculares Nacionais se dá após várias discussões sobre a distância entre a realidade escolar e as diversas teorias educacionais e intensas críticas à visão empirista que as diretrizes anteriores representaram.

O documento da Conae (2010), ao definir formação docente na LDB, clarifica que esta deve ser pautada, dentre outros princípios, na unidade teoria e prática, desenvolvida de forma sólida, através da formação teórica e prática, tendo como centralidade o trabalho como princípio educativo da formação profissional, além de entender que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo dessa formação. Em consonância com o Documento Final da Conae (2014), o Parecer 2 CNE/CP Nº 2/2015 afirma, como um dos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Vemos desaparecer nas novas diretrizes o discurso das competências que havia sido o principal pilar das diretrizes postas na resolução de 2002 para a formação de professores. Além de revogar o ensino fundamentado na noção das competências e habilidades, também são revogados os Institutos Superiores de Educação. Agora, entra em ênfase o termo práxis, tendo como significado a relação teoria e prática e uma formação docente que estabeleça uma articulação entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica (DOURADO, 2015).

No § 5º do Art.1º é instituído que a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015b).

No Artigo 7º, as DCNs definem que "O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização,

democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015b).

Souza (2017) afirma que, embora nas diretrizes o trabalho docente seja apontado como práxis, ou seja, como expressão da articulação teoria e prática, o professor desaparece enquanto sujeito da prática educativa, ficando evidente apenas a sua ação profissional. Para o autor, a docência fica em primeiro plano e o sujeito perde seu caráter constituído pelo trabalho, desse modo não podendo haver práxis. O autor critica o posicionamento presente nas DCNs quanto ao conceito de práxis apenas como a articulação teoria e prática, um conceito instituído pelo senso comum, deixando de teorizar o conceito, caindo no modismo, desapropriando-se da questão conceitual.

Nas novas DCNs o discurso das competências é deixado de lado, e o foco se torna a práxis pedagógica, entretanto uma práxis baseada no senso comum. Apesar desse fator, é importante que a valorização profissional do professor e a formação inicial e continuada sejam questionadas; desse modo, também os programas de valorização e de qualificação da educação e dos professores são instrumentos a serem pensados e valorizados.

Diante dessas discussões sobre a criação do PIBID e as DCNs que colocam a relação teoria e prática como elemento importante da formação, também se colocam as discussões que elevam a importância da escola como locus privilegiado da formação inicial docente. Ao refletir sobre as questões relativas à formação inicial, é possível perceber um clima de tensão que afeta de imediato os professores, pois os olhares estão voltados para eles, por vezes responsabilizando-os pelos índices educacionais.

Há nos últimos anos uma crescente produção de trabalhos voltados às discussões sobre a formação de professores e sobre a relação teoria e prática. Zeichner (2003), afirma que nos últimos anos a literatura sobre a preparação de educadores como agentes reflexivos cresceu de maneira exorbitante. Os professores, até então esquecidos, regressam ao centro das discussões a partir do final do século XX, quando os estudos internacionais apontaram para o problema das aprendizagens, como consequência os professores e sua formação foram colocados em pauta. Nóvoa (2009) chama essa fase de “volta dos professores à ribalta educativa”. A crítica que Nóvoa (2009) realiza é que, mesmo os professores sendo os atores principais das discussões para a melhoria da aprendizagem, não são eles que realizam os discursos, visto que dois grupos são os responsáveis por essa ação: de um lado, os investigadores da área

da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas que produziram nos últimos anos um número imensurável de trabalhos acadêmicos, com ênfase no professor reflexivo, e, de outro, os especialistas consultores das organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.). Para Zeichner (2003, p.37),

É raro os planejamentos educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, para Nóvoa (2009, p.19), “Não é possível escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”. O autor argumenta que a formação dos professores deve se dar tal qual a dos médicos; nesse caso, os profissionais da educação atuantes nas escolas teriam também responsabilidades na formação de seus futuros colegas de profissão. Deste modo, a escola estaria posta como espaço privilegiado dessa formação, inserindo o aluno da licenciatura durante o curso no ambiente escolar. Diante dessas discussões, a formação inicial é colocada como fundamental para a profissionalização docente (NÓVOA, 2009). Ora, são, pois, os professores que atuam nas escolas e que por isso mesmo podem contribuir tanto para as discussões sobre e para a melhoria da educação quanto podem ser parte importante do processo de formação docente.

Nóvoa (2009) advoga que no hospital o trabalho é coletivo, a equipe trabalha para o sucesso das práticas hospitalares, o mesmo sistema deveria ser aplicado à formação dos professores, com o estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança.

Tanto se fala em professor reflexivo, mas em que condições irão refletir, diante do cenário educativo em que encontram, diante da desvalorização profissional e da individualização do professor como principal responsável pelo fracasso ou sucesso da formação do alunado? Para Nóvoa (2009, p. 22), “Não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e

políticos.” Por fim, o que o autor afirma é que existe uma pobreza das práticas atreladas ao excesso de discursos, que além de tudo não contemplam os professores, pois estes foram afastados dos programas de formação, silenciados, substituídos pelos especialistas das organizações internacionais. Em contraponto à ideia de professor reflexivo, que individualiza o sujeito, Nóvoa propõe uma formação dentro da formação, realizada através do trabalho coletivo. Esse objetivo perpassa as instituições de formação de professores e os campos de trabalho. Perrenoud et al. (2002, p.27) afirma que:

Não é possível pretender uma transposição didática próxima das práticas, trabalhar a transferência e a integração, adotar um procedimento clínico, aprender por meio de problemas e articular teoria e prática sem construir uma forte parceria entre a instituição de formação de professores e as atividades de campo.

Tanto Perrenoud et al. (2002) quanto Nóvoa advogam uma formação que esteja comprometida com a prática e a teoria, sendo que para o primeiro também não seria adequado que os professores (ou formadores de campo) fossem obrigados a participar da formação dos licenciandos, como se fizesse parte do seu trabalho, mas, que estes sejam valorizados simbolicamente e retribuídos financeiramente.

Partindo da premissa de que a formação deva ser crítica e baseada na práxis, a escola é também o lócus principal de uma preparação filosófica, teórica e metodológica da formação, porém ainda acontece de forma segmentada e aligeirada nos cursos de licenciatura, colocando a resolução de problemas como elemento central, esquecendo-se da fundamentação teórica. Todavia, isso se torna um disfarce para realizar formações aligeiradas e praticistas, sendo um exemplo desse fator as inúmeras instituições de formação a distância que surgiram nos últimos anos (MARTINS, 2010). A prática, embora seja essencial na formação, não se constitui em elemento suficiente, visto que são necessários os conteúdos que a fundamentam, são necessários na verdade os dois de forma imbricada (MARTINS, 2010).

No campo da formação, o PIBID, que também se caracteriza como uma atividade humana, é prática e adequada a objetivos que exigem conhecimento teórico, o que, para Vázquez (1977), constitui-se como práxis. O programa pode, então, aparecer como um terceiro espaço de formação, servindo como ponte para essa tomada de consciência. Diversas pesquisas sobre o PIBID apontam para essa afirmação, dentre

elas Silva e Paz (2015), Felício (2014), Frison (2013), Silva e Luis (2013), Luis (2012), entre outros.

Na formação, o primeiro espaço está centralizado nas disciplinas dos cursos de licenciatura, o segundo espaço é vivenciado na segunda metade do curso com os estágios curriculares e as práticas de ensino, ou seja, é o modelo pedagógico e didático. O terceiro espaço é constituído a partir da reunião entre o conhecimento prático e o conhecimento acadêmico (FELÍCIO, 2014). O PIBID se consolida como terceiro espaço, pois envolve esse princípio de unificação entre os conhecimentos, articulando teoria e prática a partir da relação Escola e Universidade.

A constituição desse “terceiro espaço” requer a compreensão de que a construção do conhecimento sobre a docência não deve se dar nem de “fora para dentro”, como mencionado anteriormente, nem de “dentro para fora”, o que evidenciaria o não reconhecimento dos saberes acadêmicos. Muito pelo contrário, na lógica desse “terceiro espaço”, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola. (FELÍCIO, 2014, P.422)

O PIBID faz essa relação dialética colocando a Escola como lócus principal da formação docente, promovendo também a formação continuada com a participação dos professores da Escola básica na formação de seus futuros colegas. Esta participação dos professores supervisores(as) está de acordo com o que argumenta Nóvoa (2009) sobre a importância dos mais experientes assumirem um papel na formação dos discentes de licenciatura mais jovens, trazendo para eles suas vivências enquanto educadores. O PIBID auxilia no acesso a uma experiência que não é possível durante os estágios em docência, durante o qual não há tempo o suficiente para que o discente conheça de fato como trabalham os professores nas escolas públicas, como salienta Silva e Paz (2015, p. 272):

O diferencial do PIBID nos cursos de formação tem sido o de oportunizar essa aproximação e vivência, antes dos estágios supervisionados, com o fim de contribuir com uma maior permanência do licenciando na escola e uma melhor qualidade na apropriação dos processos educativos e sua efetiva participação.

O relatório de gestão do PIBID apresentado em 2013 pela Capes sintetiza que a diferenciação entre o PIBID e o estágio supervisionado é que o programa se caracteriza como uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a

estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação para os estágios, os bolsistas podem ser inseridos no programa desde o primeiro semestre, desde que a Instituição de Ensino Superior tenha essa proposta definida em seu projeto. A proposta do PIBID integra o bolsista dentro do cotidiano escolar e não somente com a observação, ele participa ativamente daquele meio, através da pesquisa-ação, que é a proposta inicial do Programa (CAPES,2013).

## **2.2 A relação teoria e prática na formação docente**

A consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade. Só uma elevada consciência filosófica da práxis permite que ela alcance esse nível criador (VÁZQUEZ , 2011, p.11)

A relação teoria/prática tem sido foco de diversas discussões na Universidade. Intelectuais como Marx (1845), em suas Teses sobre Feuerbach, e Vázquez, que faz uma análise do termo Práxis no livro intitulado “Filosofia da Práxis” (1977), destacam que a ação deve ser refletida, pois a prática sem reflexão não é suficiente para modificar o objeto e a reflexão sozinha não é capaz de transformar a sociedade. Ou seja, ela não termina no simples ato da reflexão, do pensar, do falar, ela também é ação, mudança. Freire (1996) também traz à luz a importância da teoria/prática, na qual a crítica sobre a prática se torna uma exigência dessa relação, sem a qual uma poderia funcionar em oposição à outra. A prática sem teoria não é mais que ativismo e a teoria sem a prática representa palavras desprovidas de sentido (FREIRE, 1996).

Monteiro (2006) elucida que as discussões relativas à teoria e à prática estiveram presentes na cultura oriental através da filosofia desde muito tempo, no século VIII. Segundo Monteiro, também Kant argumenta tanto contra o senso comum quanto contra o teorismo, afirmando que a teoria que não responde às demandas relativas à prática requer ser revista. “Também devo dizer que é possível produzir a não-relação entre teoria e prática: a primeira não-relação, com ênfase na teoria, chamaria de especulação; a segunda, com ênfase na prática, hábito” (MONTEIRO 2006, p.115).

Mesmo com as crescentes discussões sobre essa problemática, existe um grande leque de docentes que resistem à ideia do senso crítico, reflexão-ação-reflexão e de práxis pedagógica. Essa problemática está associada à crença dos professores no saber experiencial<sup>6</sup>, o que requer dizer que os anos de trabalho dentro de um sistema escolar acabam por habituar o professor a fazer seu trabalho de forma mecanizada, o que não é uma verdade absoluta, uma vez que a formação continuada pode auxiliar o professor a lidar com as novas situações. Entretanto, cabe destacar que essa exaltação do saber experiencial pode influenciar o pensamento de que o saber teórico não é de fato tão importante.

Tardif (2000) considera que os saberes profissionais dos professores são temporais, no sentido de que a maior parte do conhecimento sobre o ensino vem da sua história de vida e escolar, eles estiveram presentes no ambiente escolar, seu local de trabalho, desde sua infância. São os primeiros anos de trabalho que estabelecem suas rotinas, eles aprendem a trabalhar na prática. Por último os saberes profissionais dos professores se desenvolvem e são utilizados em sua carreira.

Contrariamente ao pensamento do “senso comum”, que exalta o praticismo com a velha expressão de que “na prática a teoria é outra”, ou do Positivismo, que separa a teoria da prática, Vázquez (2011) considera que a relação teoria /prática é indissociável, neste caso só serão separadas se a relação entre as duas for então falsa. A concepção de práxis que será utilizada neste trabalho está fundamentada no livro *Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez (2011), que tem sua base no marxismo. Mantendo as concepções e os enfoques básicos das primeiras edições do livro, (VÁZQUEZ, 2011, p.22) reafirma seus pensamentos sobre o marxismo, que ele acredita ser:

---

<sup>6</sup>Tardif (2000) define os saberes dos profissionais dos professores em três características: temporais, plurais e heterogêneos e, por fim, personalizados e situados. O saber é temporal, pois parte da própria história de vida do sujeito, principalmente da vida escolar. São temporais, pois partem da experiência, da prática profissional, dos anos primeiros anos de trabalho como professor. Esse saber acaba por se transformar em certezas profissionais, truques do ofício (TARDIF, 2000). E, por último, são temporais, pois se desenvolvem durante o espaço da carreira. São plurais e heterogêneos no sentido de que provêm de diversas fontes: do trabalho, da história de vida, da cultura escolar, dos conhecimentos da Universidade, dos conhecimentos curriculares e de seu próprio saber experiencial. São plurais e heterogêneos porque são ecléticos e sincréticos, os professores utilizam muitas teorias, concepções, técnicas, de acordo com as necessidades que lhe aparecem. São plurais e heterogêneos porque possuem inúmeros objetivos de forma simultânea. (TARDIF, 2000). São personalizados e situados: personalizados, pois raramente são saberes formalizados, são construídos de forma subjetiva, são apropriados e encorpados. São situados porque são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. (TARDIF, 2000, p. 16).

Antes de tudo e originariamente, uma filosofia da práxis não só porque brinda à reflexão filosófica um novo objeto, mas especialmente porque “quando do que se trata é transformar o mundo” faz parte, como teoria, do próprio processo de transformação do real.

A palavra práxis é originária do grego e referia-se nessa língua “à ação propriamente dita” que tem seu fim em si mesma. Tal palavra tem no sentido que lhe é concedido no grego antigo o mesmo significado do termo prático ou prática em nossa língua (VÁZQUEZ, 2011). Para o autor o termo práxis toma sentido na filosofia marxista, na qual:

Entendida dessa forma, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Dito desta forma, a práxis, diferentemente da consciência comum, que é pragmática, é, pois, uma atividade transformadora, em que o homem produz e reproduz, “Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2011, p.239). Desta maneira, é possível interpretar que se não há uma consciência da produção adequada a fins, então a práxis seria inexistente: “a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2011, p.239).” É a partir do entendimento desta relação que o termo tomará sentido.

A partir desse entendimento de práxis como atividade de transformação do mundo, um segundo ponto é colocado pelo autor, que considera que a transformação da natureza pelo homem também modifica o próprio homem.

A práxis educativa inicia-se no ato de pensar as atividades que transformam a natureza e o homem, quando “destacam-se as atividades cognitivas necessárias à produção de modos de ver o mundo” (CORREIA E CARVALHO, 2012, p.64). Aos professores que acreditam na práxis educativa como modo de transformação do mundo, entende-se que o pensar não se concretiza em si mesmo, sendo necessária a reflexão e a ação: “assim parece-nos, o ato educativo pode ser a realização fática do pensado, em processo contínuo de problematização, reflexão e compreensão voltados para atividades transformadoras da realidade vivida” (CORREIA E CARVALHO, 2012, p.65). Uma educação que seja crítica e transformadora da realidade precisa estar

fincada numa formação de professores que também seja crítica, que comprometa-se com uma visão de mundo desprendida da exaltação de modelos pré postos e ideologias que beneficiem uma única classe social, uma educação que não seja ingênua.

Ao educar, o educador também se educa, ao ensinar também aprende (FREIRE, 1998) e, ao transformar, este também é transformado. Freire nos traz importantes considerações sobre o que seria educação libertadora, em que o professor é um agente de mudanças e não um ser que transfere conhecimentos que por vezes são descontextualizados, descompromissados com a realidade de uma população, um agente que não encerra-se no ato de pensar ou no agir, existe nele uma consciência do que fazer, porque fazer e como fazer, em outras palavras, uma práxis educativa em que a teoria e a prática não são opostas, tendo deste modo uma relação verdadeira.

Nesse contexto, entende-se que a práxis educativa dá-se através do processo de reflexão-ação-reflexão e o professor, através do senso crítico, é colocado como um agente de mudanças e não um mero reproduzidor do conhecimento:

Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas, sim, atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem (VÁZQUEZ, 2011, p.221).

Qualquer docente tem a possibilidade de atuar ou agir, porém não é só por ter essa possibilidade que a concretizará, é preciso que ele reflita antes, durante e após a ação, sobre como sua prática pedagógica deve estar vinculada com uma causa maior, com a transformação social, com a realidade daquele meio, e não a prática pela prática. Isso não requer dizer que esta ação é apenas responsabilidade desse sujeito, a sociedade como um todo deve contribuir para a melhoria da educação.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p.237)

Partindo desse pensamento, é possível compreender que quando a teoria não se torna algo real, quando não transforma a natureza, neste caso a práxis é inexistente; a práxis é sempre atividade, porém nem toda atividade é práxis (VÁZQUEZ, 2011), ou

seja, quando a atividade é realizada sem a reflexão crítica, então esta é somente praticismo.

Desse modo a práxis é sempre adequada a fins de transformação, ela só se realiza quando o objeto é modificado. Pimenta (1995) enfatiza a mesma ideia de Vázquez (2011), para os quais a relação teoria/prática não se separa e tem como fim a transformação da natureza e da sociedade. Ambos têm como referência as ideias de Karl Marx.

Assim como a prática não é superior à teoria, também a teoria não é maior que a prática, elas existem de forma imbricada. A teoria se faz na prática e a prática na teoria. Na educação tradicional o professor “ensina” não como um agente de mudanças, mas como um treinador que faz diversas tentativas de aperfeiçoar o movimento, ou, como argumenta Freire (1996), de forma bancária, depositando o conhecimento. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p.16). Não há, nesse caso, uma interação, o aluno não é levado a pensar criticamente, e o professor não reflete sobre sua prática.

Nesse entendimento da educação tradicional, o sujeito, considerado detentor do conhecimento, pode atrapalhar uma Pedagogia libertadora, uma vez que aqueles considerados imaturos não têm autonomia para dialogarem com aqueles que são considerados conscientes. O professor é, pois, o detentor do conhecimento e o aluno apenas um mero receptor apto somente a aprender e que não tem um saber para também ser compartilhado, pois nessa educação as crianças ainda são tábuas rasas a serem preenchidas.

A prática está na teoria como a teoria está na prática, volta-se mais uma vez ao ponto em que é preciso conhecer para criticar, em que é preciso saber como é, para se pensar como ainda pode ser. Trazendo esse pensamento para a formação de professores na atualidade, percebemos que existe uma falha ao afirmar a prática ou a teoria como fundamental, separando-as ou inferiorizando uma em detrimento da outra, pois são ambas de grande importância para a formação e pesquisa.

Como afirma Vázquez (2011, p. 398), a práxis “se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados”. Dentro dessa afirmação, temos então a educação que tem como objeto de formação ou transformação os seres humanos, estes poderão ter uma formação

crítica e reflexiva ou não, a depender do caminho escolhido pelo professor, neste caso, entra em discussão a própria formação do professor.

Diante dessas discussões sobre práxis, o professor é o sujeito que viverá alguns anos da sua vida frequentando um curso de licenciatura, sendo preparado para a realidade das escolas, e espera que ao fim do curso esteja habilitado para receber o diploma que lhe concederá o aval legal para exercer sua profissão. Diante das discussões atuais em que este sujeito vem sendo cada vez mais exigido, ainda vive a problemática da relação teoria e prática. Como relacionar as atividades práticas de sua profissão aos estudos teóricos que foram discutidos, pesquisados e lidos nos anos de formação inicial e, inclusive depois dela?

Para Pimenta (2006, p.26), “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Desse ponto de vista, a prática pedagógica somente é práxis quando há teoria, reflexão e prática, ou seja, quando a teoria e a prática estão unificadas. A autora argumenta sobre os professores estarem condicionados ao contexto em que atuam e que por isso não conseguem refletir sobre mudanças. O conhecimento dessa relação, entretanto, deve ser constituído ao longo de sua formação, pois dependerá fortemente da articulação intrínseca, recíproca e necessária entre teoria e prática.

O estágio ofertado pelos cursos de licenciatura são um meio de aproximar a realidade da Universidade com a da escola básica e de ter professores em formação interagindo com professores experientes. Pimenta 1995 (p.63) afirma que “o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. Porém, talvez esse contato seja insuficiente para garantir que o professor em formação consiga fazer essa relação teoria e prática.

Pimenta (1995, p.59), ao realizar uma pesquisa de campo em dois CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) da cidade de São Paulo, aponta para a unidade entre a teoria e a prática necessária na formação de professores para a escola básica. Essa problemática tem sido discutida intensamente nos últimos anos por diversos intelectuais. Nas universidades os alunos dos cursos de licenciatura pedem por prática e nas escolas, os próprios professores da educação básica levantam questionamentos sobre a formação dos professores que tem focado em pesquisas e teorias do conhecimento que não atendem às necessidades das escolas. Nesse âmbito, os estágios têm sido a atividade prática na qual busca-se levar a Universidade até a escola, entretanto, vale salientar que, muitas vezes, é apenas na

metade do curso que essa aproximação acontece. Em geral, inclusive é o que estabelecem as DCN para a formação inicial dos professores da educação básica (BRASIL, 2002; 2015b), a primeira metade do curso é dedicada aos fundamentos da educação e suas teorias, enquanto na segunda metade acontecem os estágios. Pimenta (1995 p.63) argumenta que

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Esse pensamento é, pois, um exemplo da práxis educativa, que entende como importante tanto teoria quanto prática, unificando o que por vezes foi visto com individualidade. Se por sua vez a teoria se põe como essencial, a prática não é menos importante, pois, as teorias não são meras abstrações, mas estão calcadas nas práticas, quando as definem, repensam e as redimensionam. “Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ 2011, p.245). Dessa forma existe uma relação de mediação entre as duas.

Nesta relação tão complexa e ao mesmo tempo fascinante, as palavras do autor são pertinentes nessa discussão, visto que, a partir delas, podemos compreender a importância, tanto da teoria quanto da prática, mas não separadas, numa relação falsa, como ele afirma existir, e sim imbricadas. Em suas palavras, ele salienta que:

Mas se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo justamente como teoria, isto é, a condição de possibilidade - necessária, ainda que insuficiente - para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica intimamente vinculados e mutuamente considerados. (VÁZQUEZ 2011, p.238)

Nessa relação o professor se apresenta como alguém a fazer essa relação no processo ensino aprendizagem, este precisando ser objetivado, com finalidades que intervenham no objeto de modo a transformar a realidade social (PIMENTA, 1995). Ou seja, a relação unificada de teoria e prática se realiza numa atividade que pensa e

transforma o objeto, seja ele material ou humano, numa transformação consciente, contribuindo desta forma para uma práxis educativa.

### 2.2.1 Da Epistemologia da prática à epistemologia da práxis

A epistemologia da prática é um termo bastante presente nas discussões sobre a docência das últimas décadas. Os autores Schön (1992) e Tardif (2000) argumentam por uma prática profissional dos professores voltada para o trabalho cotidiano, para o labor. Utilizaremos aqui a definição do termo Epistemologia da prática profissional dada por Tardif (2000, p.13): “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes<sup>7</sup> utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Nesse sentido os conjuntos dos saberes estariam centrados na prática profissional.

Ao defender a formação para o magistério centrado neste pensamento, Tardif (2000) atenta para o que o trabalho e os saberes dos profissionais utilizados pelos professores possibilitam a compreensão do papel que estes desempenham na construção da identidade profissional e para sua prática dentro da profissão. Suas considerações são de que os saberes “só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 11).

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos cinquenta anos, está assentada nesses três absurdos. (TARDIF, 2000, p. 11)

---

<sup>7</sup> A noção de saber apresentada por Tardif (2000, p.11) tem, como o próprio afirma, “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

A citação acima deixa nítida que uma epistemologia da prática é caracterizada pela centralidade da prática do professor, assim como uma necessidade de estudar o cotidiano do trabalho docente. Obviamente, como foi discutido no último tópico, a prática é sim muito importante, entretanto existem diferentes pensamentos sobre seu papel na epistemologia da prática e na práxis educativa. Enquanto na primeira a prática se sobressai, na segunda à sua função não é superior ou inferior à teoria, como dito anteriormente, pois elas estariam imbricadas, constituem-se dialeticamente.

É pertinente a ênfase que o autor coloca em considerar que as pesquisas sobre o trabalho docente não devem ser superficiais, devendo observar de perto o cotidiano do trabalho realizado pelo professor, dado que suas experiências podem ser interessantes à formação dos novos professores; seus saberes e suas práticas devem ser levadas em consideração, entretanto percebe-se que existe um destaque ao pragmatismo.

A epistemologia da prática está então ligada ao conhecimento empírico e ao pragmatismo. Diante desse pensamento, Tardif (2000) considera que existe uma unidade pragmática no saber dos professores. Em suma o saber do professor é, pois, um saber experiencial, um saber construído na prática. O autor faz ainda uma crítica aos professores universitários ou pesquisadores, que são os formadores de novos professores, ao argumentar que também estes devem pesquisar e refletir sobre sua própria prática de ensino, uma vez que parece haver uma ilusão de que as teorias do ensino elaboradas para alunos e professores parecem ser boas apenas para esses indivíduos e não para os próprios criadores das teorias, assim sendo, essas teorias não seriam válidas na ação profissional, nem mesmo na prática dos próprios teóricos formadores de professores.

Sacristán (2006) faz também uma crítica nesse sentido, que ele chama de suspeitas. Primeiramente ele chama a atenção que são os pesquisadores universitários que realizam os discursos e os professores do ensino básico os que estão submergidos na realidade escolar; enquanto o primeiro produz teorias, o segundo reproduz a prática, existindo então uma cisão entre os dois. Ele afirma que os pesquisadores universitários não falam sobre a própria prática, e sim sobre a prática dos outros. Os professores da escola básica são então silenciados, pois ilusoriamente não têm capacidade para fazer os discursos sobre si mesmos. O discurso sobre a Educação é feito pelos intelectuais da Educação, enquanto aqueles a quem mais interessa o discurso educacional, neste caso os professores do ensino básico e dos anos iniciais, são silenciados e passivos de teorias que não refletem sua realidade. Sacristán (2006, p.81) afirma que

Fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que quase sempre é o professor do ensino fundamental, é algo suspeito.

Charlot (2006) enfatiza a esse respeito afirmando que o professor universitário está dizendo que pode provar, mas não encara as mesmas condições de trabalho, ficando somente por poucas semanas nas salas de aula da Escola básica. Nesse período, o professor universitário mostra coisas extraordinárias, no entanto, a realidade cotidiana não favorece o trabalho do professor que convive com aquele meio todos os dias. Para Charlot (2006, p.95),

Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor - com sua prática - e o pesquisador. Devemos também colocar questões ao pesquisador. O pesquisador, no decorrer de sua vida, intelectual, no ambiente de discussões com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita. Ambos têm legitimidade para fazer isso. Cabe ao pesquisador perguntar ao professor: “*Quais são as categorias que você está usando para dizer a sua prática?*”. Ao professor, cabe perguntar ao pesquisador: “*Você está falando de quê?*”. E é aí que está o problema: De que está falando o pesquisador? De que está falando sua teoria? Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo “*Não queremos a teoria*”; o que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias.

É dentro desse âmbito de pesquisador e professor do ensino básico que reside a cisão entre teoria e prática. Os professores não estão negando a teoria, estão colocando o saber experiencial em primeiro plano, pois por muitas vezes os mesmos pesquisadores que fazem críticas às Escolas não estiveram de fato mergulhados nesse ambiente. Além dessa primeira afirmação, há de se pensar na confusão que essa relação causa ao tentar unificar a teoria e prática em práxis pedagógica, uma vez que existe um distanciamento entre as teorias do conhecimento e a realidade das escolas,

pois estas não representam uma práxis educativa. Nessa perspectiva as pesquisas realizadas dentro das escolas, com parcerias entre pesquisadores externos e internos, podem ocasionar em uma relação proveitosa para a melhoria da educação.

A teoria tem como função trazer à luz perspectivas para que os professores analisem e compreendam os contextos sociais, culturais, históricos, organizacionais e de si mesmos como profissionais (PIMENTA, 2006). Esse movimento de reflexão-ação-reflexão é pouco evidenciado durante a formação de professores, o que dificulta a quebra dessa cisão entre teoria e prática durante o exercício profissional.

Tardif (2000), em argumentação sobre a epistemologia da prática, atenta para o fato de que em trinta anos de pesquisa na América do Norte, evidencia-se que há uma distância entre os conhecimentos produzidos na formação universitária e os saberes profissionais. Para o autor, a escola não é vista como um espaço onde os conhecimentos universitários possam ser aplicados, sendo ela talvez um processo de filtração, sem relação com trabalho realizado diariamente pelos professores, ou com seu contexto social, histórico, cultural etc. O que o professor faz ao adentrar o espaço escolar é mergulhar naquela realidade, vai criando hábitos e trazendo sua trajetória de vida e escolar para resolver as situações que encontra pelo caminho. Existe nesse caso uma exaltação da prática, que coloca as teorias em um lugar de esquecimento.

Também Pimenta (2006), ao levantar uma crítica ao pesquisador norte americano Donald Schön, afirma que este coloca a formação profissional como algo para ser feito a partir da epistemologia da prática profissional, através de um conhecimento subjetivo, tácito. Este seria o conhecimento que os professores utilizam para resolução de problemas. Para Schön (1992), o trabalho do professor deve acontecer a partir da reflexão sobre a própria prática. Entretanto, enviar por essa metodologia pode colocar o professor numa posição de individualidade:

se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a reprodução é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores. (PIMENTA, 2006, p.22-23)

A epistemologia da prática, em oposição à epistemologia da práxis, coloca a reflexão sobre a prática como elemento central da atuação do professor. Desse modo,

ela individualiza o trabalho docente, uma vez que é sobre a própria prática que o professor reflete, ele se encontra só, tanto para o fracasso, quanto para o sucesso, desconsiderando o contexto e o aspecto sócio histórico dos indivíduos presentes nas salas de aula, guiado apenas pelo saber experiencial, pelo pragmatismo, numa reflexão apenas sobre a prática, o que torna as teorias do conhecimento ferramentas pormenores, neste caso, úteis apenas à formação universitária. Não se deve, entretanto, reputar ao professor e à sua formação toda a responsabilidade referente à qualidade do ensino, dado que o ensino está envolto em inúmeras questões, dentre elas as políticas educacionais, os aspectos culturais e socioeconômicos, o investimento na escola e no próprio professor (GATTI, 2010), aspectos sobre os quais os próprios professores deveriam ter mais participação nas decisões e avaliação, mas não têm.

Isso implicaria uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, levando o indivíduo a crer que o conhecimento prático é o único verdadeiramente útil. Pesquisadores, como Schön (1992) e Tardif (2000), argumentam em favor dessa centralização da epistemologia da prática. A epistemologia da práxis, por conseguinte, parte da reflexão coletiva, de um todo, de uma reflexão, antes, durante e após a ação pedagógica, assim como colocam o professor num patamar de concepção, análise e críticas educativas que fortalecem seu conhecimento e sua prática.

### 2.2.2 Conceito de docência e a relação teoria e prática

A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo atual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. (ROLDÃO, p.102)

As discussões sobre a formação docente no Brasil começam a entrar em evidência após a criação das escolas normais no século XIX, quando a docência sequer era considerada uma profissão; era vista, pois, como sacerdócio, trabalho voluntário, apostolado, uma herança ideológica do período em que a igreja era a detentora do controle das escolas, dos professores e de sua formação, mas é só no século XX que vemos crescer a discussão sobre a importância da relação teoria e prática na formação docente.

Nos períodos de 1930 e 1940, a finalidade das escolas normais era a formação docente para ensinar nas escolas primárias, a prática era colocada como “a imitação de modelos teóricos já existentes”, (PIMENTA, 1995, P.59) que podia ser aprendida a partir da observação e reprodução, a formação se dava de forma mais teórica. A docência, por sua vez, era considerada uma ocupação que era exercida pelas mulheres e considerada uma extensão do lar (PIMENTA, 1995).

Nos anos 70 é dado ênfase aos recursos técnicos para a prática docente, entretanto os resultados esperados foram insatisfatórios, uma vez que a teoria foi sendo menosprezada. Logo, percebeu-se que não houve melhoria, pois, a prática envolta na técnica não estava vinculada ao contexto das escolas.

Nos anos 80, os estudos em reação à problemática da formação realizam diversas pesquisas, tendo como ideia central demonstrar que, para a melhoria da formação docente, deveria haver a unificação da teoria e da prática, dado que a formação ofertada estava repleta de teoria desvinculada da realidade escolar (PIMENTA, 1995).

Entra em destaque a formação dos professores como algo deslocado da realidade escolar. Essa crítica fica evidente em diversos trabalhos (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2000; SCHON, 1992; PIMENTA, 1995; 2006, dentre outros), a formação de professores estaria desarticulada, existindo muita teoria e pouca prática. Pimenta (1995) advoga que deve haver uma formação em que a Universidade e a escola básica sejam parceiras, que a formação esteja dentro da escola, que os saberes teóricos e práticos sejam vistos como indissociáveis. Nóvoa (2009) também aponta para uma formação dentro da profissão, com maior participação dos professores da educação básica na formação dos alunos dos cursos de licenciatura.

Os anos 80 trazem à luz o crescimento das discussões em torno da formação docente, a começar pela crescente produção de trabalhos escritos sobre docência, formação de professores, profissionalização docente, etc., bem como pelo intenso debate por parte dos professores organizados em torno de associações e sindicatos (Anped, Anpae, CNTE e, principalmente, Anfope). Esse debate sobre a formação docente, nesse momento histórico, transitou por diversas problemáticas, todas elas relacionadas mais ou menos intensamente sobre a questão da qualidade da Educação e da valorização docente: a formação longa e sólida por meio de cursos de licenciatura com identidade própria, a base docente como eixo fundamental, a relação teoria e prática, a formação numa perspectiva crítica, dentre outros aspectos.

Imbuído desses aspectos, que colocavam como central a problemática da formação para a qualidade da Educação, ganha espaço o debate acerca da valorização dos professores, condições de trabalho, carreira e profissionalização. Essa discussão sobre a profissionalização docente começa com o movimento reformista da educação presente em alguns países da América do norte, Europa e América Latina (BORGES, 2001). Entretanto, é nesse período que entra em crise a própria profissionalização, quando a docência, apesar da centralidade em que é colocado o professor, coloca-se num contexto de intensificação da precarização, da proletarização e da crescente perda de autonomia e desvalorização social, aliados a crescentes níveis de controle, regulação e avaliação do exercício docente.

Levando em consideração a crise do profissionalismo, com o fator de que a docência ainda luta pelo seu reconhecimento enquanto profissão, percebe-se um duplo conflito, que envolve a crise das profissões em si e o reconhecimento da docência como profissão. Tardif (2000) afirma que a crise do profissionalismo direciona também para uma crise do poder profissional e para uma perda de confiança do público e dos clientes para com os profissionais (fundamentados nos crescentes níveis de controle, regulação e avaliação do exercício docente já afirmados aqui). Nesse sentido, ele explicita que a palavra “poder” tem um sentido tanto político, quanto de capacidade ou competência. Essa crise está ligada a questões de valores de ética, que para o autor implica em um pano de fundo para a profissionalização do magistério e de outro fica explícito o desprestígio da profissionalização em geral, até mesmo as mais respeitadas historicamente, como médicos, advogados, engenheiros etc. Essa tensão coloca os docentes em uma situação de retrocesso na luta pela profissionalização, uma vez que, mesmo as profissões culturalmente e historicamente reconhecidas, passam a sofrer com esse desprestígio.

Esse processo de profissionalização é unidirecional, como aponta Roldão (2007), alternando na história dos docentes desde o século XIX, entre períodos de valorização e desvalorização da profissionalização, um movimento de tensões ao longo da história. É neste âmbito que tem início no Brasil a discussão e produção de trabalhos sobre a profissionalização docente e um conceito de docência, os quais cresceram consideravelmente nas duas últimas décadas.

Não obstante toda essa problemática sobre a formação de professores e a unificação da teoria e da prática, a crise da profissionalização docente teve aumento em toda a América Latina, com os baixos salários e a alta da inflação. Mediante essa

crise, os professores foram abandonando a profissão, e sendo substituídos por sujeitos não diplomados (PIMENTA, 2006). Além desse agravante, no Brasil, o salário ofertado aos docentes é um dos piores, tornando compreensível os altos índices de desistência nos cursos de licenciatura, pois a diferença salarial entre o início e o fim da carreira docente não chega a 45%, em contraposição a países com perfil semelhante, como, por exemplo, Portugal, que oferta 170% de diferenciação salarial (LEHER, 2008).

Os baixos salários, associados à crise das profissões e à desistência da carreira pelos diplomados, abre espaço para a entrada de pessoas leigas, condição que é mais um fator que leva à desvalorização da docência, uma vez que qualquer sujeito munido ou não de diploma pode lecionar, o que não ocorre em outras profissões. Para Tardif (2000, p. 6), “a formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais”. Nesse sentido, cabe ressaltar que os professores portadores de diplomas têm sido substituídos por pessoas leigas, sem diploma, por uma questão salarial, quando os sujeitos leigos ocupam as salas de aula como monitores<sup>8</sup>, o que fere a profissionalização docente, pois esses sujeitos não possuem o diploma que lhes concerne o direito de lecionar. Esse ato do Estado em busca de economia acaba por rebaixar a profissionalização docente. Tardif (2000) elucida que são os profissionais que possuem o direito legal para usar os conhecimentos adquiridos na formação, como os únicos a dominar o território da sua profissão.

Se, por sua vez, não há reconhecimento da docência como profissão, falta também uma tomada de consciência da própria categoria, uma maior reflexão sobre o ser profissional, o que o distingue de outras categorias e por qual motivo a docência pode ser considerada como uma profissão. Roldão (2007), sobre o conceito de docência e sobre a especificidade da sua ação, da sua distinção de outros atores, afirma que é só a partir da definição desses questionamentos que será possível levantar a

---

<sup>8</sup>Entende-se por monitores, neste caso, os professores que são contratados pelas redes públicas de ensino como horistas, sem disposição de concurso público para tornar-se professor efetivo e sem a exigência de um diploma. Os indicadores apresentados no PARECER 2 DE 2015 apresenta uma tabela que indica que, no Brasil, dentre os profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo, e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais 13,9% concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior.

discussão sobre a profissionalização e sobre quais os conhecimentos específicos dessa profissão, pois todas as categorias que foram ao longo dos séculos definidas como profissão possuem um conhecimento específico, algo que somente um profissional daquela categoria é capaz de ter domínio.

Para a autora (ROLDÃO, 2007), o que caracterizava a princípio e distinguia o docente de outros profissionais era a ação de ensinar, algo comum até a primeira metade do século XX. Entretanto, o entendimento de ensinar como uma especificidade do saber, antes simplificado com um simples professar um saber, ou fazer aprender alguma coisa a alguém, torna-se algo mais complexo na atualidade, dado que hoje o conhecimento está ao alcance da sociedade através de outros meios facilmente alcançados. Sendo assim, a profissão docente não é mais caracterizada somente pelo ato de ensinar. “A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (ROLDÃO, p.96), alternando na história, ora como profissão, ora como ocupação ou vocação.

Assim como a profissionalização docente integra um processo histórico, a supervalorização da prática em descrédito à teoria faz também parte de um processo histórico, em que primeiro praticou-se o ato de ensinar e só depois ele foi teorizado, daí foram surgindo várias outras teorias, nascendo, assim, o conhecimento sistematizado, ou seja, é inevitável que haja essa praticidade, que, se não for questionada, não se transformará em ação (ROLDÃO, 2007). Ainda em função de explicitar o conhecimento que define a docência e seu saber profissional, Roldão (2007), pontua o que considera um conjunto de caracterizadores que são “agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente” (p.100), ou seja, que distingue o conhecimento docente de outros conhecimentos: sua natureza composta, capacidade analítica, sua natureza mobilizadora e interrogativa, sua capacidade de meta-análise e a comunicabilidade e circulação. Por fim, Roldão (2007, p.101) argumenta que “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular”.

A partir de 1990, com os governos de Collor e posteriormente Cardoso, é implantada no Brasil a política de corte neoliberal, que trouxe a valorização das competências com foco nas práticas dos professores, o que coloca a intelectualização do professorado em segundo plano, a partir da prática do

gerencialismo<sup>9</sup>. Nesse âmbito, a docência tem como foco realizar os projetos que são colocados pelo Estado; desse modo, as políticas educacionais contribuem para a desprofissionalização docente, uma vez que esses profissionais perdem sua autonomia e sua especificidade, sendo guiados por ordens externas (LINS, 2014). A falta de especificidade da profissão docente e a perda da valorização da intelectualização do professorado contribuem para uma visão pragmática da docência, tirando do professor a autonomia do seu trabalho.

A ênfase nas discussões sobre a profissionalização docente contribui para uma docência crítica, não mais vocacionada e sim profissional. Para além do senso comum e do praticismo, o elevado número de pesquisas que visam refletir sobre os problemas da formação docente em parceria com as mesmas tem sido de suma importância para um novo direcionamento da prática docente, que visa não somente a resolução de problemas do cotidiano, mas a formação crítica.

A docência numa epistemologia da práxis é uma docência em que o professor não coloca a prática como o centro do seu trabalho, mas que tem tanto a teoria quanto a prática como necessárias à sua prática pedagógica, à docência se constitui no coletivo. Como agente de mudanças, suas atividades não consistem em receber informações, e sim num conhecimento livre da ingenuidade, que leva em consideração o contexto social, e que realiza suas atividades de forma consciente, pensando nas finalidades.

Diante de todos esses fatores, a docência tem enfrentado diversos desafios nos últimos anos, ocupar seu espaço de profissão, definir quais os conhecimentos específicos de sua área do conhecimento, e ainda uma sobrecarga adicionada pela sociedade, que muitas vezes lhe imputa a responsabilidade pela educação de má qualidade ofertada nas escolas. Some-se a esses pontos a crescente discussão sobre a unidade teoria/prática, em que alguns pesquisadores apontam para a epistemologia da prática e outros para a epistemologia da práxis.

A profissão docente não é mais considerada uma vocação, sendo constituída por sujeitos conscientes de suas atividades, estes podem ser ou não agentes de mudanças e podem optar por uma epistemologia da prática ou uma práxis educativa. Como afirmamos durante o texto transcrito até o momento, a epistemologia da prática tem seu cerne nas ações práticas do professor, a qual é criticada por alguns

---

<sup>9</sup> Ao invés das políticas públicas serem responsabilidade do Estado, elas passam a ser promovidas por empresas, através das parcerias público privadas, promovendo ações de gerenciamento.

autores que consideram que ela pode acabar individualizando o professor, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso. Deixamos claro, entretanto, que tanto teoria quanto prática tem igual importância, pois o que discutimos nesse texto é o ponto de vista da práxis educativa, ou epistemologia da práxis, para a qual a prática pedagógica do professor é coletiva, ou seja, ele e os alunos fazem parte de um meio, sua prática seria então trabalhada de forma imbricada com a teoria, em ações pedagógicas em que o professor é um agente de mudanças.

Por fim, uma epistemologia da práxis começa na formação docente, na qual colocamos o ponto de vista de Nóvoa (2009), em que a formação docente deve se dar tal qual a dos médicos, em que os profissionais experientes têm participação na formação dos novos profissionais, desse modo também os professores do ensino básico teriam contribuições significativas para elucidar os estudantes de licenciatura sobre como aquilo que é discutido nas salas de aula do seu curso, os textos dos especialistas e os documentos oficiais são traduzidos no cotidiano escolar, dessa forma permitindo a reflexão do que seria a teoria e a prática numa relação a que Vázquez (2011) chama de verdadeira.

### **3. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL: O CAMINHO METODOLÓGICO**

A partir das pesquisas de Nóvoa (2009), Freire (1998), Pimenta (2000), Tardif (2001) e Zeichner (2003), dentre outros, sobre formação de professores, identifica-se a problemática da formação inicial docente tendo como seu lócus principal a própria escola, lugar provável onde o pedagogo irá atuar. A partir dessa preocupação da escola como lugar privilegiado da formação foi empreendida esta pesquisa sobre a contribuição do PIBID para a formação dos alunos de Pedagogia da Ufal e para sua prática pedagógica. Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre o caminho metodológico utilizado para a concretização do estudo proposto.

Desde o início pretendeu-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, mas foi no decorrer do caminho que suas características foram reafirmadas, com a delimitação do objeto de estudo. Essa pesquisa foi identificada como sendo de cunho qualitativo, por incluir o método e envolver a natureza social de estudo. A abordagem qualitativa vem sendo fortemente utilizada na educação, contribuindo com a pesquisa nesta área do conhecimento.

Este tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador mais liberdade em relação aos métodos utilizados para sua efetivação, valorizando, assim, os detalhes que uma pesquisa qualitativa é capaz de estimar, embora, como argumenta Alves, (1991 p.54), “Conduzir um estudo qualitativo, com o rigor necessário à produção de conhecimento relevante, é bem mais difícil do que se possa parecer”.

Bodgan e Biklen (1994, p.49-50) apontam cinco características da investigação qualitativa, salientando que nem todos os estudos considerados de cunho qualitativo possuem todas as características:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as

peessoas negociam os significados? Como é que começaram a utilizar certos termos ou rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos senso comum?

- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Essas características reafirmam a pesquisa empreendida como pertencente à abordagem citada. Ainda sobre este assunto, Bodgan e Biklen (1994) consideram que os investigadores qualitativos em educação procuram sempre questionar os sujeitos da pesquisa, no intuito de ler os sujeitos subjetivamente, percebendo suas experiências, o modo como as interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem. Neste caso, os sujeitos e suas experiências são o centro da pesquisa, sem que sejam considerados como principal fonte os números.

Ao buscar o contexto natural na investigação qualitativa, busca-se os diferentes olhares, mesmo de pessoas que ocupam posições comuns, mas também é possível categorizar as semelhanças de pensamentos e ações entre eles. Bodgan e Biklen (1994) consideram que os sujeitos podem ver a mesma situação de maneiras diferentes. Desse modo, o que o professor vê acontecer na sala de aula é diferente do que os alunos enxergam sobre a mesma situação, da mesma maneira que os professores podem diferir entre eles, mesmo ocupando posições iguais ou semelhantes, assim como pesquisadores podem olhar sob diferentes perspectivas a mesma realidade.

A abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa de diversas maneiras. Em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto directo com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte do treino dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a

sua formação num esforço mais consciente. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p.285)

Diante de todos os pontos observados, a escolha dessa abordagem se deu pela importância dela para o meio educativo, por se adequar perfeitamente para o cumprimento dos objetivos dessa pesquisa durante todo o processo. Depois desse primeiro passo, foram categorizados os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem utilizados, entendendo-se que, para definir um ponto de vista que envolve um grupo social é necessário explorar as opiniões dos diferentes sujeitos que estão envolvidos no processo que pode levar à resposta do problema de pesquisa.

Antes de iniciar esta etapa da coleta de dados, foi necessário a aprovação do Comitê de ética da Ufal, visto que a pesquisa realizada necessitava de colaboradores, o que envolveria seres humanos.

Ao fazer a submissão do projeto de pesquisa, foram detalhados os métodos que seriam utilizados, os sujeitos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios para esses sujeitos.

Declaramos, conforme a Resolução CNS 510/16 (BRASIL, 2017), que as informações particulares dos sujeitos voluntários seriam protegidas com total sigilo de informações, sendo os dados colhidos publicados mediante autorização desses sujeitos.

Para início da coleta de dados, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento de livre e esclarecido. Para evitar quaisquer riscos, todas as informações particulares dos sujeitos voluntários da pesquisa serão mantidas em total sigilo.

Para cumprimento do disposto na lei, os dados desta pesquisa foram coletados apenas após a aprovação (ANEXO A) deste projeto no CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). Para tal, as pessoas responsáveis por esta pesquisa se comprometem a manter o sigilo das identidades dos sujeitos voluntários envolvidos na pesquisa.

### **3.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa foram, em primeiro plano, os alunos egressos do curso de Pedagogia da Ufal, já atuantes na prática pedagógica profissional, que fizeram parte do PIBID como bolsistas de iniciação à docência por, pelo menos,

um ano. Este critério foi necessário dado que as respostas para a nossa pesquisa exigiam que o sujeito tivesse um tempo de experiência que lhe proporcionasse uma visão significativa do programa. Assim, era preciso que ele tivesse passado pelas vivências de reuniões do PIBID e um período inserido na Escola, amadurecido suas reflexões e práticas, para que, então, pudesse ter clareza do que essa vivência poderia ter impactado à sua formação inicial docente.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram utilizados como critério: 1. O tempo mínimo de um ano como participantes do PIBID, depois modificado para tempo mínimo de seis meses; 2. Que fossem egressos em Pedagogia no Centro de Educação da Ufal. 3. Que estivessem atuando como professores após essa experiência, no caso dos alunos egressos que participariam da entrevista.

Devido às dificuldades em nos comunicarmos com os estudantes e ter o retorno dos questionários aplicados, os mesmos foram direcionados para bolsistas e colaboradores que ainda faziam parte do PIBID, mas que estavam há pelo menos seis meses no Programa.

Desse modo, constituímos dois diferentes grupos de sujeitos colaboradores da pesquisa:

a) Pedagogos em exercício profissional, com experiência de, no mínimo, 06 (seis) meses no PIBID;

b) Bolsistas de ID no subprojeto de Pedagogia com, pelo menos, 06 (seis) meses de experiência no programa.

A pesquisa trata das experiências do programa e de como ela poderia ter contribuído para a formação inicial docente, por esse motivo, apenas quem fez ou faz parte do programa estaria realmente apto a falar empiricamente sobre o mesmo, buscando, desta maneira, responder de forma natural às indagações pertinentes da pesquisa empreendida.

Depois da elaboração do questionário iniciou-se o período da coleta dados. Para esta etapa, contamos com a colaboração dos professores que coordenam o PIBID no Curso de Pedagogia da Ufal, os quais nos forneceram os contatos de e-mails dos alunos egressos e dos alunos ainda participantes do PIBID. Inicialmente, utilizamos todos os contatos disponíveis para o envio do questionário, mas apenas cinco pessoas retornam o questionário.

Utilizamos uma rede social, o *Facebook*, para rastreamos todos aqueles que tínhamos conhecimento de terem sido integrantes do PIBID, mas, nesta tentativa,

tivemos o retorno de apenas cinco questionários. Além das redes sociais, contamos com a ajuda dos professores para que os questionários fossem entregues pessoalmente, entretanto, apesar de todos aqueles com mais de seis meses de experiência no PIBID se disponibilizarem a responder o questionário, apenas nove nos devolveram.

Consideramos que um dos principais fatores para que o número de questionários devolvidos tenha sido pequeno seja a quantidade de questões presentes no questionário, mesmo que todas pedissem respostas curtas e diretas. Salientamos que em todos os meios de aplicação do questionário foram realizadas várias tentativas explicitando a importância do mesmo.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Foram dois os procedimentos utilizados na metodologia: o questionário e a entrevista. O questionário, ou *survey*, como é chamado em inglês, é uma ferramenta para levantamento de dados por amostragem, que permite melhor representatividade e generalização para uma população mais ampla (GUNTHER, 2003). A amostra que pretendeu-se levantar com esta pesquisa tem um público específico, porém amplo o suficiente para que fossem aplicados os questionários, que expressariam de forma pessoal e categórica suas ideias, pensamentos e o que mais fosse preciso para se ter uma amostra empírica dos principais dados. A utilização dessa ferramenta se mostrou necessária também para a delimitação dos sujeitos que mais tarde fariam parte das entrevistas. Gunther (2003, p.1) afirma que:

São três os caminhos principais para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: (1) Observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) Criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) Perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram).

O terceiro caminho apontado pelo autor foi o escolhido para compreender como o PIBID teria contribuído para entender a relação teoria e prática, para cumprir com nosso objetivo inicial de responder à pergunta que embasa essa dissertação sobre quais as contribuições do PIBID na formação inicial dos pedagogos e em que aspectos o programa influencia em suas práticas pedagógicas. A partir da reflexão sobre os

modelos de questionários que poderiam ser utilizados, optamos pelo questionário semiaberto (modelo disponível no apêndice A1), que, ao mesmo tempo que garantiria respostas exatas, também daria ao voluntário questões a serem respondidas de forma pessoal e expressiva.

A escolha pelo questionário semiaberto se deu após a reflexão de que este seria importante para responder os questionamentos iniciais da pesquisa que buscavam uma caracterização geral dos sujeitos da pesquisa, tais questionamentos envolviam saber o período médio de permanência no programa, as impressões sobre o mesmo, o relacionamento com os demais membros do programa, as principais contribuições do programa para a formação inicial, as horas trabalhadas dentre outras questões que acabaram contribuindo para um questionário amplo, o que pode ter ocasionado a dificuldade de encontrar sujeitos dispostos a contribuir com a pesquisa.

A partir da análise das respostas obtidas no questionário, foi possível filtrar os sujeitos que participariam da entrevista. Como é uma etapa que necessita de doação de tempo, mesmo que não seja longo, colocamos no início do questionário uma pergunta sobre a disponibilidade de participar ou não de outra etapa da pesquisa.

Essa etapa traz profundidade às respostas que uma pesquisa de cunho qualitativo necessita; se, por sua vez, o questionário é mais direto, a entrevista permite respostas mais alongadas e que trazem novos detalhes e impressões que não são possíveis de colher no questionário.

O modelo de entrevista escolhido foi o semiestruturado, ou seja, apresentando tópicos a serem discutidos. A entrevista semiestruturada permite que o sujeito expresse sua visão sobre determinado assunto de maneira ampla e ao mesmo tempo possibilita ao entrevistador fazer uma coleta de dados com uma grande quantidade de informação através da comunicação oral. Desse modo, haverá uma coleta mais completa da opinião dos entrevistados sem que eles se prendam a questionários ou perguntas excessivamente objetivas.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (MORGNA, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. (BODGAN E BIKLEN, P.134, 1994).

Com a entrevista pretendemos explorar a experiência desse sujeito com o PIBID, entender quais as contribuições do programa na sua formação, como isso influi

na sua prática pedagógica. Para tanto, as questões apresentadas (Apêndice B) pretendem que o entrevistado discuta livremente cada tópico ou pergunta, de modo que suas respostas sejam espontâneas, sem que ele seja influenciado a dar apenas respostas positivas. Desse modo, pretendemos colher os dados sem obstrução de qualquer tipo, mesmo que haja pontuações negativas ao PIBID.

### **3.3 A análise dos dados**

A análise de todos os dados foi realizada a partir da análise de conteúdo, que, para Oliveira (2008), “É um recurso metodológico que pode servir a muitas disciplinas e objetivos, uma vez que tudo o que pode ser transformado em texto é passível de ser analisado com a aplicação dessa técnica”. A análise de conteúdo se apresenta como um método bastante eficaz em pesquisa qualitativa e foi escolhido para fazer a análise desta pesquisa por tais características.

A análise do conteúdo requer paciência e tempo do pesquisador para a interpretação dos dados, principalmente ao definir as categorias de análise, pois a “Análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, p.31, 2002). Entende-se que as comunicações podem vir em diversos formatos, dentre eles o áudio, o textual e até as imagens, assim sendo é necessário sistematizar e objetivar os procedimentos na descrição dos conteúdos a serem analisados (BARDIN, 2002).

Usamos da sistematicidade, ou seja, consideramos tudo o que, no conteúdo, decorreu do problema estudado e analisamos em função de todas as categorias retidas para os fins da pesquisa, sem que para isso fossem consideradas apenas as respostas pré-concebidas. Desse modo, também utilizamos a objetividade, eliminando as ideias a priori, os preconceitos. A abordagem focou no conteúdo em si e não naquilo que o pesquisador acreditava ser a resposta para seu problema de pesquisa. Manter o foco implica em não extrapolar o conteúdo a ser observado, buscando sempre responder à pergunta inicial do problema de pesquisa para alcançar os objetivos (OLIVEIRA, 2008).

Deste modo, a análise dos dados consistiu em responder às indagações iniciais da pesquisa; para tanto, foram analisados inicialmente os questionários aplicados, identificando as categorias apresentadas nas respostas dos sujeitos da pesquisa, constatando as palavras chaves utilizadas pelos mesmos, os elementos de discussão

citados com maior frequência e características apontadas por eles para determinados objetos de estudo.

No segundo momento, foram analisadas as entrevistas com os mesmos parâmetros, a seguir realizando a discussão dos dados utilizando os teóricos que fundamentaram as indagações iniciais desta pesquisa.

Por fim, durante a coleta e análise dos dados foi sendo possível alcançar os objetivos inicialmente propostos, respondendo o questionamento inicial que levou à escrita deste trabalho e que será discutida no capítulo de análise.

#### **4- O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS ID**

Este capítulo empreende uma discussão a partir da análise dos dados coletados com a análise documental dos subprojetos desenvolvidos, a aplicação dos questionários e a realização de algumas entrevistas com estudantes participantes e egressos do PIBID-Ufal de Pedagogia até 2017. Procuramos, a partir dele, apontar os resultados sobre as contribuições do programa na formação inicial docente, que envolvem características diversas, dentre as quais: escola como lócus da formação docente, a importância dos pares na formação inicial, a construção de umas práxis pedagógica, etc.

O PIBID teve suas atividades iniciadas no curso de Pedagogia da Ufal em maio de 2010, com o subprojeto **“Melhorando a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental em Escolas da Rede Pública”**, inicialmente com vinte Bolsistas ID (iniciação à docência), quatro supervisores(as) (professores do ensino básico) e uma coordenadora de área (professora da Ufal). A partir de 2014, o número de bolsistas foi ampliado para quarenta e cinco, além de contar com oito supervisores(as) e três coordenadores(as) de área, uma vez que passou a ter três subprojetos nas áreas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (coordenação pedagógica).

Com o início de uma nova edição PIBID, a partir do Edital Capes/PIBID 061/2013, houve uma expansão do número de subprojetos e de bolsas ofertadas, de forma que, em 2014, somente a Ufal era contemplada com quase 900 bolsas. Com a crise do PIBID iniciada no ano de 2015, quando quase foi extinto, foi divulgada uma nova portaria (nº 46, de 11 de abril de 2016), estabelecendo novas regras de atuação do programa. De acordo com as novas regras, o PIBID passaria a integrar a pasta de programas para melhorar o rendimento das escolas, dessa forma deixaria ter seu foco na formação docente e assumiria uma responsabilidade na promoção da alfabetização. A partir dessa portaria lançou-se um movimento em prol do PIBID para a manutenção do formato que estava em vigor desde 2013, com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Esse movimento contou com abaixo assinado divulgado amplamente pelas redes sociais e resultou na revogação da portaria de nº 46 e a manutenção da Portaria nº 096 de 2013.

O PIBID tornou-se o maior programa de formação docente do Brasil, chegando a alcançar mais de 72 mil Bolsistas ID a partir de 2014. Entretanto, em fevereiro de

2018, a Capes e o MEC decidiram encerrar o Edital vigente desde 2014 e abrir um novo edital em março de 2018, com início das atividades previstas para o mês de agosto, impondo, além de uma nova interrupção, a redução de quase 30 mil bolsas, ofertando apenas 45 mil. Se, antes, somente a Ufal alcançava quase 900 licenciandos beneficiados, o novo edital limita todo o estado de Alagoas a 959 bolsas ID, sendo que em 2014 o Estado de Alagoas contemplava 3 Instituições de Ensino superior, 17 Campi, 66 subprojetos e 1897 bolsistas.

O PIBID tem se mostrado um programa diferenciado e importante para a formação docente, pois proporciona uma vivência abrangente do ambiente escolar. O período que os Bolsistas ID dedicam ao programa dentro e fora da Escola engloba não somente a sua própria formação inicial, mas também a formação continuada dos supervisores(as) e a contribuição para a melhoria da educação nos espaços em que está inserido. Há uma experiência ampla no sentido de sentar e planejar junto com o professor supervisores(as), realizar estudos, participar de eventos da escola e realizar estratégias para melhoria da aprendizagem dos alunos. As bolsas ofertadas são auxílio para a permanência do estudante na Universidade e na escola; aos supervisores(as) é um incentivo para dedicar tempo ao programa e repensar sua própria prática pedagógica, pois este se envolve totalmente com a produção de novas metodologias e materiais junto com os Bolsistas ID, além de participar de seminários e oficinas ofertadas pelo programa. Além de incrementar as metodologias que ajudam as escolas a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, auxilia também com a aquisição e produção de materiais didáticos, pois algumas escolas não dispõem de verba suficiente para investir na compra desses materiais, o PIBID dispunha, até final de 2015 e, em alguns casos, início de 2016, de verba para material, contribuindo também neste aspecto.

Diante de tantos benefícios atribuídos aos anos em que o PIBID esteve de fato sendo desenvolvido em algumas escolas de Educação Básica, é compreensível e importante as movimentações em prol de sua permanência, especialmente porque, embora tenha Edital aberto para continuação das atividades em agosto deste ano (2018), sofre um grande corte de verbas e passa por incertezas quanto ao seu formato (colocando em xeque um formato que vem se reafirmando como positivo) e continuidade.

#### 4.1 O PIBID e suas contribuições para a formação inicial: o ponto de vista dos participantes e egressos por meio dos questionários

Analisar as contribuições de um Programa tão amplo quanto o PIBID exige critérios que possam alcançar de maneira objetiva e subjetiva as informações necessárias para chegar às respostas de nosso estudo. Após a análise documental do Subprojeto de Pedagogia do PIBID-Ufal/Maceió, buscamos dar voz aos Bolsistas ID, considerando que eles têm informações preciosas sobre suas vivências e a importância de sistematizar e tornar públicas essas informações, para o que optamos por elucidá-las por meio do questionário de pesquisa (Apêndice A).

O questionário teve como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa, o tempo de permanência no PIBID, o que os Bolsistas ID pensam sobre o programa, o relacionamento com os demais membros do PIBID e, principalmente, as contribuições do Programa para a formação inicial.

Os Bolsistas ID que responderam ao questionário dessa pesquisa estão divididos em dois grupos, que são, respectivamente, oito alunos ainda em formação e onze alunos já egressos do programa e do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Ufal no Campus A.C Simões/Maceió.

Nos questionários, foram abordados dois aspectos: o primeiro explora questionamentos gerais sobre a formação no Curso de Pedagogia de acordo com o que os Bolsistas ID pensam sobre esse aspecto, enquanto o segundo corresponde à experiência propriamente no PIBID, o que pensam os Bolsistas ID sobre o PIBID.

##### 4.1.1 O que pensam os Bolsistas ID sobre os aspectos gerais de sua formação inicial

Além dos dados de identificação dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, as primeiras perguntas do questionário buscaram identificar a percepção dos Bolsistas ID acerca de suas experiências de formação no Curso de Pedagogia.

Conforme pode ser observado abaixo na Tabela 1, os Bolsistas ID em formação que analisamos ingressaram no curso de Pedagogia entre os anos de 2012 a 2016, enquanto os egressos iniciaram sua formação entre os anos de 2009 a 2013:

**Tabela 1 - Ano de ingresso dos Bolsistas ID**

Em Formação		Egressos	
Ano	Nº de Alunos	Ano	Nº de Alunos
Até 2009	0	Até 2009	3
2010-2011	0	2010-2011	5
2012-2013	4	2012-2013	3
2014-2015	3	2014-2015	0
2016	1	2016	0

Fonte: A autora (2018)

Como na primeira parte do questionário optamos por solicitar dados que mostrassem a visão que, tanto um grupo como outro, tinham acerca de suas experiências formativas no Curso de Pedagogia, na questão quatro pedimos que fosse avaliado como o curso colaborou na formação deles, atribuindo nota de zero a dez, conforme tabela abaixo.

**Tabela 2 Experiências da formação no Curso de Pedagogia**

Q.1	Em Formação		Egressos	
Atendimento do elenco das disciplinas da área específica as necessidades de atuação profissional.	[ 0 ]	Péssima 5 alunos: nota 8	[ 0 ]	Péssima 2 alunos: nota 7
	[ 0 ]	Ruim 2 alunos: nota 7	[ 0 ]	Ruim 7 alunos: nota 8
	[ 3 ]	Regular 1 aluno: nota 10	[ 2 ]	Regular 2 alunos: nota 9
	[ 4 ]	Boa	[ 9 ]	Boa
	[ 1 ]	ótima	[ 0 ]	ótima
Q.2	Em Formação		Egressos	
Atualização das emendas e programas das disciplinas e aprofundamento teórico compatível com uma formação superior de qualidade.	[ 0 ]	Péssima 5 alunos: nota 8	[ 0 ]	Péssima 2 alunos: nota 7
	[ 0 ]	Ruim 2 alunos: nota 9	[ 2 ]	Ruim 6 alunos: nota 8
	[ 0 ]	Regular 1 aluno: nota 10	[ 1 ]	Regular 2 alunos: nota 9
	[ 5 ]	Boa	[ 5 ]	Boa 1 aluno: nota 10
	[ 3 ]	ótima	[ 3 ]	ótima
Q.3	Em Formação		Egressos	
Atualização e aprofundamento dos materiais didáticos utilizados pelos pelos professores/as das áreas específicas.	[ 0 ]	Péssima 1 aluno: nota: 6	[ 0 ]	Péssima 1 aluno: nota 6
	[ 0 ]	Ruim 1 aluno: nota: 7	[ 0 ]	Ruim 1 aluno: nota 7
	[ 1 ]	Regular 4 alunos: nota: 8	[ 2 ]	Regular 5 alunos: nota 8
	[ 6 ]	Boa 2 alunos: nota 10	[ 7 ]	Boa 3 alunos: nota 9
	[ 1 ]	ótima	[ 2 ]	ótima 1 aluno: nota 10
Q.4	Em Formação		Egressos	
Atualização e possibilidade de aprofundamento teórico nas disciplinas específicas.	[ 0 ]	Péssima 1 aluno: nota 7	[ 0 ]	Péssima 1 aluno: nota 7
	[ 0 ]	Ruim 4 alunos: nota 8	[ 0 ]	Ruim 6 alunos: nota 8
	[ 0 ]	Regular 2 alunos: nota 9	[ 1 ]	Regular 2 alunos: nota 9
	[ 6 ]	Boa 1 aluno: nota 10	[ 7 ]	Boa 2 alunos: nota 10
	[ 2 ]	ótima	[ 3 ]	ótima

Fonte: A autora (2018)

Os alunos em formação apontam que em geral o curso atende às necessidades de formação e atuação profissional, entretanto, em sua maioria atribuem nota oito e

sete, notas médias, o que demonstra que é satisfatório, mas não o suficiente, neste sentido os alunos esperam um nível maior de formação nessa categoria. Por outro lado, é perceptível ao analisar as respostas do grupo dos alunos egressos que existe uma maior satisfação com a formação oferecida pelo curso.

Os alunos em formação consideram entre boa e ótima as ementas e os programas oferecidos pelo curso nas disciplinas. Neste item, apesar da maioria atribuir a nota 8, a mesma foi a menor nota atribuída para esse questionamento, tendo um pouco menos da metade dos alunos atribuído notas entre 9 e 10, evidenciando uma maior satisfação nesse quesito, comparado ao quesito anterior. Na mesma perspectiva, o grupo dos alunos egressos, em sua maioria, também demonstra satisfação com o nível teórico do curso, embora dois deles marcam essa categoria como ruim.

Em sua maioria os grupos avaliaram a qualidade dos materiais didáticos dos professores do curso de Pedagogia Ufal/Maceió de forma satisfatória, mas vale ressaltar que nesse item foi observado em ambos os grupos notas mais baixas, como 6 e 7, o que representa que alguns dos alunos têm dúvidas quanto a qualidade do material didático.

Considerando-se o número daqueles que indicaram ser boa e a maioria de notas 8, ambos os grupos demonstram uma satisfação mediana em relação à possibilidade de aprofundamento teórico, assim como acreditam que a bibliografia empregada pelo curso é atualizada e aprofundada de acordo com o processo de formação que vivenciam ou vivenciaram no curso.

Na Tabela 3, podemos verificar como os Bolsistas ID e egressos avaliaram o grau de importância de sua formação na Universidade de acordo com algumas características e condições oferecidas pelas experiências acadêmicas:

**Tabela 3-Experiências da formação no Curso de Pedagogia**

<b>Q.5</b>	<b>Em Formação</b>		<b>Egressos</b>	
Participação ativa dos professores nos projetos de pesquisa e extensão ligados a temáticas importantes e inovadoras na área específica.	[ 0 ] Péssima	2 alunos: nota 7	[ 0 ] Péssima	5 alunos: nota 8
	[ 0 ] Ruim	3 alunos: nota 8	[ 0 ] Ruim	4 alunos: nota 9
	[ 0 ] Regular	1 aluno: nota 9	[ 0 ] Regular	3 alunos: nota 10
	[ 4 ] Boa	2 alunos: nota 10	[ 5 ] Boa	
	[ 4 ] ótima		[ 6 ] ótima	
<b>Q.6</b>	<b>Em Formação</b>		<b>Egressos</b>	
Oferta de atividades extra classe que contribuem para a aprendizagem/atualização de novos conhecimentos na área específica.	[ 0 ] Péssima	1 aluno: nota 7	[ 0 ] Péssima	5 alunos: nota 8
	[ 0 ] Ruim	2 alunos: nota 8	[ 0 ] Ruim	4 alunos: nota 9
	[ 1 ] Regular	1 aluno: nota 9	[ 1 ] Regular	3 alunos: nota 10
	[ 2 ] Boa	4 alunos: nota 10	[ 5 ] Boa	
	[ 5 ] ótima		[ 6 ] ótima	
<b>Q.7</b>	<b>Em Formação</b>		<b>Egressos</b>	
Infraestrutura compatível com as necessidades da área específica do curso.	[ 0 ] Péssima	2 alunos: nota 6	[ 0 ] Péssima	2 alunos: nota 6
	[ 1 ] Ruim	3 alunos: nota 7	[ 1 ] Ruim	4 alunos: nota 7

Fonte: A autora (2018)

Percebe-se que apesar de duas notas 7 dos alunos em formação, eles consideram que os professores são efetivos e participantes ativos em projetos de pesquisa e extensão. Em relação ao grupo dos egressos, por sua vez, consideram este quesito como de boa qualidade.

A qualidade do curso, no que concerne à oferta de um elenco de atividades extraclasse (eventos, seminários, projetos com participação estudantil, discussões) que contribuem para a aprendizagem/atualização de novos conhecimentos na área específica, ambos os grupos consideram o curso abrangente, no sentido de ofertas extraclasse, e que esta prática do curso contribui para uma melhoria na aprendizagem. No entanto, pelo número maior de nota 8 atribuída, os egressos avaliam um pouco menos otimistas essa característica do curso.

A maioria dos sujeitos considera a infraestrutura do curso (salas de aula /estudo, equipamentos, laboratórios, biblioteca, etc.) regular. Em notas, a maioria atribuiu 6 e 7. Fica evidente que ambos os grupos consideram que a infraestrutura do curso não está adequada o suficiente para atender a todas as suas necessidades específicas e do público atendido. O prédio onde funciona o Curso de Pedagogia da Ufal (Maceió) não é atrativo visualmente, faltam espaços necessários, algumas salas de aula são quentes, dentre outros aspectos.

Na tabela 4 abaixo, apresentamos os resultados da avaliação realizada pelos Bolsistas ID com relação à sua formação na Universidade, de acordo com alguns aspectos específicos. A maioria dos itens avaliados é considerada entre as categorias regular, boa e ótima, entretanto apresentam nuances significativas com relação às notas atribuídas, um fator que é refletido em ambos os grupos. Em relação à categoria “Formação cultural ampla”, destacou-se uma visão ampliada por parte dos egressos, sendo coerente que estes tenham um olhar ampliado neste aspecto, pois já vivenciaram toda a formação inicial, enquanto os bolsistas ID em formação ainda estão iniciando esse processo.

Tabela 4 - Avaliação sobre a qualidade da formação na Universidade

	Em Formação	Egressos
<b>E.1</b>		
<b>Aprofundamento teórico</b>	[ 0 ] Péssima 2 alunos: nota 9 [ 0 ] Ruim 2 alunos: nota 10 [ 1 ] Regular 4 alunos: nota 8 [ 4 ] Boa [ 3 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 3 alunos: nota 9 [ 4 ] Boa 3 alunos: nota 10 [ 6 ] ótima
<b>E.2</b>		
<b>Capacidade de lidar/resolver problemas</b>	[ 0 ] Péssima 2 alunos: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 1 aluno: nota 9 [ 5 ] Boa 2 alunos: nota 10 [ 2 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 7 [ 0 ] Ruim 7 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 2 alunos: nota 9 [ 3 ] Boa 1 aluno: nota 10 [ 2 ] ótima
<b>E.3</b>		
<b>Capacidade de criar formas inovadoras de desenvolver o trabalho</b>	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 3 alunos: nota 10 [ 4 ] Boa [ 2 ] ótima	[ 0 ] Péssima 6 alunos: nota 8 [ 0 ] Ruim 2 alunos: nota 9 [ 0 ] Regular 3 alunos: nota 10 [ 6 ] Boa [ 5 ] ótima
<b>E.4</b>		
<b>Mudança de visão de mundo</b>	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 7 [ 0 ] Ruim 5 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 1 aluno: nota 9 [ 5 ] Boa 1 aluno: nota 10 [ 2 ] ótima	[ 0 ] Péssima 2 alunos: nota 8 [ 0 ] Ruim 6 alunos: nota 10 [ 0 ] Regular 3 alunos: nota 9 [ 2 ] Boa [ 9 ] ótima
<b>E.5</b>		
<b>Formação cultural ampla que vai ajudar atuação</b>	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 4 [ 1 ] Ruim 1 aluno: nota 7 [ 2 ] Regular 3 alunos: nota 8 [ 3 ] Boa 1 aluno: nota 9 [ 2 ] ótima 2 alunos: nota 10	[ 0 ] Péssima 4 alunos: nota 8 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 9 [ 0 ] Regular 3 alunos: nota 10 [ 6 ] Boa [ 5 ] ótima
<b>E.6</b>		
<b>Experiência prática</b>	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 2 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 2 alunos: nota 9 [ 5 ] Boa 3 alunos: nota 10 [ 2 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 2 alunos: nota 7 [ 3 ] Regular 3 alunos: nota 8 [ 5 ] Boa 4 alunos: nota 9 [ 3 ] ótima 1 aluno: nota 10
<b>E.7</b>		
<b>Capacidade de lidar com diversos desafios</b>	[ 0 ] Péssima 2 alunos: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 0 ] Regular 1 aluno: nota 9 [ 6 ] Boa 1 aluno: nota 10 [ 2 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 3 alunos: nota 7 [ 4 ] Regular 4 alunos: nota 8 [ 5 ] Boa 2 alunos: nota 9 [ 2 ] ótima 1 aluno: nota 10
<b>E.8</b>		
<b>Capacidade de análise e compreensão do mundo profissional por meio da articulação entre os diversos conhecimentos</b>	[ 0 ] Péssima 3 alunos: nota 7 [ 0 ] Ruim 1 aluno: nota 8 [ 1 ] Regular 3 alunos: nota 9 [ 4 ] Boa 2 alunos: nota 10 [ 3 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 2 ] Regular 4 alunos: nota 9 [ 5 ] Boa 2 alunos: nota 10 [ 4 ] ótima
<b>E.9</b>		
<b>Múltiplas possibilidades de atuação profissional</b>	[ 0 ] Péssima 2 alunos: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 2 ] Regular 2 alunos: nota 10 [ 3 ] Boa [ 3 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 2 alunos: nota 7 [ 4 ] Regular 4 alunos: nota 8 [ 3 ] Boa 2 alunos: nota 9 [ 4 ] ótima 2 alunos: nota 10
<b>E.10</b>		
<b>Visão realista do mercado de trabalho e suas possibilidades</b>	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 7 [ 0 ] Ruim 4 alunos: nota 8 [ 1 ] Regular 1 aluno: nota 9 [ 4 ] Boa 1 aluno: nota 10 [ 3 ] ótima	[ 0 ] Péssima 1 aluno: nota 6 [ 0 ] Ruim 1 aluno: nota 7 [ 2 ] Regular 5 alunos: nota 8 [ 6 ] Boa 2 alunos: nota 10 [ 3 ] ótima

O grupo dos egressos estão em quase sua totalidade atuando na Educação, alguns acabaram o mestrado, outros estão próximos de concluir ou mesmo tentando ingressar, outros estão continuando seus estudos com especializações, etc., ou seja, existe um tempo de formação maior que se estende além da graduação, ou PIBID, o que pode significar um aprofundamento de aspectos como os que estão sendo citados na tabela.

Em relação ao aprofundamento teórico do curso para sua formação (E1), ambos os grupos consideraram como bom, sendo que as notas mais expressivas estiverem entre 8 e 9. Na E.2, a maioria aponta também que o curso ajuda a ser capaz de lidar e resolver problemas na sala. Na E.3, a maioria concorda estar capacitada para desenvolver táticas inovadoras durante sua atuação profissional. Na (E4), a maioria percebe que durante sua formação houve uma mudança de visão do mundo, que contribui de forma positiva para sua atuação profissional. Além disso, pode-se notar que isso fica mais evidente para o aluno depois de sua conclusão do curso, pois, enquanto os alunos em formação atribuíram “boa” a esse quesito, os egressos atribuíram a avaliação “ótima”.

Em relação à formação cultural ampla e a colaboração disso para a formação docente (E.5), na atribuição de notas, alunos em formação opinaram de forma bastante divergente. Embora a categoria boa foi a que apresentou mais votos, dois alunos consideraram regular e um considerou a formação cultural ampla ruim. Enquanto houve duas notas 10, houve também uma 7 e outra 4. O grupo dos egressos demonstra uma visão diferente neste quesito, considerando apenas bom ou ótimo. Certamente, a visão sobre as experiências de formação cultural ampla para os alunos egressos é mais positiva do que para os alunos em formação.

Nos dois grupos a experiência prática foi considerada entre regular, boa e ótima, mas chama a atenção a nota 6 atribuída nos grupos, além de uma nota sete no grupo dos egressos, embora a maioria considere boa para alguns estes aspectos da formação não tem sido satisfatório. Sabe-se que o Curso de Pedagogia trabalha com os alunos desde o primeiro período com pesquisas nas escolas nas disciplinas de Projetos Integradores e na segunda metade do curso com os estágios, mas o PIBID proporciona a inserção na escola de forma mais abrangente. Este fator faz com que os Bolsistas ID conheçam a experiência prática de forma mais aprofundada, talvez por este motivo tenham uma visão mais crítica com a experiência oferecida pelo curso através do estágios e projetos integradores apesar da relevância que estes alcançam.

Todos os alunos em formação identificam de forma positiva que conseguem lidar com diversos desafios, embora houve nesse quesito duas notas 7. Quanto aos egressos, estes divergem um pouco dessa opinião e consideram em sua maioria regular ou boa, ou seja, a capacidade de lidar com diversos desafios não é suficientemente explorada na Universidade.

É perceptível uma variante de notas no questionamento sobre a capacidade de análise e compreensão do mundo profissional por meio da articulação entre os diversos conhecimentos. As notas do grupo em formação variam entre sete e dez e no grupo dos egressos entre seis e dez. Essa mesma variação é perceptível nas categorias regular, bom e ótima, a maioria, entretanto, marca a categoria bom, o que demonstra incertezas quanto a este aspecto da formação.

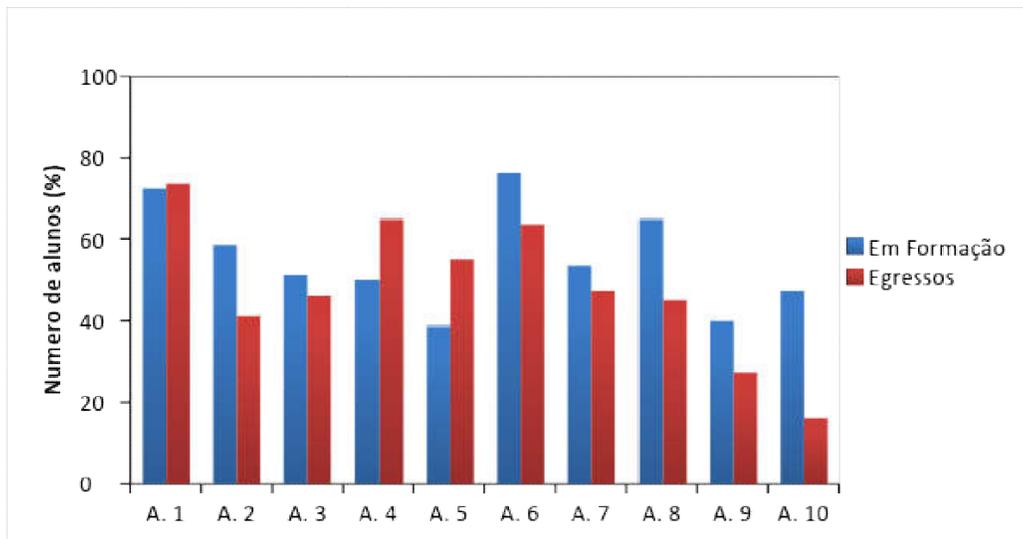
Um pouco mais da metade dos alunos consideram que o curso oferece múltiplas possibilidades de atuação profissional. De forma geral um grupo considerável de sujeitos observam essa questão como regular. Aparentemente, nesse quesito, o curso é limitado em oferecer essas múltiplas possibilidades. Quanto a visão realista do mercado de trabalho, os grupos em sua maioria consideram algo satisfatório. Na E.10. quanto ao curso propiciar uma visão realista da profissão docente e do mercado de trabalho, a maioria das considerações ficam entre boa e ótima, com poucas indicações no nível regular.

Os sujeitos também foram convidados a elencar, em ordem de importância, esses aspectos presentes na Tabela 4, no intuito de identificar a importância das experiências acadêmicas para os mesmos. Assim, foi solicitado que os mesmos ordenassem estes itens de forma classificatória, tendo em vista que o primeiro lugar deveria ser dado ao item mais importante, na sua visão, para sua formação docente e, assim, sequencialmente, até o décimo item. Como mostrado na Tabela 4, os aspectos eram:

- A.1 - Aprofundamento teórico
- A.2 - Capacidade de lidar/resolver problemas
- A.3 - Capacidade de criar formas inovadoras de desenvolver o trabalho
- A.4 - Mudança de visão de mundo
- A.5 - Formação cultural ampla que vai ajudar na minha atuação
- A.6 - Experiência prática
- A.7 - Capacidade de lidar com diversos desafios
- A.8 - Capacidade de análise e compreensão do mundo profissional por meio da articulação entre os diversos conhecimentos
- A.9 - Oferece múltiplas possibilidades de atuação profissional

## A.10 - Visão realista do mercado de trabalho e suas possibilidades

**Os resultados dessa classificação de importância são mostrados na figura 1:**



Fonte: A autora (2018)

A ordem de importância dada a cada item pelos sujeitos em formação da pesquisa demonstra que tanto o aprofundamento teórico (em segundo lugar) quanto a experiência prática (em primeiro lugar) ocupam lugar semelhante naquilo que os alunos em formação consideram como mais essenciais à sua formação, evidenciando a importância da práxis para o exercício docente. Esse resultado pode ser observado também para os alunos egressos, entretanto, para esse grupo, a teoria ocupa o lugar principal na sua formação docente, seguido pela mudança de visão de mundo - elemento este que não ganhou lugar de destaque para os alunos em formação, e da experiência prática.

Dos aspectos que menos se destacaram, observamos resultados semelhantes entre os dois grupos, pois ambos deram menor destaque aos itens 10 e 9, respectivamente, a visão realista de mercado de trabalho e suas possibilidades e oferta de múltiplas possibilidades de atuação profissional. No entanto, observa-se também uma diferença, pois, para os alunos em formação, o item menos importante é a formação cultural ampla, que é considerada como um dos aspectos mais importantes pelos alunos egressos. Por sua vez, os alunos egressos não dão destaque à capacidade de resolver problemas, um aspecto que é bem avaliado pelos alunos em formação.

Embora em ambos os grupos o aprofundamento teórico e a experiência prática sejam aspectos presentes na experiência com o PIBID, há diferenças entre os grupos com relação a outros itens: a) o grupo dos egressos, por exemplo, destaca a mudança de visão de mundo e o grupo dos Bolsistas ID em formação coloca a capacidade de análise e compreensão do mundo profissional, por meio da articulação entre os diversos conhecimentos, como um dos três itens mais importantes; b) o quarto item também avaliado diferentemente, pois, para o grupo dos egressos, a capacidade de lidar/resolver problemas é uma experiência importante à sua formação, mas para os egressos é um dos itens menos importantes; e c) a formação cultural ampla é destaque para os egressos e algo menos importantes para os Bolsistas ID em formação.

Deste modo, percebemos opiniões divergentes em alguns aspectos para os dois grupos, mas percebemos também que há semelhanças significativas com relação à teoria e prática, algo que está previsto nos objetivos do PIBID.

Neste tópico, percebemos que, de um modo geral, o Curso de Pedagogia é bem conceituado pelos alunos que responderam ao questionário, sendo interessante observar que tanto egressos quanto Bolsistas ID em formação consideram que a teoria e a prática são importantes à formação e são contemplados pelo curso. Outro fator relevante é que os egressos, tendo uma visão ampla da formação, acreditam numa mudança de visão de mundo a partir de sua aprendizagem no curso.

Nesse sentido, podemos afirmar que o curso atende as DCNs, nas quais está previsto que a formação inicial deve contemplar a relação teoria e prática que está presente desde os primeiros períodos com os projetos integradores e posteriormente com os estágios, embora saibamos que apesar dessas disciplinas tão importantes a formação ainda há uma problemática sobre essa relação, uma vez que o tempo é curto e não permite uma vivência aprofundada, mas, apesar disso, contribuem significativamente para essa relação.

#### 4.1.2 O que pensam os Bolsistas ID sobre o PIBID

Por meio dos questionários, os Bolsistas ID que colaboraram com o nosso estudo deram informações acerca do desenvolvimento e de suas experiências no PIBID - Subprojeto de Pedagogia de Maceió, referentes à carga horária, objetivos, tipos de atividades, etc., bem como algumas opiniões sobre a importância do programa.

Os Bolsistas ID em formação e também os egressos afirmaram que sua carga horária era entre oito e doze horas semanais no PIBID, entretanto, em ambos os grupos, alguns ressaltaram que a carga horária chegava a vinte horas, pois envolviam doze horas na Escola parceira e oito horas divididas entre reuniões grupais na Universidade, estudos e escrita de relatórios e artigos.

A partir dos resultados obtidos através dos questionários elaboramos nossa discussão com o intuito de evidenciar os principais pontos de vistas dos entrevistados sobre o PIBID.

A princípio, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que caracterizassem os objetivos que eles acreditam representar o papel do PIBID. Foram escolhidos para análise os objetivos citados com maior frequência pelos dois grupos.

Em síntese, os alunos em formação sugeriram os seguintes objetivos:

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas no processo de formação inicial para a docência;
  - Possibilidade de articulação teoria e prática;
  - Incentivo à iniciação à docência;
  - Trocas de experiência;
  - Inserir os alunos no futuro campo de atuação;
  - Aprofundamento teórico;
  - Contribuição na melhoria da Educação.

Por sua vez, para os egressos, os seguintes objetivos descrevem o papel do PIBID:

- Ampliar a visão do (futuro) locus de trabalho do professor;
- Intervenção na prática pedagógica;
- Pesquisa e Ação;
- Estabelecer articulação entre teoria e prática;
- Fomentar a iniciação à docência;
- Aproximar o aluno bolsista da realidade escolar;
- Proporcionar a integração entre a educação superior e educação básica, mantendo um diálogo entre universidade e escola pública;

- Desenvolver a capacidade de pesquisador por parte do profissional da educação.

Os alunos em formação entendem que um dos papéis do PIBID é incentivar as escolas públicas a participarem da formação inicial dos bolsistas, de modo que os professores daquela escola serão cofomadores de seus futuros colegas através dessa parceria Universidade e Escola. Esse movimento permite ter a escola como lócus da formação inicial, ideia defendida por Nóvoa, (2009), com uma formação por dentro da profissão. Essa percepção também foi observada pelos alunos egressos que acreditam que a inserção do bolsista ID na escola amplia a visão do futuro lócus de trabalho do professor.

Conforme citado pelos bolsistas ID em formação e egressos, o programa possibilita articulação entre teoria e prática, pesquisa e ação, ou seja, um dos papéis desempenhados pelo PIBID é o exercício da relação teoria e prática de forma imbricada na formação inicial e continuada dos integrantes do Programa, o que possibilita a constituição de uma *práxis* educativa (VÁZQUEZ, 2011).

No entendimento dos bolsistas ID de ambos os grupos, o PIBID não somente exerce a função de inserir o bolsista no seu futuro lócus de trabalho, mas também atua como um meio veículo de incentivo à iniciação à docência entre os alunos de pedagogia. Essa inclusão dos alunos no ambiente escolar permite a troca de experiências, contribuindo também para uma formação continuada daqueles que já atuam profissionalmente. Assim, formação inicial e formação continuada dialogam e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos numa relação de mutualidade.

O grupo dos egressos também destaca como um objetivo do PIBID a integração entre o ensino superior e básico mantendo o diálogo entre Universidade e escola, desse modo havendo uma relação dialética entre os dois espaços formativos, atuando como um terceiro espaço da formação docente.

Ao vivenciar o cotidiano da escola pública, os bolsistas ID entendem que o Programa tem o papel de aproximar os mesmos da realidade escolar, conhecendo as dificuldades e os recursos disponíveis, na atuação da profissão nas escolas públicas em que atuam, permitindo uma visão que articula os conteúdos do ambiente acadêmico à realidade escolar.

A interação do bolsista ID com a escola através do PIBID auxiliava a autodescoberta em relação à área que almejava atuar. Esse processo se dava pela

vivência no âmbito escolar e, conseqüentemente, norteava o licenciando quanto à identidade profissional, uma vez que conhecia a Pedagogia de forma ampla. Nesse sentido, um aluno egresso citou como objetivo “Ajudar o graduando em sua autodescoberta em relação à área que deseja atuar”. A construção de identidade com a docência é um dos principais objetivos do PIBID, bem como um dos grandes desafios no campo da profissionalização dos professores; assim, ter essa característica como destaque para egressos do programa e do próprio curso de Pedagogia constitui-se como avanço para a incorporação de elementos identitários da docência.

Ambos grupos de bolsistas citam o aprofundamento teórico como um dos objetivos e, para além de uma formação teórica, o grupo dos egressos acredita que o Programa desenvolve a capacidade de pesquisador do professor.

Os alunos em formação veem o PIBID com o objetivo de grande importância na melhoria da educação. Os egressos também apontam como um dos objetivos do PIBID a intervenção, que, nesse contexto, significa elaborar e executar um projeto com o objetivo de atuar para melhorar o ensino aprendizagem dos alunos com dificuldades, deste modo contribuindo para a melhoria da educação, o que discutiremos mais à frente neste texto. Outros objetivos foram citados (quais, por exemplo?), entretanto com menor frequência.

Os sujeitos também foram convidados a escolher até cinco alternativas, sugeridas pela pesquisadora, que eles considerassem representar melhor o papel do PIBID. Os aspectos elencados e enumerados foram os que seguem:

- Aprofundamento teórico (P.1);
- Trabalho colaborativo (P.2);
- Extensão (P.3);
- Pesquisa (P.4);
- Inovação educativa (P.5);
- Formação didático-pedagógica (P.6);
- Relação teoria e prática (P.7);
- Formação acadêmica (P.8);
- Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas (P.9);
- Identificação com a prática docente (P.10);
- Compreensão da realidade escolar (P.11);
- Formação pessoal (P.12);
- Aprimoramento da capacidade de leitura e escrita (P.13).

A Figura 2 mostra a porcentagem obtida para cada papel do PIBID conforme os dois grupos, Bolsistas ID em formação e Egressos. Os resultados apontam que, tanto

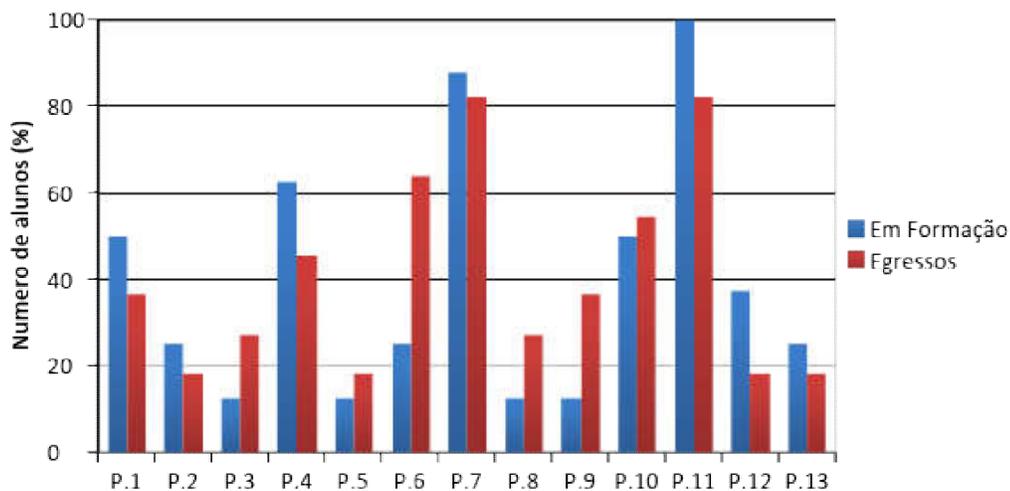
o grupo dos egressos quanto o grupo dos Bolsistas ID em formação, entendem que a compreensão da realidade escolar e a relação teoria e prática ocupam lugar central no papel que o PIBID desempenha na formação. Este resultado corrobora com os objetivos citados anteriormente pelos dois grupos, pois, de acordo com nossos dados, a maior contribuição do programa para os alunos é vivenciar o dia a dia do professor da escola básica. Nota-se que os bolsistas expandem a compreensão de sua profissão, estando em formação, quando são inseridos no ambiente escolar. Isto aponta mais uma vez a escola mediante o PIBID atuando como lócus da formação docente. Corrobora também com o que foi observado anteriormente, uma vez que ambos os grupos de Bolsistas ID evidenciam o papel do PIBID no exercício da relação teoria e prática na formação docente, sugerindo este item como o segundo papel que mais representa o PIBID.

O grupo em formação também considera a formação didático-pedagógica e a identificação com a prática docente como sendo os papéis mais contemplados pelo PIBID, ou seja, a prática pedagógica e a identidade docente são também elementos que se destacam para os bolsistas em formação.

O outro grupo (Egressos) destaca a formação acadêmica mediada durante o programa, ao colocar a pesquisa e o aprofundamento teórico entre os papéis mais relevantes do PIBID.

Os aspectos menos considerados para o grupo em formação foram: extensão, inovação educativa, formação acadêmica e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. No grupo dos egressos, os aspectos menos considerados foram: inovação educativa, trabalho colaborativo, formação pessoal e aprimoramento da capacidade de leitura e escrita.

**Figura 2- O papel do PIBID na visão dos Bolsistas ID**



Fonte: Autora (2018).

Analisando as respostas de cada grupo ao longo do questionário aplicado e conforme os resultados até aqui mostrados, as categorias que traduzem as principais características de contribuições do PIBID para a formação docente são: I. a escola como locus da formação inicial; II. a contribuição do PIBID para a prática docente em sala de aula, relação teoria e prática; III. a contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada; IV. trabalho coletivo; V. o PIBID e identidade docente; VI. o PIBID como terceiro espaço da formação e VII. formação acadêmica.

Como se daria a concepção da escola como locus da formação docente? Devido à parceria Universidade e Escola, os Bolsistas ID sugerem que o PIBID permite uma formação dentro da profissão, na qual se integra a troca de experiências e o conhecimento do corpo e cotidiano escolares, proporcionando um primeiro, relevante e sistemático contato real com sua profissão. Mediante os relatos dos sujeitos desta pesquisa, o apoio dos futuros colegas de trabalho mobilizava os professores da escola como coformadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas no processo de formação inicial para a docência, promovendo também a formação continuada e a valorização do magistério. Tendo em vista que a compreensão da realidade escolar é o principal papel do programa, o mesmo torna-se essencial para uma formação ampla, ou seja, uma formação que permite observar “o todo”, a academia e a realidade escolar. Desse modo, o programa se apresenta como uma ponte para formação de docentes cientes da realidade que irão se deparar ao entrar no campo

de trabalho. Conforme Felício, (2014, p.418) acerca da formação inicial, “torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ministrar aulas.”

Uma contribuição do PIBID para a formação inicial que se destaca, com base no que foi relatado pelos sujeitos desta pesquisa, é a prática pedagógica, pois ao ser imerso no ambiente escolar o bolsista ID realiza atividades pedagógicas junto a seu supervisor, oportunizando uma visão realista da profissão docente.

Quando foi solicitado aos grupos que citassem quais as atividades mais importantes que desenvolviam ou desenvolvem no PIBID, no âmbito da escola parceira, a principal atividade citada foi o projeto de intervenção. No primeiro grupo, dos alunos em formação, o termo “Elaborar projetos de intervenção” foi citado em cinco dos oito questionários, e de forma direta; no segundo grupo (egressos) o termo “intervenção” é utilizado repetidamente. O projeto de intervenção está relacionado diretamente à prática pedagógica realizada pelos bolsistas ID, ele é elaborado a partir da observação na escola. O projeto parte da caracterização da escola em que o grupo atua, do estudo da realidade, observando e compreendendo as necessidades educativas dos alunos. Após esse processo, acontece a montagem ou elaboração do projeto com sessões de intervenção junto aos alunos da escola.

Percebemos que o projeto de intervenção foi citado com frequência ao longo de todo o questionário aplicado aos bolsistas ID, demonstrando ser um elemento marcante da participação no PIBID nas escolas parceiras. Entretanto, destacou-se não somente a elaboração do projeto no tocante à docência, mas o fato de ter nele uma função social em que primeiro os bolsistas observam e identificam as necessidades da escola, desta forma construindo um projeto direcionado, que contribui para a melhoria do ensino naquele espaço. Durante as intervenções, os bolsistas ID tinham contato direto com os alunos da escola e também com a docência, contribuindo para a prática pedagógica, representando um conhecimento construído pela experiência no programa, a partir do qual proporcionava pensar na didática de ensino, fortalecendo a formação didático-pedagógica.

Em síntese, de acordo com as citações dos sujeitos, o programa permitiu refletir sobre a prática docente através da parceria Universidade e Escola. As situações vivenciadas tinham como objetivo promover o exercício da ação-reflexão-ação, para

auxiliar a “Superar a dicotomia estabelecida entre pesquisa e ação, entre conhecimento científico/racional e experiência (Aluno Egresso).

A segunda atividade que mais representa o PIBID, para ambos os grupos, está centrada numa formação didático-pedagógica, ou seja, formação para a prática pedagógica. Fazia parte da rotina semanal dos Bolsistas ID planejarem atividades didático-pedagógicas, dentre as quais, a leitura para as crianças, jogos, diálogo com os alunos das escolas e brincadeiras dirigidas. O desenvolvimento das atividades era feito com o auxílio das Tic (Tecnologias da Informação e Comunicação). Os Bolsistas ID destacaram que havia pesquisas acerca de metodologias para o aperfeiçoamento da prática docente. O planejamento das aulas considerava os níveis de alfabetização dos alunos das escolas e, quando necessário, passava por ajustes, sendo o principal foco auxiliá-los a superar suas dificuldades de aprendizagem, principalmente com alunos que apresentavam déficit de aprendizagem.

Para realizar as atividades, a equipe de bolsistas criava recursos, tais como jogos, sequências didáticas, oficinas temáticas, visitas a lugares externos à escola (como feiras locais, museus, estádios, etc.), elaborando as atividades de acordo com o cronograma da escola, todos esses trabalhos realizados com o auxílio do supervisor(a).

Ao evidenciar a importância do PIBID para a aprendizagem sobre a prática pedagógica, os bolsistas ID deixam claro a essencialidade dos supervisores no tocante à construção do projeto de intervenção. Os bolsistas ID realizavam planejamento de aulas junto ao supervisor, aprendiam a atuar também para resolução de problemas, eles refletiam sobre a metodologia adequada para atuar nas especificidades que encontravam. Existia uma troca de conhecimento evidente entre bolsistas ID e supervisores, o que permitia pensar não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, uma vez que o PIBID contribuiu para que o supervisor repensasse sua própria atuação como professor, os problemas do cotidiano e a utilização de metodologias inovadoras.

A forma com que o PIBID intermediava o diálogo entre os bolsistas e o supervisor não ocorria somente no âmbito escolar. O âmbito acadêmico atuava como ponte dessa troca de experiências entre os sujeitos envolvidos. Ao tomar por base as atividades mais desenvolvidas, no âmbito da Universidade, com a coordenação do subprojeto de Pedagogia Maceió, os sujeitos da pesquisa foram convidados a ordenar essas atividades, de acordo com a importância que atribuíam. Como esperado, a

atividade mais citada por ambos os grupos foi a participação nas reuniões semanais da equipe do PIBID (Bolsistas ID, supervisores(as) e coordenador(as) de área).

As reuniões eram um ponto de encontro para trocas de experiências, estudos, oficinas e discussões de aprofundamento teórico. Os projetos de intervenção elaborados eram discutidos e aperfeiçoados nas reuniões, antes de serem inseridos na Escola parceira. Nessas reuniões semanais (ou quinzenais) do PIBID, eram realizadas apresentações e socialização dos projetos de intervenção desenvolvidos na escola; a socialização das atividades desenvolvidas na escola e orientações gerais; definição do projeto, discussão do tema e do objetivo; planejamento de atividades, reflexão sobre as atividades desenvolvidas; relatos de experiência no âmbito escolar; aprofundamento teórico através de discussões produtivas e socialização de leituras; produção de artigos, resumos e orientações para os relatórios finais e parciais do programa; formações pedagógica nas áreas de alfabetização e letramento, matemática, etc. (promovida pela coordenadora (o) de área).

O envolvimento dos professores da Educação Básica e do Ensino superior é condição requerida, sobretudo para iniciar um processo de rejeição das polaridades entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico, instaurados no percurso histórico da formação inicial de professores. (FELÍCIO, p.422, 2014)

O espaço das reuniões proporcionava um ambiente em que todos eram livres para discutir e expor suas ideias de forma de construtiva. O mais importante da reunião era essa parceria desenvolvida com todo o grupo: “aprendi a ouvir e me posicionar diante de avaliações acadêmicas” (sic) (Aluno em formação). Percebe-se que os bolsistas ID destacaram sua formação profissional por meio do PIBID, evidenciando atividades de formação em diversas áreas promovidas pelos coordenadores(as) de área, como a participação em oficinas e minicursos ofertados nessas reuniões pelo PIBID. Sobre tais atividades, os sujeitos afirmaram: “discussão teórica sobre o que vivenciávamos na prática” (Aluno Egresso). “Participei de formações que nos auxiliaram nas pesquisas acadêmicas, sendo voltadas para metodologia da pesquisa” (Aluno Egresso).

Sendo os professores supervisores/colaboradores componentes dessas reuniões, o PIBID possibilitava que os mesmos ficassem a par das discussões teóricas atuais, viabilizando a circulação de livros e estudos teóricos entre os professores, apresentavam-se recursos didáticos pouco usados pelos professores e, a partir dos

resultados, motivava-os a ressignificar suas práticas. Portanto, o programa aproxima Escola e Universidade efetivando na prática aspectos teóricos discutidos na universidade, vivenciava os desafios do professor da escola e criava situações de superação, estreitava a relação de parceria entre essas instituições formadoras.

Essa mediação proporcionada pelo PIBID é um exercício efetivo para a formação inicial e continuada, pois todos os sujeitos são levados à discussão sobre a docência relacionando teoria e prática, uma vez que as experiências vividas na escola são refletidas, inclusive a partir dos textos levados para discussão nas reuniões do grupo. Além desse fator, as formações pedagógicas eram ofertadas a todos os membros do programa, deste modo alcançando bolsistas ID e supervisores, um movimento que contribui tanto para a formação inicial quanto a continuada. Os Bolsistas ID, junto com seus supervisores(as), criam redes de interação entre a escola e a universidade, condição que propicia que os docentes das escolas parceiras sejam co-pesquisadores e superem, com o auxílio dos bolsistas/colaboradores, os desafios/dificuldades na Educação Básica.

Todos esses aspectos relacionados aos momentos coletivos estão diretamente ligados à terceira atividade do PIBID mais destacada pelos alunos em formação e pelos egressos, que foi fomento ao trabalho em equipe, pois todas as atividades realizadas eram feitas em equipe, desde a caracterização da escola até a elaboração do relatório final.

Na escola, o trabalho colaborativo era feito no sentido de contribuir com o processo de alfabetização dos alunos, pois havia sugestões para o aprimoramento da proposta pedagógica da escola parceira, atendimento aos pais dos alunos da escola e para o auxílio nas atividades extracurriculares realizadas. Em paralelo, a colaboração no meio acadêmico ocorria na realização de cursos, minicursos e oficinas de formação nas reuniões do programa, como relatado acima. Para as reuniões, havia partilha das atividades realizadas, leituras de textos e discussões acerca do trabalho realizado nas escolas, tudo elaborado sempre em equipe. Notamos que os bolsistas ID se conscientizaram da importância do trabalho em equipe na profissão docente, a compreensão de que é preciso manter uma relação de respeito com todos os sujeitos que compõem o corpo escolar e a importância do compartilhar de saberes entre os pares na Universidade, pois “sozinhos (as) não mudamos nada. O trabalho é em equipe” (Aluna em Formação).

Nóvoa 2009 (p.40) considera que é necessário integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho (trabalho coletivo). Com base no que constatamos até aqui, “o ponto de engrenagem” do PIBID é o trabalho coletivo entre os Bolsistas ID, supervisores(as) das escolas parceiras e coordenadores(as) de área, ao menos nessa experiência específica do PIBID Pedagogia-Ufal Maceió. Nesse sentido, evidencia-se que esse trabalho coletivo foi potencializado, sobretudo pela diversidade de experiências e olhares acerca da prática pedagógica, pelos encontros sistemáticos e periódicos que reuniam os três sujeitos do programa, tarefa nem sempre fácil, em função da multiplicidade de tempos e espaços que os mesmos tinham a ocupar.

Para investigar como era o trabalho em conjunto realizado no programa, esta pesquisa estudo buscou os pontos positivos e negativos dessas relações mediadas pelo PIBID. Uma das perguntas do questionário buscou a indicação, por parte dos sujeitos, de até três características positivas e três experiências negativas relacionadas às suas experiências com os seguintes atores com os quais compartilhavam as ações do PIBID: a) com os alunos da escola parceira; b) com supervisores(as) (professores da educação básica); c) com outros bolsistas de iniciação à docência e d) com coordenador(as) de área (professor orientador da universidade). Os grupos descreveram não somente as características dessa relação, mas também suas impressões acerca dos próprios sujeitos, conforme tabelas 5 e 6. Os Bolsistas ID e também os egressos foram bastante descritivos em suas caracterizações em relação aos sujeitos.

Sobre os alunos das escolas parceiras, os sujeitos indicaram como características positivas: I) a criatividade e participação ativa nos projetos, o que trazia aos Bolsistas ID (em formação e egressos) o sentimento de aprendizado mútuo; II) contribuição para a formação desses alunos e III) afetividade e bom relacionamento dos bolsistas com esses alunos. O grupo dos egressos acrescentou outras características: I) a parceria com os alunos das escolas foi enriquecedora para a formação; II) a colaboração no desenvolvimento pelas crianças do gosto pela leitura; III) o êxito em alfabetizar crianças com faixa etária avançada; IV) o conhecimento da realidade da comunidade escolar; V) a diversidade dos alunos; VI) a experiência adquirida durante aplicação de provas, trabalhos e projetos; VII) a autonomia do professor; VIII) a possibilidade de aprender a desenvolver atividades que mudaram a rotina das crianças, tendo deles muito carinho e respeito.

Aqui surge outro componente acerca do PIBID, que na verdade se trata do público alvo do programa dentro das escolas: o aluno do ensino básico. Essas descrições obtidas pela intermediação que o programa proporcionava entre bolsistas ID e alunos das escolas parceiras exemplificam o PIBID atuando como terceiro espaço de formação. O aprendizado mútuo, a compreensão da realidade escolar, a colaboração no ensino aos alunos da escola, o ganho de experiência e a autonomia adquirida contribuem para uma formação inicial ampla, aspectos mediados por uma prática pedagógica que é fundamentada nos estudos e análises realizados pelos integrantes do PIBID, tanto entre a equipe do PIBID na escola, quanto pela equipe geral das reuniões de grupo na Universidade. Além disso, os bolsistas ID demonstraram sua satisfação em participar do progresso dos alunos das escolas, permitindo que incorporassem a docência, mais que isso, que se identificassem com ela, ou seja, que se sintissem parte daquele meio.

Entretanto, os dois grupos de Bolsistas ID destacaram que a indisciplina em sala de aula era um fator negativo em relação aos alunos das escolas parceiras e à sua aprendizagem. Neste questionamento destacam-se quatro elementos que estavam presentes nas escolas com relação à convivência com os alunos: I) a indisciplina, caracterizada por palavras de baixo calão excessivas, brigas entre os alunos, além da falta de respeito mútuo por parte deles, destacada por uma Bolsista ID: “não se pode reduzir este elemento que perpassa por conjunturas sociais, mas era elemento presente (Aluna Egressa)”; II) fatos que contribuem para a indisciplina, como a ausência da família e as marcas da violência na vida dos alunos, que eram em sua maioria moradores de bairros carentes e que sofriam com a falta de segurança; III) dificuldades de permanência na escola, levando ao número elevado de repetências, faltas excessivas e desistência; IV) o cansaço, a fadiga e a indisposição dos alunos, uma vez que, mesmo com as práticas inovadoras, eram muitas as dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Esses foram elementos que, apesar de representarem um fator negativo, possibilitaram aprendizagens desafiadoras sobre a docência para os bolsistas ID.

O convívio com os supervisores, na percepção dos Bolsistas ID, era de parceria, compreensão, aceitação, troca de experiência e disciplina: “obtive bastante apoio da supervisora para o desenvolvimento do projeto” (Aluno Egresso). Havia o sentimento de bom relacionamento da equipe (que incluía os supervisores(as) para a maioria dos Bolsistas ID). O grupo dos egressos acrescentou como características: I) a troca de

experiências, em uma relação de conhecimentos e diálogo na qual era estabelecida uma parceria entre as partes; II) o envolvimento e compromisso com o programa, que proporcionava uma aprendizagem sobre a docência para os Bolsistas ID; III) a relação afetiva em alguns casos e em outros uma relação colaborativa, que acabavam por desenvolver laços de afeto; IV) troca de conhecimentos que trazia contribuições tanto para formação, tanto dos Bolsistas ID quanto para os supervisores(as).

Baseado no que foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, identificamos que a equipe (bolsistas e supervisores) desenvolvia planejamentos dos projetos e atividades, bem como o compartilhamento de experiências exitosas acerca do trabalho desenvolvido. Na aprendizagem da docência, aprenderam sobre administrar o tempo em sala de aula, como fazer o planejamento de atividades, relatórios e aulas, conhecimento sobre organização e funcionamento do ensino público, além de se prontificarem a elaborar os recursos didáticos necessários.

Os Bolsistas ID citam como características negativas em relação aos supervisores(as): I) o medo de críticas e o receio da presença dos bolsistas em suas salas de aula; II) o aproveitamento errôneo da presença dos bolsistas e III) a saída da sala de aula sempre que o PIBID estava atuando. Uma Bolsista ID do grupo dos egressos enfatiza que havia “falta de compreensão em torno de horários, tendo em vista que o horário do projeto era de pico, demora de ônibus, as aulas na universidade pela manhã (término de 11:30 ) e ainda tinha as filas enormes do restaurante universitário comprometendo a exata pontualidade, mas esses contratempos não eram considerados” (Aluna Egressa).

No que tange à relação com outros bolsistas de iniciação à docência que participavam junto com eles do projeto, os Bolsistas ID indicaram: I) o nível de participação e dedicação da equipe de Bolsistas ID ao programa e II) o sentimento de aprendizado mútuo, empatia, troca de experiências, trabalho em equipe, exposições das dificuldades vigentes na escola, reflexão sobre as experiências. O grupo dos egressos apontou como características da relação entre os Bolsistas ID: I) a importância do trabalho em equipe realizado com os grupos de Bolsista ID em cada escola parceira, no qual havia uma parceria em que eles dialogavam sobre planejamento, organização e desenvolvimento das atividades propostas; II) o compartilhamento das experiências exitosas, ocasionando uma “troca de experiências e compartilhamento de saberes tendo em vista que tinham bolsistas mais experientes que outros (aluno em período [do curso] mais avançado, que já tinha experiência em

sala de aula ou que já estava na escola ou no projeto há mais tempo).” (Aluno Egresso). Os conhecimentos compartilhados em grupo, que contribuíam para que a equipe aprimorasse seu trabalho em prol de um mesmo objetivo; III) para além do âmbito da escola, essa colaboração entre os pares era em sua maioria afetuosa e colaborativa, mas também era intelectual, no sentido de que os bolsistas afirmaram que exercitavam a escrita coletiva de textos acadêmicos, e auxiliavam uns aos outros na resolução de problemas entre os educandos; IV) o crescimento pessoal e acadêmico, além de aprendizagem sobre a tolerância das opiniões diversas como sujeitos que, embora tivessem os mesmos objetivos, eram heterogêneos.

No que diz respeito aos demais bolsistas de iniciação, as características negativas apontadas foram: I) Falta de responsabilidade e colaboração, algo comum em grupos, pois são constituídos de sujeitos heterogêneos. Havia casos mais impactantes, como destacou uma das Bolsistas ID: “na escrita dos artigos e relatórios havia colegas que não davam sua contribuição, deixando a responsabilidade para os mais envolvidos” (Aluna Egressa); II) Inconstância/infrequência. “No período em que permaneci na escola participante, as bolsistas que atuavam comigo nunca permaneciam por um longo período, atuei com 4 bolsistas diferentes, e por isso o vínculo entre elas e a comunidade escolar, especificamente os educandos, não era fortemente estabelecido.” (Aluno Egresso).

No que se refere às características positivas sobre os coordenadores(as) de área, os Bolsistas ID indicaram: I) competência; II) responsabilidade; II) qualidade de serem presentes e atuantes; IV) colaborativos e estimulavam os bolsistas a atuarem como docentes. Os bolsistas ID consideraram que essa relação lhes ensinou sobre responsabilidade, organização e disciplina e lhes trouxe discussões sobre temas relevantes para o desenvolvimento das atividades nas escolas, bem como para a formação inicial docente. “Mais que isso, o coordenador(a) de área incentivava o despertar científico e a tornar-se um professor pesquisador oferecendo orientações imprescindíveis para a minha formação” (Aluno Egresso).

Em relação aos coordenadores(as) de área, foram poucos os elementos negativos apontados, tendo sido feito, inclusive, por apenas três dos bolsistas ID, enquanto oito consideraram não haver nenhum elemento negativo a ser apontado. Os elementos apontados foram: I) relação conflituosa com relação ao diálogo, pois havia falta de informação; e II) excesso de atividades e um curto tempo para articulação das mesmas.

Em relação a outros sujeitos com os quais tiveram interações que identificavam características positivas, os bolsistas ID se referiram aos diretores e coordenadores(as) das escolas parceiras, professores de outras turmas ou disciplinas e outros alunos da Universidade, indicando as seguintes características: I) aprendizado diário; II) troca de informações, colaboração, companheirismo, compartilhamento de experiências exitosas acerca de atividades trabalhadas nas áreas desenvolvidas nos projetos; III) participação efetiva, mesmo que de forma indireta, na execução das atividades desenvolvidas nos projetos; IV) colaboração na produção de materiais utilizados nas atividades pedagógicas com os alunos.

Com relação a outros sujeitos, apenas dois bolsistas ID consideraram que tenha havido algo negativo a ser apontado: I) relativo a fatores externos, o vandalismo e a insegurança nas escolas; e II) relativo a fatores internos, a indiferença e desapoio de alguns sujeitos escolares: “Muitas vezes as atividades dos alunos eram destruídas na sala de aula, a escola tinha altos índices de violência e insegurança, e a coordenação e direção da escola demonstravam desinteresse em relação ao projeto (Aluna Egressa)”.

O que se percebe nessas relações é que todos os sujeitos proporcionaram aprendizagens importantes para a formação inicial dos bolsistas ID, inclusive os próprios pares (alunos do Curso de Pedagogia).

Tabela 5- Características negativas e positivas dos sujeitos no âmbito do PIBID

Sujeitos do programa	Em Formação		Egressos	
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Alunos das escolas parceiras	Criativos Participativos	Desobedientes Desatentos Desrespeitosos	Participativos Afetivos Comprometidos Respeitosos Entusiasmados com atividades inovadoras	Indisciplinados Desrespeitosos
Supervisores(as)	Responsável Presente Competente Compreensivo		Prestativos Comprometidos Afetivos Parceiros	Ausentes
Outros Bolsistas I.D	Atuantes Competentes Responsáveis Parceiros		Colaborativos Comprometidos	
Coordenador (as) de área	Responsáveis Presentes Competentes		Colaborativo (a) Compreensivo (a) Coerente Dedicado (a) Profissional	

Fonte: A autora

**Tabela 6- Características positivas e negativas da relação com os sujeitos do PIBID**

Características negativas e positivas da relação com os sujeitos no âmbito do PIBID				
Sujeitos do programa	Em formação		Egressos	
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
<b>Alunos das escolas parceiras</b>	Aprendizado sobre a didática na prática		Aprendizagem mútua	Administrar brigas entre os alunos
	Solução de problemas na sala de aula		Didática na prática	Indisciplina
	Diálogo			Número elevado de repetência
	Diálogo teoria e pratica			Faltas excessivas
	Aprendizado mútuo			Desistência
	Bom relacionamento/parceria			Superar as dificuldades de aprendizagem mesmo com as atividades inovadoras
	Empatia			
	Afetividade			
<b>Supervisores</b>	Bom relacionamento	Receio em adentrarmos a sala de aula deles	Trabalho colaborativo	Relação interpessoal atravessada
	Troca de experiência	Ausencia na sala durante atuação dos bolsistas	Valorização dos bolsistas	Falta de compreensão
	Trabalho em equipe		Conhecimento do cotidiano escolar	
	Análise dos projetos		Planejamento de projetos e atividades	
	Reflexão sobre as atividades desenvolvidas na escola		Acompanhamento constante	
		Administração do tempo em sala de aula		
		Aprendizagem sobre a docência		
<b>Outros bolsistas I.D</b>	Aprendizagem mútua	Conflitos de ideias e posicionamentos	Diálogo	Falha na comunicação
	partilha		Compartilhamento de experiências exitosas no Programa	Imposição de ideias
	Empatia		Troca de experiências	Falta de compromisso
	Aprendizado mútuo		Trabalho em equipe	Ausencias constantes
	Diálogos sobre as dificuldades na Escola		Respeito pelas diferenças	Desestímulo
	Trabalho em Equipe		Vínculo afetivo	Limitação
				Descumprimento das atividades acordadas
<b>Coordenador de área</b>	Aprofundamento teórico com estudos em equipe	Contradição na crítica à respeito do objetivo do projeto	Orientação	Excesso de atividades
	Planejamentos das atividades		Respeito a todas as diferenças	Curto tempo para articulação
	Reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos		Identidade	Falta de informação
	Organização		Influência na busca por melhorias na qualidade da educação	
	Disciplina		Desenvolvimento de trabalhos científicos	
			Vínculo afetivo	
		Troca de experiência		
		Discussão relevantes para a formação docente		
		Socialização das experiências obtidas na Escola		
<b>Outros sujeitos</b>	Aprendizagem diária		Troca de experiências	Vandalismo
	Troca de experiência		Parceria	Insegurança
	Diálogo		Colaboração	Indiferença e desapoio
	Colaboração		Respeito mútuo	
	Companherismo		Aprendizagem	
	Cumplicidade			

Fonte: A autora (2018)

O grupo dos egressos destacaram dois objetivos principais do PIBID, além daqueles em comum com o grupo em formação, que foram: formação de um professor pesquisador e a construção de uma identidade docente. De acordo com a visão do grupo de egressos, o programa auxiliava a autodescoberta em relação à área que almejavam atuar, ou seja, a construção da identidade docente para os Bolsistas ID. Esse processo se dava pela vivência no âmbito escolar e, conseqüentemente, norteava o licenciando quanto à identidade profissional, uma vez que conhecia a Pedagogia de forma ampla. Nesse sentido, um aluno egresso citou como objetivo do PIBID “Ajudar o graduando em sua autodescoberta em relação a área que deseja atuar”.

A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. (CUNHA et al, p.273, 2007)

A construção de identidade com a docência é um dos principais objetivos do PIBID, bem como um dos grandes desafios no campo da profissionalização dos professores; assim, ter essa característica como destaque para egressos do programa e do próprio curso de Pedagogia constitui-se como avanço à prática docente. Os bolsistas ID em formação também mencionaram o desenvolvimento de uma visão realista da profissão, compreendendo que é com essa inserção no meio que passam a conhecer os desafios da docência, o “chão da escola” (Aluna em Formação), preparando o futuro professor à realidade das escolas. A partir desse ponto, era possível saber se haveria uma identidade com a docência ou mesmo a falta de identificação, pois no programa apresenta-se uma dinâmica da escola em que os Bolsistas ID passam a fazer parte.

Os bolsistas ID consideraram que adquiriram uma formação acadêmica diferenciada ao participar do PIBID, na qual aprenderam com a troca de conhecimento e com o aprofundamento teórico proporcionado pelo programa, o que lhes possibilitou crescimento pessoal e profissional. Essa formação, na qual ele estava inserido na Escola e realizava intervenções para a melhoria do ensino, proporcionava aproximação entre teoria e prática, por meio de ações significativas, participações em eventos, produções acadêmicas e melhoria da escrita. Estes relatos exemplificam o PIBID atuando como terceiro espaço da formação (FELÍCIO, 2014).

O grupo dos alunos egressos, em específico, afirmaram que o PIBID contribuiu para sua formação e atuação profissional oferecendo uma experiência específica de sua área, resultando em amadurecimento docente e conhecimentos aprofundados da área, ampliação da visão da Educação, competências técnicas e pedagógicas, além da relação entre teoria e prática, pois aprenderam a refletir, agir e refletir sobre a prática docente e a necessidade de agregar conhecimentos, saberes e metodologias vivenciados na formação para o exercício da profissão docente. Apontam ainda a importância de uma formação dentro da profissão, que ensinava os diversos desafios da docência e a conhecer melhor a realidade da escola pública em que o projeto foi realizado. Com isso, o PIBID possibilitou-lhes o conhecimento também do trabalho docente de forma mais aprofundada e ajudando na tomada de decisão para permanência na profissão, ou seja, essa inserção proporciona uma iniciação à docência com experiências significativas que ampliam a visão do ambiente escolar e, conseqüentemente, a construção e solidificação da identidade docente.

É evidente, pelos resultados encontrados, que a vivência no PIBID traz conseqüências positivas para a formação inicial dos bolsistas ID. Neste sentido, percebemos que a formação inicial, tendo como lócus a Escola básica, é essencial para a preparação de professores e para o aprimoramento da Educação, tal qual é realizada pelo PIBID, pensando a formação inicial e continuada a partir de projetos de melhoria para a educação das escolas públicas, com parceria entre Universidade e escola e, como afirma Nóvoa (2009), com participação dos professores da Escola básica na formação de seus colegas.

Podemos destacar também a respeito do que os bolsistas ID pensam sobre o PIBID: o desenvolvimento do espírito investigativo e pesquisador pelos futuros professores. Além dos trabalhos desenvolvidos a partir da experiência no programa durante as reuniões, cinco bolsistas afirmaram que seus trabalhos de conclusão de curso tiveram relação com o PIBID. Um deles destacou que, embora não tenha construído o seu TCC a partir do PIBID, realizou a escrita de um artigo fruto do programa que foi socializado em evento. Na época da coleta de dados desta pesquisa, um dos sujeitos ainda estava realizando o processo de escrita do TCC e os outros quatro concluíram seus trabalhos e já eram egressos do Curso.

Este despertar acadêmico foi também observado entre os objetivos que caracterizavam o PIBID citados pelo grupo de egressos, pois este grupo considera ter desenvolvido a capacidade de ser um profissional pesquisador. A formação científica

apontada pelos Egressos é baseada na pesquisa-ação realizada no programa graças à sua mudança de perspectiva em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos da escola. “Cresci como acadêmica, participei de muitos trabalhos aqui e fora do Estado” (Aluna Egressa). Outros bolsistas ID egressos apontaram que desenvolveram a habilidade de elaborar artigos científicos advinda das reflexões críticas, assim como aprenderam uma visão crítica de mundo.

O compartilhamento, no espaço acadêmico, dos saberes adquiridos no cotidiano da sala de aula, estimulou os bolsistas a pesquisar e elaborar textos acadêmicos como artigos, resumos e relatórios. A produção dos textos era realizada mediante a atuação no programa e incentivava a participação em congressos e encontros, bem como a pesquisa. Algumas formas pelas quais essa escrita de textos acadêmicos ocorria: “Tive artigos publicados em livros do PIBID” (Aluno Egresso); “Escrevia sobre minha atuação na escola sob a orientação da coordenadora do projeto” (Aluno Egresso); “Era convidada a melhorar minha escrita e prática a partir de apresentações feitas para o grupo do PIBID – Pedagogia” (Aluno Egresso). Essas considerações demonstram o quanto o programa é abrangente na formação inicial e acadêmica, pois os trabalhos produzidos a partir da vivência no programa eram discutidos em grupo e fundamentados por meio das pesquisas acadêmicas realizadas pelos Bolsistas ID.

#### 4.1.3 O PIBID e sua contribuição para o exercício profissional

Algumas perguntas do questionário foram direcionadas somente àqueles bolsistas ID já atuavam como docentes<sup>10</sup> em sala de aula. Os questionamentos indagaram sobre a influência do PIBID na sua atuação em sala de aula. Apenas dois bolsistas ID em formação que estavam atuando como docentes e seis egressos responderam a essas questões. Os bolsistas ID destacaram contribuições relativas a posturas intelectuais e epistemológicas, bem como à prática didático-pedagógica.

Os bolsistas ID em formação destacaram, como uma primeira contribuição, do ponto de vista intelectual e epistemológico da formação, o aprofundamento teórico e prático, enquanto os egressos se referiram à relação teoria e prática, na qual

---

<sup>10</sup>Os sujeitos da pesquisa que responderam a essa questão são seis egressos e dois alunos em formação, ou seja, haviam dois alunos que não possuem habilitação para atuar como professores, pois ainda não possuíam nível superior completo.

destacaram haver articulação da teoria e prática com resultados exitosos. Esse aspecto foi bastante destacado, pois os egressos apontaram a incorporação/diálogo entre perspectivas teóricas e práticas diárias, afirmando que “No PIBID aprendi a planejar tendo ao meu lado uma boa base teórica de orientação”; “Busco sempre fazer relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento das minhas aulas” (Aluna Egressa) e “Na escola tenho agido como sujeito de transformação, criticando as práticas incoerentes e sugerindo novas propostas, assim como fazia no PIBID” (Aluna Egressa). Os egressos também apontaram a contribuição para sua formação como professor pesquisador, ao buscarem sempre pesquisar antes de planejar uma boa aula e o aprimoramento profissional.

É possível perceber, nas palavras desta bolsista ID egressa do curso, que sua vivência no PIBID foi primordial para sua formação inicial, como de uma professora que atua não como espectadora, mas como agente de mudanças, relacionando a teoria e a prática a partir de uma *práxis* pedagógica, ou seja para a transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2011).

Quanto à prática pedagógica, os bolsistas ID em formação afirmaram que o PIBID lhes ensinou o que não fazer em sala de aula, além de ensinar a criar estratégias que os auxiliassem no processo ensino e aprendizagem e a saber lidar com os alunos em sala de aula. Os bolsistas ID egressos reconheceram que o PIBID possibilitou a “aquisição de conhecimentos imprescindíveis na relação professor e aluno que só a riqueza do cotidiano poderia oferecer” (Aluna Egressa): I) necessidade de envolvimento nas questões pedagógicas no âmbito escolar, a articulação com diversos atores da escola, o envolvimento no planejamento coletivo na escola, a contribuição na construção do PPP (Projeto político pedagógico); II) necessidade de realizar diagnósticos de aprendizagem com os alunos antes de planejarem suas atividades, permitindo direcionar suas ações de acordo com as necessidades de cada aluno; III) a construção de projetos relevantes para a turma em que se estiver lecionando; IV) manter a prática de registrar as atividades para obter bons resultados; V) a mudança de perspectiva em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos (tempo de aprendizagem) e VI) uso dos saberes metodológicos e maior capacidade de desenvolver projetos de atuação, de planejamentos e planos (de aula, disciplina, entre outros). Nessas indicações feitas pelos bolsistas ID egressos do curso, há uma diversidade de aprendizagens sobre a docência, fruto de uma experiência exitosa cunhada no exercício da reflexão teórico-prática sobre a *práxis* pedagógica.

Ao serem questionados sobre quais seriam as contribuições do PIBID para a formação docente, os dois grupos destacam a articulação teoria e prática, a construção da identidade docente, o desenvolvimento da prática pedagógica, a formação dentro da profissão, a formação acadêmica e a aprendizagem por meio das experiências com os pares.

Na tabela 7 abaixo, os Bolsistas ID apontam três características da atuação docente que eles atribuem à experiência no PIBID. Eles destacam a prática efetiva, atualização profissional, atuação em sala de aula, melhor entendimento do desenvolvimento e comportamento dos educandos, possibilitar a participação, reflexão e (re)construção do conhecimento dos educandos, melhor desenvolvimento/domínio das atividades em sala de aula, utilização da ludicidade, de uma leitura participativa, maior capacidade de desenvolver projetos de atuação, de planejamentos e planos (de aula, disciplina, entre outros), relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos, relação professor e aluno baseado na afetividade, respeito e na humanização.

**Tabela 7 - Características da atuação docente atribuídas a sua experiência com o PIBID para Egressos**

Prática efetiva
Atuação em sala de aula
Comprometimento
Atualização profissional
Celeridade nas questões pedagógicas
Relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos
Maior capacidade de desenvolver projetos de atuação
Melhor entendimento do desenvolvimento e comportamento dos educandos.
Possibilitar a participação, reflexão e (re)construção do conhecimento dos educandos
Melhor desenvolvimento/domínio das atividades em sala de aula;
Promover o respeito entre as diferenças
Relação professor e aluno baseado na afetividade, respeito e na humanização
Utilização da ludicidade, de uma leitura participativa

Fonte: A autora (2018)

Sabemos que qualquer projeto pode trazer algum aspecto negativo, por isso não esperamos que o PIBID tenha apenas aspectos positivos, então pedimos que os bolsistas ID dos dois grupos apontassem alguma dificuldade que o PIBID trouxe para a sua formação. Majoritariamente, os grupos consideraram não haver nenhuma dificuldade. Nesse sentido, o PIBID foi amplo no que diz respeito à formação e às práticas pedagógicas e possibilitou a aprendizagem de conhecimentos e do fazer

docente. Uma bolsista ID em Formação apontou que têm dificuldades em lidar com as diretrizes curriculares da educação e promover tudo que nelas contém. Porém, não se espera que o PIBID aborde todos os aspectos que a profissão docente exige, mas que conduza a uma formação como processo permanente, dentro da profissão, de forma crítica e propositiva, a partir de parcerias entre Escola e Universidade de modo que os professores da educação básica também contribuam para a formação de seus futuros colegas.

Por fim são mencionadas as dificuldades da prática docente que não foram vivenciadas pelos PIBID, mas estão presentes no cotidiano ao qual os egressos se deparam atualmente. São destacados nesse ponto a falta constante de recursos didáticos, relação com as pessoas do ambiente de trabalho, reconhecimento profissional e a atuação solitária: “a principal dificuldade que não vivenciamos enquanto bolsistas/colaboradores é o domínio diário e solitário de salas cheias com crianças de diferentes níveis e diferentes situações socioeconômicas, diversos em perspectivas raciais, de gênero, de classe, etc. O que vivenciamos é apenas uma amostragem do que docentes têm que lidar diariamente, e contamos com o auxílio do(a) supervisor(es)(a) não deixando de ser uma experiência riquíssima e que pessoalmente fez toda a diferença em minha formação” (Aluna Egressa).

**Tabela 8 - Dificuldades da prática docente que não foram vivenciadas no PIBID para Egressos**

<b>Dificuldades da prática docente que não foram vivenciadas no PIBID para Egressos</b>
Falta constante de recurso didático
Relação com as pessoas do ambiente de trabalho
Reconhecimento profissional
Domínio diário e solitário de salas de aula
Crianças com diferentes situações socioeconômicas
Turmas lotadas
Alunos com deficiência
Turmas com grandes diferenças de idade
Atuação na educação infantil

Fonte: A autora (2018)

Diante dos resultados alcançados a partir do questionário, podemos afirmar que o PIBID trouxe diversas contribuições à formação inicial de seus Bolsistas ID, dentre elas destacamos: a) unidade teoria e prática; b) efetiva integração entre as Escolas e as

instituições formadoras; c) conhecimento da realidade escolar e d) desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência.

#### **4.2O que dizem os bolsistas id sobre sua experiência no PIBID**

Esta fase da pesquisa aconteceu após a coleta de dados dos questionários, quando foram entrevistadas quatro bolsistas ID egressas e uma em formação. Pretendíamos entrevistar mais sujeitos, mas a indisponibilidade de tempo da parte dos mesmos não permitiu que isso fosse possível.

Para melhor identificar cada sujeito entrevistado, mas preservando suas identidades, nomeamos de forma fictícia cada uma: as Bolsistas ID egressas são referidas como Ana, Fabíola, Carolina, Islane e a Bolsista ID em formação é referida como Margarida.

##### **4.2.1 O perfil das bolsistas egressas e suas considerações sobre a experiência no PIBID**

As bolsistas ID apresentaram suas considerações sobre sua experiência no PIBID, que acreditavam ter sido significativa e proveitosa, elas trazem seus depoimentos sobre alguns aspectos da sua formação inicial relacionando-os ao PIBID que reafirmamos ser um terceiro espaço para a formação docente.

Começamos por expor as considerações de Ana, que é professora do 5º ano do Ensino fundamental I e está atuando na educação há mais de três anos. Ela fez parte do PIBID na área de coordenação pedagógica entre os anos de 2012 e 2013, permanecendo por um ano e dois meses. Ela se refere ao programa com empolgação, sente-se à vontade descrevendo sua experiência, para a qual afirma que “Foi muito satisfatória, aprendi muito: atendimento de pais e alunos, intervenção em sala de aula quando faltava professores. Incrementávamos com um projeto de leitura articulado com as TIC em turmas do 6º ao 9º ano” (ANA).

A proposta do PIBID coordenação pedagógica não incluía à docência em sala de aula, ela estava centrada na atuação da coordenação pedagógica, entretanto Ana e sua parceira acabaram por adentrar a sala de aula para realizar intervenções pedagógicas através do projeto de intervenção elaborado por elas e que teve aprovação de suas supervisoras e da coordenadora de área. Por este motivo, elas viveram uma

dupla experiência: além desse fator, nas reuniões gerais do PIBID elas vivenciaram formações voltadas à docência, que incluíram seminários e oficinas que contribuíram com uma ampla visão do espaço escolar e da docência, além claro do papel que o coordenador pedagógico ocupa na Escola.

Fabiola teve uma experiência centrada na docência em sala de aula e atuou nas salas de aula com turmas do 1º ao 5º ano em Escolas públicas quando terminou sua graduação em Pedagogia, mas, durante a realização da coleta de dados desta pesquisa, estava afastada das salas para concluir seu mestrado em Educação. Ingressou no programa no ano de 2013 e fez parte dele por dois anos e descreve sua experiência no programa como enriquecedora:

*Minha experiência no PIBID foi enriquecedora para a minha formação, pois através dele pude adentrar na docência. Como não tinha tido nenhuma experiência como docente antes, com o Programa pude perceber a relevância da educação na prática, ver de perto os desafios da sala de aula, bem como buscar e propor estratégias para solução de problemas e lidar com conflitos. Além disso, pude agir, refletir e agir sobre a prática, relacionando teoria e prática, de forma reflexiva. Por isso e outros motivos, o PIBID foi enriquecedor para a minha formação docente, por possibilitar o protagonismo, a autoria do licenciando com intervenções no ensino e aprendizagem, contribuindo para si, para os pares, para o educando e escola no geral. Os momentos vivenciados foram essenciais para formar minha identidade docente, e um alicerce para a minha prática, posteriormente. (sic)*

A descrição é de uma experiência ampla, pois percebemos em sua fala que o PIBID foi essencial à sua identidade docente, mas também à existência de uma visão de mundo que busca compreender os fenômenos da Educação, os desafios da sala de aula e busca pelas estratégias para solucionar os problemas apresentados, mas não de forma simplista. Ela fala em buscar fazer em melhorar a realidade a partir da relação teoria prática, ou seja, como agente de mudanças. Há outros aspectos significativos nesta fala, como, por exemplo, o protagonismo do Bolsista ID nas intervenções, pois é ele, junto com seu supervisor(a), que realiza a observação das necessidades da escola e, conhecendo-a, elabora seu projeto de intervenção para a melhoria do ensino, de forma coletiva, envolvendo toda sua equipe do PIBID. Também Fabiola salienta que esta vivência foi o alicerce de sua formação como docente, ou seja, de sua identidade.

Islane atuou no programa durante um ano, não estava lecionando durante a realização da coleta de dados, pois, assim como Fabiola, precisou se afastar para se

dedicar ao mestrado, mas esteve lecionando numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental numa escola pública de Maceió. Ela relata sua experiência no PIBID também com entusiasmo:

*Minha experiência foi maravilhosa, mesmo com muitas dificuldades enfrentadas (desde mudança de salas e de companheiras de PIBID); sempre tive apoio da supervisoras(as) e do coletivo de alunos do PIBID. Eu tenho certeza que minha formação e perspectiva como educadora seria totalmente diferente sem minha entrada no PIBID, eu adquiri um novo olhar para a educação. Vivenciá-la o mais de perto possível permitiu materializar aquilo que aprendia em sala de aula (muito além de um estágio de docência, por exemplo). (sic)*

Islane aponta para um fator recorrente no PIBID, ao falar das dificuldades enfrentadas, citando, em outras palavras, a rotatividade de bolsistas ID no PIBID. Isso pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles a dificuldade em chegar às escolas, pois dependem de ônibus e além disso há os gastos com passagens que devem ser retirados do valor do auxílio financeiro, o que faz os alunos optarem por outras modalidades de auxílios, como por exemplo o Pibic, que não exige deslocamento (na maioria das vezes). Há também a questão da identidade docente, pois do mesmo modo que o PIBID pode auxiliar o Bolsista ID a compreender a docência como uma profissão com a qual ele se identifica, o inverso também pode ocorrer. Islane teve uma experiência satisfatória ao descobrir sua identidade docente, reafirmando-se como pedagoga.

Carolina é a única de nossas entrevistadas egressas que não atuou em sala de aula fora do PIBID, pois ingressou no mestrado em Educação assim que encerrou o curso de Pedagogia: “eu não tive a experiência ainda na sala de aula, né... Ou seja, eu emendei, terminei a graduação e fui logo passando no mestrado, no momento eu não estou atuando” (sic). Ela fez parte do PIBID Pedagogia voltado para a docência e atribui ao PIBID uma formação voltada para a humanização.

*É... minha experiência no PIBID ela foi muito significativa. Entrei no PIBID quando estava no quarto período de Pedagogia e contribuiu muito para minha formação né... como sujeito, como humano, não só em busca... é... no interesse do valor da bolsa, mas assim como foi uma experiência muito enriquecedora, onde eu vivenciei a realidade da escola pública né? É... convivi com diferentes sujeitos da... da escola, estudantes, professores, coordenadores é... diretora, é... vigia da escola, porteiro da escola, merendeiras. Foi uma experiência muito significativa.*

Em suas palavras, percebemos que Carolina entende sua formação de forma coletiva, pois ela cita a convivência com os diversos sujeitos da escola. Nesse sentido, ela aponta a importância deles para sua formação enquanto humana, reafirmando o PIBID como uma rica experiência, pois vivenciou a realidade escolar.

Margarida ainda estava em formação durante a coleta de dados e atuava no PIBID há um ano numa turma do 1º período da educação infantil (4 anos de idade), também atuando no PIBID Pedagogia da Educação Infantil. Essa modalidade do PIBID tem sido importante para os alunos que podem escolher participar do programa na modalidade que lhe for mais interessante. Nossa entrevistada não tinha experiência como docente e tinha incertezas quanto à sua identificação com a profissão e foi no PIBID que a possibilidade de seguir a carreira docente passou a ser considerada por Margarida

*Minha experiência com o PIBID vem sendo muito boa, desafiadora e cheia de superações. Quando eu entrei me senti meio perdida e com medo, mas foi um choque da realidade que me aproximou mais ainda da profissão docente. Nele, aprendi a planejar, buscar diversas formas de avaliação e de inovar as práticas de ensino aprendizagem.*

Margarida atribui ao PIBID a construção de sua identidade docente, afirmando inclusive medo, mas sua vivência desafiadora e ao mesmo tempo cheia de superações vem lhe atribuindo uma identidade docente. Atualmente, ela consegue encontrar os sentidos da profissão que antes não conseguia visualizar através dessa inserção na escola com aprendizagens significativas de práticas inovadoras para a aprendizagem. Nos seus relatos, ela reafirma a importância do PIBID para a construção da sua identidade docente, pois no início do curso não conseguia aceitar-se como docente.

*Bom, foi através do PIBID que eu passei a me ver enquanto professora, e mais precisamente como professora da educação infantil. No início do curso de Pedagogia ainda possuía uma certa aversão à ideia de ser professora, sabia que o curso trazia gamas de possibilidades para além da docência, e até então, iria seguir por esse caminho contrário à docência (Coordenação, direção, Pedagogia não escolar...). Mas, foi depois da inserção na escola através do PIBID e percebendo como minha prática docente influencia de forma positiva na formação das crianças e na própria escola que decidi que quero ser professora.*

Entendemos nesta fala não somente a mudança de postura da bolsista quanto ao ser docente, mas também a descoberta do ser professor, como alguém que tem a possibilidade de influenciar e transformar de forma positiva a formação das crianças, Margarida decidiu ser professora e transformadora, pois ela acredita que sua prática pode melhorar a formação das crianças e da própria escola. O PIBID possibilitou, nesse caso, a construção da identidade docente e uma grande superação por parte da bolsista que tinha “aversão” à ideia de atuar na sala de aula mesmo estando em curso de licenciatura em pedagogia, por isso reafirmamos a importância do PIBID também no sentido do encontro com a identidade docente.

#### 4.2.2 O que as Bolsistas IDapontam como mais significativo no PIBID e o papel do PIBID em sua formação

A partir dos relatos, compreendemos que o PIBID tem sido importante na descoberta da identidade docente e traz uma experiência significativa a partir da interação com os diversos sujeitos, coordenador (as) de área, outros Bolsistas ID e supervisores(as).

Há muitas características do PIBID que são significativas. Ana, por exemplo destaca o conhecimento da prática da vida cotidiana, da esfera pública: “com certeza mudou muita coisa. A nossa visão se amplia pedagogicamente e nos sentimos mais confiantes ao exercer nossa profissão em outros espaços”. Isto acontece justamente por conta do tempo dedicado na Escola em consonância com os estudos na Universidade e com as discussões realizadas nos encontros em grupo.

O relacionamento com a coordenadora foi mais significativo com relação às reuniões e oficinas na Universidade; discutia-se sobre as experiências, as quais somavam para o conhecimento coletivo. A supervisores da escola era presente nas intervenções, planejamento e relatórios, assim como a equipe de Bolsistas ID realizava discussões importantes para o andamento do projeto de intervenção e tiravam suas dúvidas com a supervisora que estava sempre disposta a auxiliá-los (FABÍOLA). Com os alunos foi possível aprender a lidar com os conflitos entre eles e trabalhar suas dificuldades de leitura e escrita, que exigiam “pesquisar, refletir, planejar, e buscar sempre inovações e soluções” (sic).

Neste mesmo sentido, Islane aponta a troca de experiências que tinha com a equipe do PIBID através das relações estabelecidas:

*Experiências significativas, tenho muitas, relíquias de memórias de um ano de muita aprendizagem. Desde os momentos de discussão e troca de experiências nas reuniões com o coletivo, as conversas e conselhos das supervisoras(as), as palestras trazidas pela coordenadora do programa, as vivências que ressignificam minha perspectiva teórica em sala... Veja, por exemplo, tínhamos um projeto que estava inspirado nas manifestações culturais locais, deste projeto pude saber que um grupo de pastoril (e eu só descobri pois abri diálogo sobre a temática, só reconheci o impacto das culturas locais nas crianças quando dei a chance para que aquilo aflorasse) e foi por meio desse projeto que desenvolvi minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, mas em outra instituição... me recordo de muitos momentos de felicidade em sala, da decoração alegre do ambiente (mesmo tão concretado que reproduz o real ambiente escolarizado e escolarizante). São muitas lembranças...*

Islane sempre fala do Pibib com muita emoção, deixando transparecer um laço afetivo com seu tempo de participação no mesmo. Diferentemente de Margarida, ela não tinha aversão à sala de aula, entretanto há uma descoberta de práticas significativas que transformam a realidade das crianças e da Escola. Ela aprendeu a atuar da docência pensando a aprendizagem didático pedagógica como ressignificação teórica e prática, atuando no contexto social em que os alunos estão inseridos. O PIBID representa, nesse sentido, a construção de atuação a partir de uma práxis docente.

Para Carolina, dentre as experiências significativas do PIBID para sua formação, ela relata uma mudança de visão de mundo, na qual o professor não deve estar na escola somente para cumprir tarefas, mas para melhorar a aprendizagem:

*Então, o PIBID contribuiu significativamente com a minha formação e fez-me ver o lado bom da docência. É que a docência ela tem as suas... os seus desafios, tem o seu lado negativo, tem o seu lado é... digamos assim... desafiador, mas também tem o lado bom né... a educação básica ela é muito... criticada, ela é muito vista com maus olhos, muitos... muitos professores é... formam-se na licenciatura e muitos não querem atuar, porém o PIBID ele faz-nos enxergar com outro olhar, né... que não estamos ali só pra cumprir tarefas, pra cumprir mais uma... uma tarefa do currículo da escola que está lá pronto, já vem pronto pra o professor aplicar, mas sim é... atuar como um ser humano, saber que cada estudante que está ali necessita é... da presença do professor em sala de aula, e o professor também aprende com aqueles sujeitos, não é só a gente que vai mediar o conhecimento, trazer o conhecimento, ao contrário, cada aluno traz a sua vivência, traz a sua cultura, a sua experiência para a sala de aula.*

Carolina demonstra que sua experiência no PIBID transformou sua maneira de perceber a docência, passando a ser vista como algo bom. Fica claro o papel que o PIBID teve para ela e, segundo sua visão, para todos os que dele participam, e que o programa é importante para a construção da identidade docente. As experiências vivenciadas foram voltadas para a humanização, para um professor que atua como agente de mudanças e desenvolve sua autonomia, diante do currículo, por exemplo. Sua fala sobre a mediação do conhecimento nos remete a Paulo Freire (1998), que em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, critica o que chama de Educação bancária, ou seja, assim como Freire, Carolina também acredita numa aprendizagem mútua.

Margarida destaca a evolução dos alunos e a socialização de experiências entre os colegas Bolsistas ID, a produção de material utilizados nos projetos e toda a alegria de perceber que, mesmo as crianças mais dispersas, conseguem se envolver nas atividades propostas, pois são elaboradas de acordo com o perfil da turma. Além disso, o programa foi fonte de conhecimento sobre a docência: “o programa mudou a visão que tinha do trabalho docente, ainda mais com as crianças, tornou possível a inquietação e reflexão da prática e a importância da teoria para essa reflexão” (sic).

Assim como as outras bolsistas, Margarida aprendeu a relação dos conhecimentos da Universidade com a prática docente, sem lamentar as dificuldades, mas conhecendo-as para atuar e superá-las.

O PIBID desempenha esse papel de encontro com a identidade docente e de construção de uma práxis pedagógica, pois, pelo que ficou evidenciado nas declarações, todas as entrevistadas reafirmam que atuam para a superação das dificuldades encontradas. Sua atuação tem se dado para a transformação da realidade que encontram nas escolas.

Toda a atuação no PIBID acontece de forma coletiva e isso é salientado por Ana, que declara a existência de uma “aprendizagem mútua entre todos os atores do PIBID. Tínhamos uma vivência boa com todos os alunos e nós éramos mais à parte da disciplina, mas em suma foi tudo muito bom”. Isso mostra o quanto os membros do corpo Escolar são importantes para a formação inicial do professor, pois contribuem com sua experiência trazendo novos conhecimentos para o Bolsista ID.

Islane afirma que sua prática pedagógica tem o programa como base:

*Atualmente, não estou atuando em sala de aula, mas trabalhei depois que saí do programa e, como havia falado, eu não seria a mesma educadora se não tivesse participado do programa. Mudou*

*minha prática, desde coisas simples, como diário de registros, que eu fazia quando a aula acabava, apurava meu próprio olhar e me autoavaliava, e se não fosse o PIBID não sei se teria adquirido esse “hábito”. Eu vejo a sala de aula como uma chance de pesquisa constante, de uma necessidade quase visceral de mudanças, não posso ficar parada diante das vozes que gritam em sala de aula, que precisam ser ouvidas e que cada questão me leva para outro caminho.*

As concepções, posturas e práticas construídas por Islane e por outros Bolsistas ID, mediante sua participação no programa, demonstram que essa experiência lhe conferiu um olhar diferenciado para sua atuação, de registro sistemático, questionamento e autoavaliação sobre sua prática. Segundo ela mesma afirma, sua prática não é empirista, pois a sala de aula não é somente um campo de atuação, é também um campo de pesquisa e de mudança pedagógica, ou seja, sua ênfase não é praticista, mas parte de uma concepção de práxis pedagógica.

#### 4.2.3 A experiência no PIBID e suas diferenças com relação ao Estágio em docência

O estágio em docência tem a finalidade de conceder ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará (PIMENTA, 2006), um desígnio que também é compreendido pelo PIBID.

Ao comparar a experiência do PIBID com o estágio, este, embora também seja significativo à formação, é considerado menos abrangente que o programa. O PIBID permite uma relação dialógica entre Escola e Universidade, mais que isso permite vivenciar os anseios da prática pedagógica por um espaço de tempo maior que o estágio em docência que embora seja muito significativo não é tão amplo quanto o PIBID que atua tanto na iniciação a docência quanto na formação continuada de professores. As diferenças entre o estágio e o PIBID são simplistas, porém significativas.

*O que difere é nossa autonomia. No PIBID nós conhecemos mais precisamente os problemas da escola para elaborarmos um projeto, não é como no estágio curricular que é tudo muito corrido. O projeto que desenvolvemos no PIBID é conhecendo verdadeiramente a carência. Fora o tempo que dedicamos a mais no PIBID (ANA)*

No estágio o período dedicado a conhecer a escola, elaborar o projeto e efetivá-lo não permite que seja realizado um trabalho mais aprofundado. Fabíola reafirma a fala de Ana, e faz as seguintes considerações

*Tiveram algumas diferenças sim entre o PIBID e os estágios. Primeiro no sentido de possibilitar o protagonismo e autoria do licenciando de forma constante diferente dos estágios, pois este último, só era apenas uma vez. Além disso, no PIBID podíamos acompanhar os estudantes, isto é, uma avaliação formativa, contínua, e não apenas em um momento pontual, desse modo, pudemos refletir sobre nossas ações, diferente do estágio que não tínhamos um acompanhamento das nossas intervenções, pois, nos estágios que participei, só fazíamos observações e só teve uma intervenção e acabava. (sic)*

Essa afirmação reforça a ideia de que muitos estudantes das licenciaturas acreditam que é necessário um tempo maior de permanência na Escola para uma formação mais eficaz, pois é difícil fazer a relação teoria e prática sem essa experiência mais prolongada e significativa.

Islane fala do PIBID com admiração, ela considera que sua atuação e sua concepção sobre a Educação é resultado do que ela aprendeu durante seu período no programa e também argumenta que o estágio tem um curto período de atuação, o que não possibilita uma experiência tão abrangente:

*Existem diferenças sutis nas propostas entre o PIBID e o estágio supervisionado. Ambos pensam na relação dialógica entre teoria e prática e pensam na perspectiva de extensão (unindo também a pesquisa). Porém, o estágio possui muitos limites, o que o PIBID muitas vezes ultrapassa. Por exemplo, o tempo na escola em contato com os educandos e educadores é muito maior no programa; os vínculos criados com os supervisores(as) proporcionam enxergar para além do que as dificuldades revelam (como no caso do estágio que se vai para buscar problemáticas). O PIBID proporciona formações constantes que auxiliam os bolsistas a encontrar estratégias novas para o desenvolvimento de seus projetos. Ainda percebo o aprofundamento nas questões, passei um ano junto com as crianças e a mesma supervisora e creio que nenhum dos estágios que vivenciei marcou tanto minha memória de educadora quanto esse período no programa. Eu pensava assim que saí que todos os alunos da graduação precisavam vivenciar as mesmas coisas, os alunos do Pibic que aprofundavam suas pesquisas científicas precisavam vivenciar problemáticas reais e levar todo esse conhecimento para mais perto da escola... só passei um ano no programa, penso no "só" com tristeza, pois gostaria de ter vivido meus 4 anos de graduação. (sic).*

O que Islane argumenta é uma formação por dentro da formação, com a inserção do aluno na Escola durante formação inicial, o que acontece no PIBID, em que há a participação dos supervisores(as) que são professores da Escola básica na formação de seus futuros colegas, entretanto, isso ocorre a partir de um projeto analisado e repensado antes de se posto em prática, ou seja, sua ênfase está na relação teoria e prática e não em um método tecnicista. A escola é neste projeto um locus da formação atuando em parceria com a Universidade e agregando a seus integrantes uma formação inicial que permite pensar em uma educação humanizadora.

Assim como as demais entrevistas Carolina aponta diferenças entre o PIBID e o estágio supervisionado:

*O PIBID proporcionou pra mim aquilo que os estágios supervisionados não proporcionaram né... na realidade eu aprendi mais no PIBID que eu passei dois anos e seis meses é... do que o estágio supervisionado, porque o estágio supervisionado você vai é... com aquele olhar de cumprir uma disciplina pra proposta curricular do curso de Pedagogia, o PIBID não, ele vem trazer a reflexão, sua reflexão, você vai conhecer aquele espaço, você vai viver com diferentes sujeitos, você vai conhecer esses diferentes sujeitos e você vai... se envolver né... tanto profissionalmente como no lado humano, e o PIBID trouxe essa experiência muito significativa né... ele contribuiu muito para minha formação, não caí de paraquedas no estágio supervisionado, quando comecei a estagiar eu já estava atuando na escola, tava junto com os outros colegas, já atuando com projetos.*

Em sua fala, Carolina destaca o impacto de sua experiência prolongada no PIBID, mais uma vez afirmando ter havido uma formação pessoal-profissional, o que lhe trazia segurança para atuar nos estágios, visto que suas experiências no programa atuando de forma colaborativa com outros Bolsistas ID, desenvolvendo projetos, favoreciam as práticas de estágio.

Margarida não fez nenhuma diferenciação entre o estágio IV (docência) e o PIBID, pois ainda não chegou nessa fase do curso, deste modo ainda não tem propriedade para fazer qualquer crítica a este, também não tem atuado fora do PIBID, sendo esta sua única experiência no âmbito da docência.

Compreendemos a partir destes relatos que as principais diferenças entre o PIBID e o estágio supervisionado está no tempo de atuação nas escolas, na autonomia dos Bolsista ID e na própria proposta do subprojeto pedagogia- Ufal, que proporciona

reflexões coletivas e colaborativas entre suas equipes e atua com intervenções direcionadas.

#### 4.2.4A prática pedagógica e sua relação com o PIBID: A escola como lócus dessa formação inicial

Todas as entrevistadas foram claras quanto às diversas contribuições do PIBID para sua formação inicial, e falam em uma prática pedagógica direcionada à realidade de seus alunos. Ana, por exemplo, considera que o PIBID lhe forneceu uma boa base, mas, como não fez parte do PIBID docência, as experiências têm sido novas nessa área. Entretanto, ela afirma que “a relação interpessoal foi um fator primordial para minhas outras experiências pedagógicas” (sic), ela ressalta a importância da inserção do alunos na escola durante sua formação inicial:

*Como a Escola será nosso ambiente de atuação, é relevante que no processo de aprendizagem do formando... ele seja integrado nesse ambiente, visto que as vivências que são proporcionadas nesse espaço são de extrema importância para a aproximação da realidade vigente e que na prática podemos ter uma visão panorâmica de alguns pontos para que possamos refletir nas práticas posteriores.(sic)*

A relação Universidade e escola é bastante valorizada, mostrando que as aprendizagens nesta última são decisivas para a prática docente, servindo de base para a reflexão no exercício profissional futuro. A compreensão de um pensamento pedagógico com base na relação teoria e prática tem sido primordial para esse pensar pedagógico mais preocupado com a realidade social das crianças.

Fabíola afirma que o programa é o alicerce da sua formação docente, pois este possibilitou que ela conseguisse fazer a relação teoria e prática. Sua prática pedagógica é fruto da sua experiência no programa, pois foi sua primeira experiência com a docência, auxiliando na construção da sua identidade docente como profissional: “o que sou hoje é fruto da minha trajetória nos caminhos da docência e, com certeza, constituindo a profissional que sou” (sic). De forma geral, o PIBID foi enriquecedor para Fabíola, pois trouxe uma formação ampla da sua profissão. Primeiro com relação a teoria e prática, que ela afirma ter sido possível associar:

*A relação teoria e prática que pude associar no PIBID, entre elas estão: os aspectos da didática, no que tange à relevância de uma tendência libertadora, reflexiva e dialógica com os estudantes, para uma educação humanizadora; aspectos sociológicos e filosóficos, da importância de através de conteúdo, valores e experiências, propiciar a reflexão dos educandos sobre determinados conceitos, finalidades e relevância do que está sendo estudado. No que tange à alfabetização e letramento, os diversos gêneros textuais e seus usos na vida cotidiana, textos e realidade do educando, que o letramento vai muito além da alfabetização. A relevância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem, o como os estudantes se empolgam e se sentem desafiados a aprender, quando se considera os interesses, necessidades e ludicidade. Outros aspectos: a questão da política educacional, de formar cidadãos políticos desde a infância e refletir sobre as diversas políticas; o planejamento, currículo e avaliação, essenciais para o trabalho docente, que me fizeram organizar as aulas, os saberes e experiências que seriam e foram ensinados, e avaliação do que era aprendido e autoavaliação como professora, dentre outros... cada disciplina estudada até aquele momento, contribuíram para ações e reflexões do fazer docente.*

Suas palavras fazem referência não somente ao programa, mas a este associado a toda a formação que recebeu no curso de Pedagogia, pois afirma a importância das disciplinas do curso para sua formação e atuação no próprio PIBID, conseguindo interpretar os pressupostos teóricos à luz das experiências vivenciadas. Islane apresenta uma linha de pensamento semelhante neste aspecto:

*A relação dialógica entre teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento popular são realmente vivenciados no PIBID. O educador (bolsista) vai para a sala de aula carregando seu aporte teórico adquirido no curso, chega em sala de aula e o conhecimento popular trazido pelas crianças acarreta na análise de ambos os conhecimentos para a produção de uma síntese dos mesmos, e de uma nova análise. Acho que li em algum livro de Freire quando ele traz uma citação de outro autor, para dizer que o educador organiza todos esses conhecimentos que vêm bagunçados para a sala de aula. Por exemplo, quando eu estava trabalhando medidas de massa com as crianças, tive a ideia de ir com eles visitar a feira de rua que ocorria do lado da escola, para pesquisarmos os produtos, suas medidas e seus preços... havia uma criança que não sabia ler (como muitas da turma), mas que era muito boa em matemática (em cálculo mental), pois trabalhava em outra feira com a família. Seus conhecimentos numéricos e os conhecimentos que eu os apresentei foram socializados e, a partir de uma simples visita, vi outro olhar nessa criança, de valorização do seu conhecimento que muitos invalidaram. Vivenciei aquilo que aprendi em livros de ensino de*

*matemática e de ciências, do uso dos saberes populares, dos saberes empíricos em sala de aula...*

*Sou professora pesquisadora, porque o programa me proporcionou esse olhar, desafio a mim e a minha prática sempre que possível.*

É importante esta prática pedagógica que não desvaloriza o saber que o aluno traz consigo, pois, assim como o professor não é detentor de todo o conhecimento, o aluno também não é vazio dele. Islane fez a ponte entre o saber não escolar do seu aluno e o saber escolar exigido pelo currículo, agregando conhecimento e viabilizando uma aprendizagem mútua a partir da valorização do saber comum, mas com base também no conhecimento científico. Ela se apropria do que Freire (1998) chama de curiosidade ingênua, ou seja, do senso comum, relacionando esse saber ingênuo do aluno em saber formal, de forma crítica, incentivando sua criatividade e valorizando seu contexto social.

Margarida relata a importância do PIBID para a relação teoria e prática, mostrando que a Escola é um espaço importante e essencial para uma formação ampla:

*A relação teoria e prática é um tema que se discute constantemente durante toda a trajetória no curso de Pedagogia, levantam-se diversos questionamentos acerca da relevância da teoria na prática cotidiana, mas hoje, através da experiência com o PIBID percebo que essa relação é indissociável. O programa me proporcionou vivenciar o chão da escola, conhecer a realidade e aprender com a prática das professoras, perceber as contradições, os choques com a teoria, além de refletir estas questões utilizando-se dela também.*

Nesse último relato de Margarida observamos que ela não coloca a discussão sobre teoria e prática somente no PIBID, mas afirma que é uma discussão presente e constante do curso de Pedagogia, embora seja somente através do programa que ela passa a compreender como essa relação acontece de forma indissociável.

De fato, a relação teoria e prática tem estado presente nas discussões sobre a formação inicial, pois ela é primordial para a prática pedagógica, mas a ênfase empirista encontrada nas escolas e a ênfase em teorias que falam a outras teorias dificulta o entendimento de uma práxis. O PIBID tem proporcionado essa clarificação, pois faz essa ponte, como foi citado várias vezes pelas entrevistadas; foi a partir dele

que aprenderam a importância desta relação, de atuarem como agentes de saberes e de mudanças.

#### 4.2.5 O PIBID como terceiro espaço da formação

Não há diferenças significativas nos relatos das entrevistadas sobre esse aspecto do PIBID, pois todas reafirmam que o PIBID cumpre esse papel de terceiro espaço, pois nele há o encontro, tanto dos saberes teóricos, quanto dos práticos de forma imbricada. Fabíola faz essa ligação ao afirmar que o PIBID “possibilita essa relação teoria e prática tão necessários para nossa formação docente, infelizmente limitados nos estágios” (Margarida, 2017). Por último, ela fala da importância da Escola como lugar de formação do professor:

*A escola é um lugar primordial para a formação do licenciando, pois ela adentra no contexto (problemas, desafios, realidade...) escolar. Desse modo, ele inicia uma vivência, se identificando ou não, aprendendo a lidar, crescendo como profissional. Por isso, na minha visão, a relevância do PIBID para a formação docente. São as primeiras experiências, a base, como docente aprendiz e pesquisador para quem está iniciando. (sic)*

Mais uma vez é possível perceber a relação que se faz entre o PIBID e a construção da identidade docente e também da Escola como lugar primordial, como espaço de conhecimento do contexto docente.

Islane destaca que o PIBID leva para fora da academia os conhecimentos científicos e articula com os saberes populares, tornando os novos saberes mais fortalecidos, pois são vivenciados. Há um processo de construção dessa relação teoria e prática que não é possível se houver exaltação ou detrimento de uma das duas. O terceiro espaço, neste caso o PIBID, proporciona isto. Percebamos o exemplo de Islane ao utilizar seu conhecimento científico para relacionar o contexto das práticas de aprendizagem dos alunos na aula em que os levou à feira. Islane termina dizendo que sempre reafirma a importância do PIBID para sua vida, o que significa que o PIBID teve uma dimensão pessoal-profissional para ela.

Por fim podemos reafirmar que o PIBID representa um terceiro espaço de formação, contribui para a construção de uma práxis pedagógica, coloca a Escola básica como local primordial da formação docente e o professor supervisor (a) como co-formador do Bolsista ID, propiciando a troca de conhecimentos e contribuindo ao

mesmo tempo com a formação inicial e continuada de professores. Todas estas contribuições do PIBID estão relacionadas com a efetiva integração entre as escolas e as instituições formadoras que agem em parceria a partir do Subprojeto Pedagogia da Ufal/Maceió.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer desta dissertação, discutimos as contribuições do PIBID para a formação e a prática pedagógica dos professores, tendo como foco identificar se esse programa contribuiu para que o (a) Bolsista ID vivenciasse uma formação inicial que lhe permitisse relacionar teoria e prática numa perspectiva de práxis pedagógica. Os dados levantados a partir dos questionários e das entrevistas são elucidativos neste sentido, pois, em diversos momentos, essa relação é citada, de modo que há afirmações sobre o papel que o PIBID desempenha nesse processo, sendo alguns deles de que o curso de Pedagogia está sempre discutindo essa relação, mas que o PIBID permitiu perceber de forma significativa como ela acontece dentro da Escola.

Foi observado que a principal contribuição do PIBID para a formação inicial é a compreensão da realidade escolar e seus desafios e que a articulação entre Bolsistas ID e professores supervisores que fazem parte das escolas parceiras é a principal contribuição do PIBID para a formação continuada, mediada pela relação Universidade e Escola.

O PIBID tem contribuído amplamente para a formação inicial dos Bolsistas ID, ao proporcionar uma experiência prática assentada na colaboração entre sujeitos, na diversidade de ações formativas e didático-pedagógicas, na relação teoria e prática e integração entre Universidade e Escola. Desenvolvendo um olhar investigativo e consequentemente um professor que pesquisa ativo. Compreende-se que essa efetiva integração entre as escolas e as Instituições formadoras têm sido importantes para a formação inicial desses(as) Bolsistas ID em diversos aspectos, entre eles para uma práxis pedagógica, por meio da qual teoria e prática se constituem mutuamente e elevam a docência à condição de transformação da educação e das pessoas. Assim como programa atua na conscientização dos futuros docentes as dificuldades que irão enfrentar ao entrarem nas salas de aulas.

O que torna esse processo mais significativo e realista é ter a Escola como locus da formação docente, o que só é possível através dessa parceria efetiva entre a Escola básica e a Universidade. É na escola que o professor vai, prioritariamente, atuar, então é neste espaço que se concentram as principais problemáticas do ensino que ele vai encontrar na sua atuação profissional. O PIBID, ao inserir o licenciando nesse espaço, colabora para que sua formação seja ampla; nessa vivência ele se depara com problemas diversos e aprende a lidar com eles, motivo pelo qual a capacidade de resolver problemas é algo que os(as) bolsistas apontam como um aspecto resultante de sua participação PIBID.

O programa trouxe os professores do ensino básico que antes estavam fora do âmbito acadêmico e conseqüentemente das pesquisas relacionadas a melhoria do ensino para atuar como agentes de transformação nas fronteiras do conhecimento pedagógicas, auxiliando de também de forma benéfica na formação inicial de seus futuros colegas de trabalho. Na Escola, a equipe de Bolsistas ID do PIBID é supervisionada por um professor da educação básica que, ao contribuir para a formação inicial deles, tem a possibilidade de repensar suas práticas pedagógicas, deste modo contribuindo para a sua própria formação continuada. A aprendizagem é mútua, pois há uma troca de experiência, os supervisores(as) atua como co formador de seus futuros colegas e lhes aponta as questões cotidianas da escola como uma equipe.

O PIBID possibilitou o entendimento da prática pedagógica aos seus Bolsistas ID a partir desta vivência do cotidiano escolar, desde questões teórico-metodológicas acerca do que é ser professor até questões formais, como preenchimento de diários, a prática do planejamento e utilização das tecnologias para inovações pedagógicas que despertam o interesse dos alunos e os ajudam a superar os desafios da língua portuguesa e da matemática, disciplinas que ocupam as principais preocupações pedagógicas nos anos iniciais na Escola. E foi além ao possibilitar o entendimento da teoria e prática de forma imbricada na problemática da formação inicial dos professores.

Os alunos se utilizam dos conhecimentos adquiridos pelo programa para elaboração de trabalhos científicos que possuem no seu tocante a melhoria no ensino das escolas parceiras, mas não somente da reflexão da prática, como também fundamentando sua prática de modo a sempre realizar esse movimento cíclico. Uma melhor formação docente é um ponto inicial para a melhoria do ensino. A literatura

no que tange a formação docente, afirma que a relação teoria e prática tem se dado de forma problemática nas instituições de ensino, apesar de haver um número elevado de trabalhos que realizam críticas a forma como tem se dado esta relação.

A contribuição geral do programa tem sido de fomentar a formação inicial e continuada de professores de maneira dialógica entre Universidade e Escola Básica.

Existe neste campo do PIBIDuma compreensão do papel do professor para transformação da sociedade através da Educação, de educar para a criticidade, de que o professor é neste âmbito um agente de mudanças.

Consideramos que mesmo com a contribuição do PIBID para a melhoria da Educação, é evidente que essa melhoria não depende unicamente dos professores, existem outros fatores a serem associados e considerados, como por exemplo, as estruturas das escolas, os baixos salários dos professores, escassez de materiais, problemas sociais, entre outros. Esses fatores quando não são reparados afetam negativamente a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Salientamos que os estudos e pesquisas sobre a formação docente e, particularmente, são um campo aberto, de forma que possam explorar outras alternativas teórico-metodológicas, como, por exemplo, de um lado, estudos de cunho etnográfico, histórias de vida, narrativas, dentre outras; assim como, de outro lado, estudos do tipo *survey*, análises estatísticas de impactos do PIBID em termos de suas finalidades básicas e da atuação profissional dos seus egressos, etc.

Desse modo, entendemos que o debate sobre o PIBID ainda é frutífero e merece destaque na formação docente atual no Brasil, principalmente por conta de uma nova etapa que passa a viver a partir deste ano, com a publicação de novo edital pela Capes, tecido entre velhas e novas configurações.



## 6. REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. Caderno de pesquisa. São Paulo (77):53-61,, maio de 1991.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

ASSIS, R.M; BONIFÁCIO, N.A. A Formação Docente na Universidade: Ensino pesquisa e extensão. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, V1, nº3, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.16.2>. Acesso em 25 de nov. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário oficial da União 13 de dez. de 2007; seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2010. Disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE n. 2 de 1 de julho de 2015. 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, 2015b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016; 7 abril.

CAPES. Relatório de gestão PIBID. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: Acesso em fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID). Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 01 de jan. de 2016.

BANCO MUNDIAL. Prioridades e estratégias para a educação. Washington, DC: World Bank, 1995.

BARBOSA, M. V e FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: PIBID, Mestrados Profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BORGES, C. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 59-76.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. . In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-110.

CONTRERAS, J. O docente como profissional reflexivo. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Rev. téc. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, W; CARVALHO, I. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. *Revista Portuguesa, Universidade do Minho* ano 2012, p. 63-87. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2a04.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2017.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. ; PACHECO, J. A. . Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba/Pr, v. 18, p. 185-199, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Diálogo Educ. v.14, n.42, 2014, p.415-434.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Competências reveladas na prática docente de alunas bolsistas do PIBID Pedagogia/UFPEL. Debates em Educação, Maceió, v.5, n. 9, jan./jun. 2013, p. 79-92.

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010, p. 1355-1379,. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016). Acesso em 12 de nov. de 2016.

LEHER, Roberto, LOPES, Alessandra. Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In.VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 2008, Buenos Aires. P. 1-26

LINS, C. A. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. Estudos de Sociologia, v. 1, n. 19 (2013).

LUIS, S. M. B. Da formação à ação: o PIBID-UFAL como processo reflexivo da formação docente inicial e continuada. In: SANTOS, L. F.; SILVA, S. R. P. e LUIS, S. M. B. (Orgs.) Universidade e Escola: Diálogos sobre formação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. São Paulo, UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 27 de nov. de 2016

MELO, K. O discurso oficial sobre a formação docente e a centralidade da noção de competência. In: MAGALHÃES, B. e BERTOLDO, E. *Trabalho, Educação e Formação humana*. Maceió, Edufal, 2005. p. 189-202.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-128

NEVES, Lucia M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, p. 569-76, out/dez. 2008.

PIMENTA, S. G. O Estágio da formação de professores: Unidade entre teoria e prática. *São Paulo, Cad. Pesq.* n. 94, p.58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. IN: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**; gênese e crítica de um conceito. 3ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 81-88.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. D. L.; PAZ, S. R. (Re) construindo a formação inicial docente: impactos e contribuições do PIBID-Pedagogia/UFAL na formação do/a pedagogo/a. In: Lúcia de Fátima Santos, Sandra Regina Paz, Suzana Maria Barrios Luis (org). Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID. Recife: UFPE, 2015. P. 269-296.

SILVA, Sandra Regina da Paz e LUIS, Suzana Maria Barrios. Política Pública de Formação Inicial Docente na Contemporaneidade: contribuições do PIBID e o desafio da qualidade na educação. In: SANTOS, Jean MAc Cole Tavares e SILVA, Sandra Regina da Paz (Orgs.). Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SOUZA, D. R. Reflexões sobre as relações entre as categorias trabalho e práxis nas ‘diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada’ dos professores no Brasil. Disponível em: [http://www.canal6.com.br/x\\_sem2016/artigos/1B-03.pdf](http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/1B-03.pdf). Acesso em 18 de jan de 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr2000.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Rio de Janeiro: PUC, 2000. Mimeografado.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis - Unidade entre Teoria e Prática**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

ZEICHNER. K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e contradições. In: LAZZARI, R. e BARBOSA, L.(Org). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS VOLUNTÁRIOS

Caro(a) PIBIDiano(a)

Sou mestranda em educação pela Universidade Federal de Alagoas e estou realizando este questionário como instrumento para o trabalho "O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL): contribuições para a prática pedagógica em sala de aula". Para tanto, está sendo feito um levantamento das contribuições do PIBID para a formação docente na UFAL e você, como aluno egresso do programa, pode fornecer importantes informações, estando resguardada a sua identidade e o sigilo das informações, conforme já exposto no TCLE. Apresento a seguir algumas questões sobre sua formação na universidade e sobre suas experiências vividas no PIBID. Sua contribuição é primordial para o levantamento de dados desse trabalho.

Antes de proceder à resposta do questionário, você precisa preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, um documento que constituirá a sua autorização para a nossa utilização dos dados e que lhe resguarda sua privacidade.

Agradecemos a sua participação e colaboração!

Elaine da Silva Roque  
Mestranda em Educação CEDU/ UFAL  
Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

### [ A1 ] Aspectos Gerais

**1-Você gostaria de participar de uma futura entrevista?** ( ) Sim ( ) Não

**2- Se sim, qual o melhor dia da semana para participar da entrevista?** ( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) 5ª ( ) 6ª ( ) Sáb. ( ) Dom.

**3- Se sim, qual a melhor hora do dia para participar da entrevista?** \_\_\_ hora:  
\_\_\_ minutos

**4- Se sim, seria mais cômodo que essa entrevista ocorresse:**  
( ) 1- De forma presencial ( ) 2- Online (via Skype, whatsapp, etc.)

### DADOS FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

**1-Nome completo:** \_\_\_\_\_

**2-Informe o ano que você ingressou no seu curso na UFAL:**  
( ) Até 2009 ( ) 2010-2011 ( ) 2012-2013 ( ) 2014-2015

**03- CAMPUS:** \_\_\_\_\_

**04 - Qual a avaliação qualitativa que você faz de seu curso (área específica) para sua formação e atribua uma nota de (0) zero a (10) dez à essa qualidade, sendo(0) zero a pior nota e (10) dez a melhor nota.**

*pior nota: você considera que o item analisando não considera nenhuma das condições teóricas que durante sua formação lhe foram ensinadas.*

*melhor nota: você considera que o item analisando considera todas as condições teóricas que durante sua formação lhe foram ensinadas.*

Para cada questão devem ser informados os qualificadores (valores linguísticos) e uma questão quantificadora (valor discreto)

es linguísticos)	discreto)
idade do curso pode ser considerada: , Boa, Regular, Ruim, Péssima	a uma nota de acordo com a escala intervalar de 0 a 10 para o item analisando

ID							Nota atribuída(0 a 10)
<b>Q.1 - A qualidade</b> , com relação ao atendimento às necessidades de formação e atuação profissional, o elenco de disciplinas da <b>área específica</b> , <b>pode ser considerada:</b>							
<b>Q.2 - A qualidade</b> , com relação à atualização e aprofundamento teórico compatível com uma formação superior de qualidade, as ementas e programas das <b>disciplinas específicas</b> , <b>pode ser considerada:</b>							
<b>Q.3 - A qualidade</b> , com relação à atualização e adequado (qualidade conceitual e didático-pedagógica), os materiais didáticos utilizados pelos/as professores/as das <b>áreas específicas</b> , <b>pode ser</b>							

<b>considerada:</b>						
<b>Q.4 - A qualidade</b> , com relação à atualização e à possibilidade de aprofundamento teórico, a bibliografia (livros, artigos, textos, etc.) utilizada efetivamente nas <b>disciplinas específicas, pode ser considerada:</b>						
<b>Q.5 - A qualidade</b> , com relação ao nível de formação (mestrado/doutorado) e a atuação na área das disciplinas que ministram, os professores das <b>áreas específicas, pode ser considerada:</b>						
<b>Q.6 - A qualidade</b> , com relação aos professores que participam ativamente de projetos de pesquisa e extensão ao nível de formação ligados a temáticas importantes e inovadoras na <b>área específica, pode ser considerada:</b>						
<b>Q.7 - A qualidade</b> , com relação ao seu curso, ele oferece um elenco de atividades extra classe (eventos, seminários, projetos com participação estudantil, discussões) que contribuem para a aprendizagem/atualização de novos conhecimentos na <b>área específica, pode ser considerada:</b>						
<b>Q.8 - A qualidade</b> , com relação a infraestrutura (salas de aula e de estudo, equipamentos, laboratórios, biblioteca, etc.) compatível com as necessidades da <b>área específica</b> do curso, <b>pode ser considerada:</b>						

**05 - Avalie o grau de importância de sua formação na Universidade para a sua atuação profissional na área de acordo com as seguintes experiências acadêmicas:**

ID											Nota atribuída(0 a 10)
E.1 - Aprofundamento teórico											
E.2 - Capacidade de lidar/resolver problemas											
E.3 - Capacidade de criar formas inovadoras de desenvolver o trabalho											
E.4 - Mudança de visão de mundo											
E.5 - Formação cultural ampla que vai ajudar na minha atuação											
E.6 - Experiência prática											
E.7 - Capacidade de lidar com diversos desafios											
E.8 - Capacidade de análise e compreensão do mundo profissional por meio da articulação entre os diversos conhecimentos											
E.9 - Oferece múltiplas possibilidades de atuação profissional											
E.10 - Visão realista do mercado de trabalho e suas possibilidades											
Outro: Qual?											
Outro: Qual?											

**06- Considerando os aspectos avaliados na questão 05 acima, elenque, segunda a ordem de importância (de 01 a 10), aqueles que considera mais significativos para sua formação e futura atuação profissional. Você pode escolher outros dois aspectos. Nesse caso, considere 12 características, portanto a classificação de 01 a 12:**

ID	Ordem de importância
A.1 - Aprofundamento teórico	
A.2 - Capacidade de lidar/resolver problemas	

A.3 - Capacidade de criar formas inovadoras de desenvolver o trabalho	
A.4 - Mudança de visão de mundo	
A.5 - Formação cultural ampla que vai ajudar na minha atuação	
A.6 - Experiência prática	
A.7 - Capacidade de lidar com diversos desafios	
A.8 - Capacidade de análise e compreensão do mundo profissional por meio da articulação entre os diversos conhecimentos	
A.9 - Oferece múltiplas possibilidades de atuação profissional	
A.10 - Visão realista do mercado de trabalho e suas possibilidades	
Outro* (deve esta relacionada à informação acima cadastrada na questão 05 ID: outros )	
Outro* (deve esta relacionada à informação acima cadastrada na questão 05 ID: outros )	

### EXPERIÊNCIA NO PIBID

07-Condição de participação no PIBID:

Bolsista       Colaborador

**08- Ainda faz participa do PIBID ou já é egresso?**

Participante       Egresso

09 - Tempo de permanência no PIBID: \_\_\_ Ano \_\_\_ Meses

10 - Com relação à carga horária semanal de dedicação ao PIBID, quantas horas você atuava?

Até 8 horas       Até 12 horas       Até 16 horas       Até 20 horas

**11- Com relação à divisão de carga horária semanal de dedicação ao PIBID, indique quantas horas eram ou são destinadas para:**

**a) Atividades na escola parceira**

Até 4 horas       Até 08 horas       Até 12 horas       Até 16 horas

**b) Atividades na universidade diretamente relacionadas ao PIBID:**

Até 4 horas     Até 08 horas     Até 12 horas     Até 16 horas

c)

**Outros:Qual(is)?** \_\_\_\_\_

Até 4 horas     Até 08 horas     Até 12 horas     Até 16 horas

**12 - Cite até 05 (cinco) objetivos que caracterizam o papel do PIBID:**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**13- Escolha até 05(cinco) alternativas que mais representam o papel do PIBID na sua visão:**

Aprofundamento teórico( ) Trabalho colaborativo     Extensão     Pesquisa

Inovação educativa     Formação didático-pedagógica    Relação teoria e prática

Formação acadêmica     Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas

Identificação com a prática docente( ) Compreensão da realidade escolar

Formação pessoal( ) Aprimoramento da capacidade de leitura e escrita

Outro. Qual?

\_\_\_\_\_

**14- Cite até 10 (dez) atividades, em ordem de importância, que você desenvolvia ou desenvolve frequentemente no PIBID, no âmbito da escola parceira:**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_

**15- Cite até 10 (dez) atividades, em ordem de importância, que você desenvolvia ou desenvolve frequentemente no PIBID, no âmbito da universidade, junto à coordenação do projeto:**

- 1 \_\_\_\_\_
- 
- 2 \_\_\_\_\_
- 
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_

**16- Considerando os diferentes sujeitos com os quais desenvolvia ou desenvolve suas ações no PIBID, indique até 03 (três) características positivas relacionadas à sua experiência com eles no âmbito do programa:**

**a) Com alunos das escolas parceiras**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**b) Com supervisores(as)es (professores da educação básica)**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**c) Com outros bolsistas de iniciação à docência que participavam junto com você do projeto**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**d) Com coordenador(as) de área (professor orientador da universidade)**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**e) Com outros sujeitos:**

\_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**17- Considerando os diferente sujeitos com os quais desenvolvia suas ações no PIBID, indique até 03 (três) CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS relacionadas à experiência que você teve com eles no âmbito do programa:**

**a) Com alunos das escolas parceiras**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**b) Com supervisores(as) (professores da educação básica)**

1 \_\_\_\_\_

–

2 \_\_\_\_\_

–

3 \_\_\_\_\_

–

**c) Com outros bolsistas de iniciação à docência que participavam junto com você do projeto**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**d) Com coordenador(as) de área (professor orientador da universidade)**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**e) Com outros sujeitos:**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**18-Você acredita que o PIBID trouxe alguma contribuição para sua formação? Caso a resposta seja sim destaque até 10 (dez) contribuições que o PIBID trouxe para a sua formação inicial?**

Sim       Não

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

**19- Seu período de participação no PIBID tem alguma influência em sua atuação como professor? Caso a resposta seja sim, destaque 5 (cinco) contribuições, de acordo com o nível de importância. (Pergunta direcionada somente para aqueles que estão ou estiveram atuando como professor, caso não esteja ignore esta questão)**

Sim       Não

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**20- Destaque 05 (cinco) dificuldades que o PIBID trouxe para a sua formação, elenque de acordo com o nível de dificuldade de 1 a 5.**

1 \_\_\_\_\_

- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

**21- Você considera que o PIBID contribuiu para sua formação docente? Justifique, apresentando até 05 razões, em ordem de importância.**

( ) Sim      ( ) Não

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

**22- Seu trabalho de conclusão de curso (TCC) teve ou tem alguma relação com o PIBID? Caso sim, qual o problema de pesquisa do seu trabalho?**

---

---

---

---

**23- Elenque pelos menos três características da sua atuação docente, que você atribui à sua experiência com o PIBID. (Pergunta direcionada somente para aqueles que estão ou estiveram atuando como professor, caso não esteja pule para a próxima pergunta)**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

**24- Elenque até três dificuldades da prática docente que não foram vivenciadas no PIBID. (Pergunta direcionada somente para aqueles que estão ou estiveram atuando como professor, caso não esteja ignore esta questão)**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Diante de sua importante contribuição para este estudo, agradecemos imensamente sua colaboração e nos comprometemos a comunicar os resultados desta pesquisa, assim como facilitaremos o acesso à dissertação, logo que estiver concluída.

Atenciosamente,

Elaine da Silva Roque  
Mestranda em Educação PPGE/CEDU/ UFAL  
Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis

## APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS SUJEITOS VOLUNTÁRIOS

- 1- Como foi a sua experiência no PIBID?
  - 2- Quais as experiências mais significativas vivenciadas no PIBID? (Em relação ao curso de Pedagogia, a(o) coordenador(a) de área, a(o) supervisores(as), aos alunos da escola)
  - 3- O que o PIBID significou para sua formação no curso de Pedagogia? O PIBID mudou algo em sua formação?
  - 4- Como você compararia sua experiência com o PIBID e sua experiência com os estágios em docência do curso? Quais as diferenças que você apontaria?
  - 5- Como você percebe sua prática pedagógica hoje como docente? Sua prática pedagógica hoje tem relação com o seu tempo vivenciado no PIBID? De que maneira? O PIBID deixou de contemplar algum aspecto que hoje você se depara?
- 6- Tópicos para discussão:
- A teoria e a prática na sua atuação
  - O PIBID como terceiro espaço de formação

**ANEXOS**

## ANEXO A- CARTA DE APROVAÇÃO

ANEXO A- CARTA DE APROVAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
 Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N  
 Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL  
 comitedeeticavfal@gmail.com - Tel: 3214-1041



**CARTA DE APROVAÇÃO**

Maceió-AL, 04/08/2017

Senhor(a) Pesquisador(a). Elaine da Silva Roque

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 15/12/2016 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo CAAE nº 62266416.2.0000.5013, sob o título **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL): Contribuições para a prática pedagógica em sala de aula**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV, 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(\*) Áreas temáticas especiais

Válido até: SETEMBRO de 2018.

  
 Coordenadora do Comitê de  
 Ética em Pesquisa-UFAL