

# Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os licenciados: uma análise sobre as experiências formadoras

*Sonia Regina Mendes dos Santos*<sup>1</sup>

*Patricia Maneschy*<sup>2</sup>

*João Marcos de Oliveira Moraes*<sup>3</sup>

## RESUMO

A pesquisa analisa a compreensão dos licenciandos do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sob dois aspectos: o processo formativo na IES e a experiência nas escolas tendo como referencial teórico: Tardif (2002), Xavier (2014), Nóvoa (2009, 2017). Apoiar-se o estudo no modelo Bottom Up de análise das políticas públicas, identificando o planejado e o realizado na implementação (HILL, 2006, MOREIRA, 2016) por meio de questionário semiestruturado respondido por 28 estudantes. As experiências de iniciação à docência no âmbito da escola auxiliam na compreensão sobre as atividades realizadas, oportuniza as práticas colaborativas entre os docentes e os estudantes. O programa repercute também nas instituições de ensino superior formadoras, oportunizando o repensar do currículo e a qualidade da educação. Destaca-se como resultado do PIBID os efeitos positivos sobre o processo de profissionalização docente e a ampliação da visão crítica sobre a educação no contexto atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Saberes docentes. Iniciação à Docência.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8896-9083>. E-mail: [profsmende@gmail.com](mailto:profsmende@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8993-4739>. E-mail: [patricia.costa@ifrj.edu.br](mailto:patricia.costa@ifrj.edu.br).

<sup>3</sup> Especialista em Gestão Pública. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4992-9825>. E-mail: [jmom.adm@gmail.com](mailto:jmom.adm@gmail.com).

*The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID)  
and its participants: an analysis of formative experiences*

**ABSTRACT**

The research analyzes the comprehension of the graduates of PIBID - Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship- in two aspects: the formative process in higher Education Institutions and the experience in schools having as theoretical reference: Tardif (2002), Xavier (2014), Nóvoa (2009, 2017). The study is supported by the Bottom Up model of public policies' analysis, identifying what was planned and carried out in the implementation (HILL, 2006, MOREIRA, 2016) through a semi-structured questionnaire answered by 28 students. The experiences regarding the initiation to teaching within the school environment help understand the accomplished activities, providing opportunities for collaborative practices among teachers and students. The program also has repercussions in higher education institutions, providing opportunities to rethink the curriculum and the quality of education. As a result of PIBID, the teaching professionalization process as well as the enlargement of the critical view on education in a current context are both positive effects to be highlighted.

**KEYWORDS:** Teacher training. Teaching knowledge. Initiation to Teaching.

*El Programa Institucional para Iniciación Docente (PIBID) y  
licenciatarío: un análisis de las experiencias de formación*

**RESUMEN**

A investigación analiza la comprensión de los graduados de PIBID - Programa Institucional de Iniciativa de Enseñanza (PIBID) en dos aspectos: el proceso de formación en Institución de enseñanza superior y la experiencia en las escuelas que tienen como referencia teórica: Tardif (2002), Xavier (2014) Nóvoa (2009, 2017). El estudio está respaldado por el modelo Bottom Up de análisis de políticas públicas, que identifica lo que se planificó y llevó a cabo en la implementación (HILL, 2006, MOREIRA, 2016) a través de un cuestionario semiestructurado respondido por 28 estudiantes. Las experiencias de iniciación a la enseñanza dentro de la escuela ayudan a comprender las actividades realizadas, brindan

oportunidades para práticas colaborativas entre maestros y estudiantes. El programa también tiene repercusiones en las instituciones de educación superior, brindando oportunidades para repensar el plan de estudios y la calidad de la educación. Como resultado de PIBID, se destacan los efectos positivos en el proceso de profesionalización docente y la expansión de la visión crítica de la educación en el contexto actual.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Enseñanza del conocimiento. Iniciación a la enseñanza.

\* \* \*

## Introdução

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivenciam situações a partir das quais se faz necessário, dentre outras habilidades, ter a capacidade de interpretação, improviso e segurança para decidir qual a melhor forma de agir diante do ocorrido. Fato é que nenhuma situação é exatamente igual a outra e, portanto, exige do professor algumas competências e habilidades que são desenvolvidas no exercício diário da profissão. Para Dantas (2019), a competência dos professores está associada ao acompanhamento do estudante no seu desenvolvimento profissional, na sua perspectiva humana e nos avanços dos conhecimentos. Destaca que “o conhecimento escolarizado não só se destina a quem aprende competências técnicas; educar é mais que isso, é preparação contínua para agir no mundo” (2019, p. 9). Pimenta et al (2017) na pesquisa sobre formação inicial nos cursos de pedagogia, identifica nas matrizes curriculares dos curso em relação as categorias de conhecimentos inerentes à formação profissional docente inúmeras fragilidades entre elas: a realização de estágios e práticas de ensino muitas vezes sem supervisão e um índice muito baixo de uma organização curricular integradora ou interdisciplinar, gerando um tratamento fragmentado dos conhecimentos escolares dos anos iniciais. Os

equívocos na formação docente resultam em empobrecimento das atividades pedagógicas e da compreensão dos contextos das escolas

Xavier (2014) indica que a partir dos estudos da década de 1930 à década de 1980 fundam a visão sob profissões reconhecidas por possuírem corpo próprio de conhecimento específicos, estatutos de ética e conduta, firmam seu papel profissional junto a sociedade avançando na perspectiva sociológica da educação. Sob essa ótica, a profissão docente se reconhece uma construção social, a partir dos autores que apoiam essa ideia, Xavier (2014), Nóvoa (2017) e Tardif (2002). No Brasil as pesquisas recentes demonstram a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente pelo descompasso entre a visão sobre as políticas educacionais, a formação do professor e sua prática docente. Para Xavier (2014, p. 831) o imediatismo em busca de resultados gera

[...] confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspectos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito em relação às instituições, em especial a escola tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral. Tudo isso, a nosso ver, é consequência de uma percepção pouco fundamentada a respeito das potencialidades e dos limites da escola e do papel do professor na vida individual de seus alunos e na própria dinâmica social.

Assim, ao considerar que a profissão docente é uma construção social e, como tal, se faz através da interação, da construção e reconstrução de saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos, seus percursos formativos e suas experiências individuais.

Diante deste contexto, a presente pesquisa tem por objetivo identificar a compreensão dos licenciados participantes sobre a experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na edição 2018. Até que ponto o PIBID pode superar as fragilidades da formação inicial? Como os estudantes compreendem tal

experiência? O estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior localizada em um dos municípios da Baixada Fluminense, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do mesmo município e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

### **Formação docente: um debate aberto**

Tardif (2002, p.39) compreende que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, com base na experiência cotidiana com os alunos, e um saber plural composto de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54), assim classificados em quatro tipos de saberes diferentes, mas que são intrínsecos a formação docente: o saber da formação profissional; o saber disciplinar; o saber curricular e o saber experiencial.

O saber da formação profissional está relacionado com o conjunto de saberes, em sua maioria não-formais, que são transmitidos aos professores durante seu processo formativo (saber-fazer). O saber disciplinar está ligado às instituições de ensino, sendo os saberes legitimados pela sociedade e pertencentes a diferentes áreas do conhecimento tais como ciências humanas, as ciências exatas e as ciências biológicas. O saber curricular diz respeito a forma como as instituições educacionais se organizam no que tange a produção e a transmissão dos saberes disciplinares aos estudantes. São os objetivos, os metodologias e os conteúdos que os professores devem saber aplicar na prática. Por último o saber experiencial, aquele que emerge da experiência docente no ambiente escolar e que através destas delas são validados.

Para Tardif (2002 p.287)

[...] a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. Estes condicionantes não podem ser classificados como problemas abstratos, como aqueles identificados por cientistas nem problemas técnicos como aqueles que se desenvolvem no âmbito do tecnólogo, antes porém pertencem ao que Tardif classificou como “habitus”, ou seja, disposições adquiridas na e pela prática do fazer docente.

Nóvoa (2009, p. 17) contribui com esse debate ao trazer uma reflexão sobre as necessidades do professor do século XXI, em que destaca que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, ou seja, a preparação do profissional docente precisa ser construída no exercício de sua função com o auxílio de professores mais experientes.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 07) o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’, neste sentido, a profissão docente se apropriando da relação in loco ação-reflexão sobre ação, há na prática um saber específico no modo de se aprender a profissão se dá através da observação e da reprodução dos modelos existentes na prática que, por vezes, podem ser reelaborados pelos próprios aprendizes.

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”, e nesse processo, [grifo dos autores] “escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 07).

Amparados por essas referências, defende-se que as instituições de ensino devem valorizar e promover situações em que o aluno do curso de licenciatura tenha possibilidades de contato com a prática docente e com o ambiente escolar. Afinal, esta será sua profissão e caberá a ele decidir se deseja percorrer este caminho e os modos de pensar e fazer sua profissão.

Em um cenário ainda de incertezas futuras, com elementos ainda recentes sobre os novos contextos formativos-educativos envolto pelos condicionamentos sociais de um passado carregado pela precarização e afastamento da ciência educativa (NÓVOA, 2019, 2017; TARDIF, 2002; XAVIER, 2014)<sup>4</sup>; pode-se inferir, mesmo em que pesem as inúmeras novas proposições legais e políticas sobre a formação inicial de professores, que as instituições de ensino superior ainda estão presas à ação simplória de cumprimento da legislação. Nos currículos das licenciaturas a oferta aos alunos se compõe pelo componente curricular obrigatório em horas de estágio supervisionado para elaboração perceptiva da prática pedagógica. O que tem se mostrado precário enquanto possibilidade de contato com a profissão, seja por sua duração, pela falta de acompanhamento da Instituição de Ensino Superior ou até mesmo pelo não acolhimento por parte da escola onde o estágio é realizado( PIMENTA et al, 2017).

A pesquisa realizada com estudantes sobre a compreensão e avaliação que atribuem as atividades realizadas no PIBID para a formação docente aproxima-se dos debates sobre o alcance dos objetivos mais amplos de um programa. No que se refere as PIBID, embora expresse objetivos claros no tocante a formação e valorização docente, não possui um modelo previamente estabelecido, permitindo-se a vários entendimentos sobre os caminhos a percorrer. Em meio a um contexto sócio-político em que o apoio e a colaboração entre as instituições participantes é fundamental, resta dar ouvido ao licenciados em seu processo de interação com as escolas. Ainda de modo preliminar, os estudantes tratam de suas primeiras percepções, ainda inconclusivas. A ambiguidade e multiplicidade de situações que vivenciam podem fornecer alguns indícios de que o PIBID em sua implementação tem sido uma valiosa alternativa para se vislumbrar uma política de formação inicial de professores em colaboração com as escolas.

---

<sup>4</sup> Xavier (2014, p. 838) diz: “Esse processo tem contribuído para uma exacerbação das tarefas docentes e, diante da falta de infraestrutura para apoiar os professores no atendimento a essas novas demandas, temos assistido a um processo de precarização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004), com consequências negativas na saúde dos professores (ESTEVE, 1999).”

O PIBID, por estar relacionado a uma possibilidade de formação além daquelas já garantidas pelos cursos de graduação (licenciatura – formação inicial), no caso as prática em estágio supervisionado e as atividades complementares obrigatórias, possibilita ao aluno vivenciar o ambiente escolar, participando de atividades de cunho formativo promovida pela IES, e desenvolvendo habilidades relacionadas ao planejamento das ações pedagógicas a serem realizadas nas escolas contempladas pelo programa com a orientação de um supervisor e de um coordenador de área. Ao refletir sobre esse processo formativo a partir da compreensão e avaliação dos estudantes pretende-se contribuir para a discussão acerca da formação docente e , até mesmo, se os objetivos do programa estão sendo atendidos.

### **Breve revisão da literatura sobre o PIBID e a voz dos alunos participantes**

Como forma de valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica, foi instituído em 2010, no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Sua finalidade era apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições de educação superior visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Nesta perspectiva, os projetos desenvolvidos pelas IES deveriam propiciar a iniciação do aluno no ambiente escolar de modo a promover sua observação e reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Diferenciando-se do estágio supervisionado por se tratar de uma proposta extracurricular com carga horária maior e pela possibilidade de participação de licenciandos matriculados nos períodos iniciais do curso. Contou ainda com uma bolsa-auxílio para os alunos e professores da IES e das escolas participantes

inseridos na proposta institucional. A inserção no cotidiano das escolas deveria ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas seria essencial ao bolsista. (IDEB, CAPES, 2012, p.30)

Para essa pesquisa, analisamos a produção científica sobre o tema nos anos de 2016 a 2018 inclusive. A busca realizada no Scielo resultou em 28 artigos publicados sobre o tema PIBID. Admitindo como critério a associação do termo PIBID aos estudos relacionados aos bolsistas e graduandos foi encontrada somente uma pesquisa recente.

Yamim, Campos e Catamante (2016) no artigo “Quero ser professora: a construção de sentidos da docência por meio do PIBID” discutem o resultado da pesquisa sobre a avaliação do impacto do programa para a formação profissional, com destaque para a metodologia utilizada pelo sub-projeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Por meio dos dados obtidos nos diários de bordo, fichas de avaliação e relatórios das bolsistas de 2010 a 2013, foram analisados os sentido e significado da palavra "docência". As pesquisadoras concluíram que

Não apontamos o Pibid como o redentor da educação, capaz de impedir o abandono da carreira docente, a perda de entusiasmo pelo ensino e/ou as desistências dos ingressantes, mas o consideramos uma política pública fundamental para a formação inicial do pedagogo. Acreditamos que o programa pode sim, se adequadamente efetivado, melhorar a qualidade da educação na medida em que contribui com os cursos de licenciatura para aproximar os graduandos, de forma longitudinal, gradativa e sistematizada, à docência. (YAMIM; CAMPOS; CATAMANTE, 2016, p.43)

De um modo geral, as atividades do PIBID foram fundamentais para ajudar as licenciandas a compreender o significado do trabalho docente. A pesquisa confirmou a hipótese inicial de que a experiência do sub projeto expandiu o conhecimento sobre os limites e possibilidades da profissão diferentemente das práticas aligeiradas de estágios.

A pesquisa no Google Acadêmico sobre o PIBID e a formação dos licenciados no período de 2016 a 2018 levou a identificar 145 trabalhos, entre eles temos trabalhos de conclusão de curso, resumos expandidos em congressos, dissertações, teses e artigos. A leitura dos resumos levou-nos a identificar a importância do PIBID como espaço formativo, em que para além das temáticas como avaliação, postura, metodologia, entre outras, os licenciados compreendem os discursos pedagógicos que norteiam as suas práticas de futuros professores (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 107) .

Entre os estudos destaca-se o de Canan (2012) que ao questionar os licenciados sobre a relevância do PIBID para a formação como futuro professor identificou que o projeto possibilita “ter um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando não só fragilidades nas escolas, mas sobretudo boas práticas que são desenvolvidas pelos educadores atuantes nas redes. (CANAN, 2012, p.37)

De um modo geral, o resultado dessas pesquisas indicam que o PIBID foi o principal processo formativo para a docência promovido pelas instâncias públicas, em que os licenciados perceberam os desafios do cotidiano escolar, e ao levar suas experiências às IES formadoras, identificaram enfrentamentos e vivências estabelecendo diálogo com a teoria e o próprio processo de aprender a profissão. (AMBROSETTI et al, 2013).

Entre as questões desafiadoras, os autores perceberam que ainda não se observa um processo interinstitucional, que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos no âmbito das IES e escolas. O PIBID possibilita um processo de aproximação que pode trazer benefícios mútuos. Na pesquisa que realizaram

[...] ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação. É possível interpretar movimentos dessa natureza como uma busca pela instituição de um terceiro espaço de formação, como proposto por Zeichner (2010), que envolva efetivamente os

professores das universidades, os estudantes, futuros professores e os docentes que estão no exercício profissional. (AMBROSETTI et al, 2013, p.170)

Diante da realização de pesquisas sobre o tema, com diferentes perspectivas teóricas, abordagens metodológicas, e diferentes análises, o que ainda é preciso pesquisar sobre o PIBID? Nosso intuito ao trazer a voz dos alunos bolsistas do PIBID 2018 numa IES particular em uma localidade adversa, com muitos problemas sociais como a Baixada Fluminense, foi vislumbrar o que vem sendo prenhe na formação dos alunos que participam do PIBID. Depois de tantas edições do programa, de que forma os licenciados ainda percebem o programa? A aproximação com os licenciados pode colaborar para os sentidos da permanência e ajuste do programa, bem como permitir que novas e diferentes etapas sejam previstas. Para um programa que tem tido um caráter permanente é preciso considerar seus limites e formatos com relação aos objetivos traçados, ao mesmo tempo, que se insere em questionamentos sobre seus rumos e dilemas para uma formação que influencie as IES e as escolas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Visando um diálogo com a política pública em função do tempo decorrido do programa PIBID e as possibilidades futuras, a pesquisa foi realizado tendo como base os estudos de implementação, segundo o modelo *Bottom up*. Tais estudos são divididos em dois modelos: o modelo de cima para baixo (*Top down*) e o modelo de baixo para cima (*Bottom up*). A primeira analisa as decisões políticas no nível central, e a segunda debruça-se no jogo de forças no nível local de uma prática. Moreira (2016, p. 96) analisa que:

Pode-se afirmar que a principal crítica direcionada ao modelo *Top Down* refere-se à ideia de que existe ou possa existir uma relação causal, linear, entre os objetivos, as ações

previstas para alcançá-los e os resultados. Assume-se, nesse caso, a racionalidade, previsibilidade e verificabilidade de um processo o qual, na verdade, implica a interação entre numerosos interesses e uma grande diversidade de atores que agem, tanto no plano central, de onde as decisões partiram, quanto no âmbito das realidades locais. [...] O modelo Bottom-Up, constituído a partir das críticas ao modelo Top Down, contesta a suposição de que exista um controle perfeito do processo de implementação, visto que sua eficácia depende dos grupos a quem a política é direcionada, os quais, dotados de poder discricionário, não apenas podem influenciar, como limitar a implementação da política.

A pesquisa alcançou os licenciandos dos cursos de Biologia, Pedagogia, Matemática, Química, Educação Física, Letras e História de uma IES particular participante do PIBID no ano de 2018. Para coleta de dados foi construído um questionário on line com perguntas abertas e fechadas no Google Forms. Segundo Omote, Prado e Carrara (2005) o questionário eletrônico tem se apresentado como um facilitador para os pesquisadores, de maneira que possibilita uma maior abrangência ao alcançar pessoas em um curto espaço de tempo com menor incidência de erros. Dessa forma, optou-se por realizar 14 questões com o uso da escala de Likert<sup>5</sup> no qual os estudantes podiam identificar a opção que melhor retratasse sua opinião, e 02 questões abertas em que expressavam de forma livre sua posição sobre determinado tema. As questões fechadas foram elaboradas baseados na escala de Likert tinha cinco posições possíveis para que os pesquisados posicionem-se partindo da posição concordo fortemente, concordo, sem opinião, discordo e discordo fortemente.

O questionário foi elaborado de modo a identificar a compreensão dos licenciados sobre a experiência que vivenciavam nas escolas e na IES. Os participantes tiveram contato com a pesquisa, através de um e-mail inicial explicando o objetivo da pesquisa e com o link do questionário a ser respondido pelos licenciandos. Após o aceite em

---

<sup>5</sup> Likert( 1932) sugeriu uma escala unificada em que através do mesmo instrumento fosse possível identificar o sentido e a intensidade da atitude, sendo possível apresentar itens em forma de afirmações pedindo ao respondente que, em relação a cada uma delas, se posicione, favorável ou desfavoravelmente

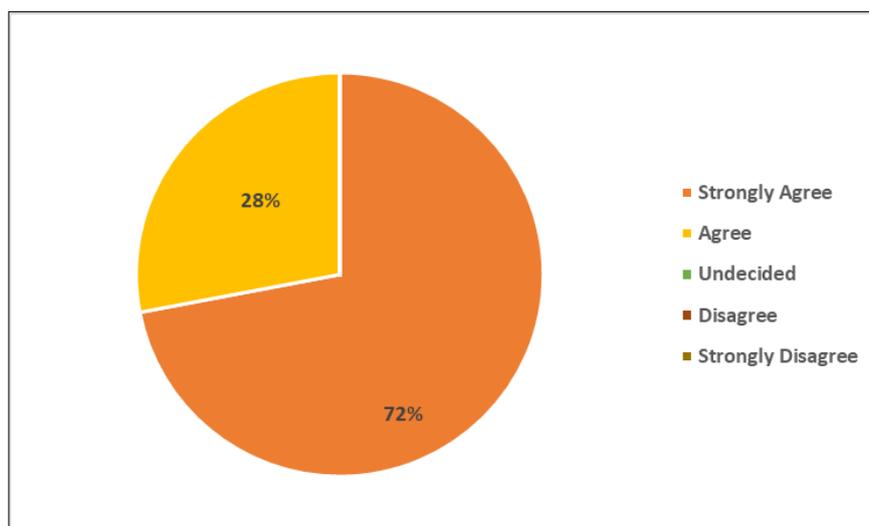
colaborar com a pesquisa os estudantes receberam um código de identificação para a preservação do anonimato. Foram convidados a participar 99 estudantes, sendo que 28 estudantes colaboraram com o estudo. Os dados obtidos foram organizados em duas categorias: o PIBID e o processo formativo na IES e suas subcategorias, o PIBID e a experiência nas escolas.

## Discussão dos resultados

### Aspectos iniciais sobre a compreensão da docência e a inferência do PIBID

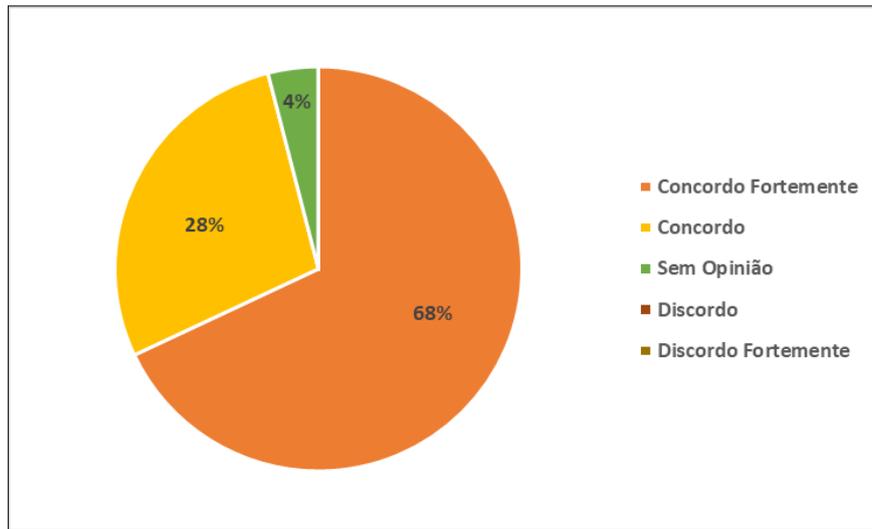
Reúne-se nesse bloco as questões relacionadas a identificar e sistematizar as formas de compreender a realça o que se estabelecem entre o PIBID e a aspectos singulares como: relação do PIBID com a valorização do curso de Licenciatura, a relação entre o PIBID e o desejo de permanecer no curso superior, e a ampliação da visão sobre a atividade docente.

**Gráfico 1** - Distribuição dos estudantes sobre a relação entre as possibilidades do PIBID e a valorizarem a reflexão sobre o curso de licenciatura que realizam



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

**Gráfico 2** - Distribuição dos estudantes sobre a relação entre a realização do PIBID e a sua permanência do curso

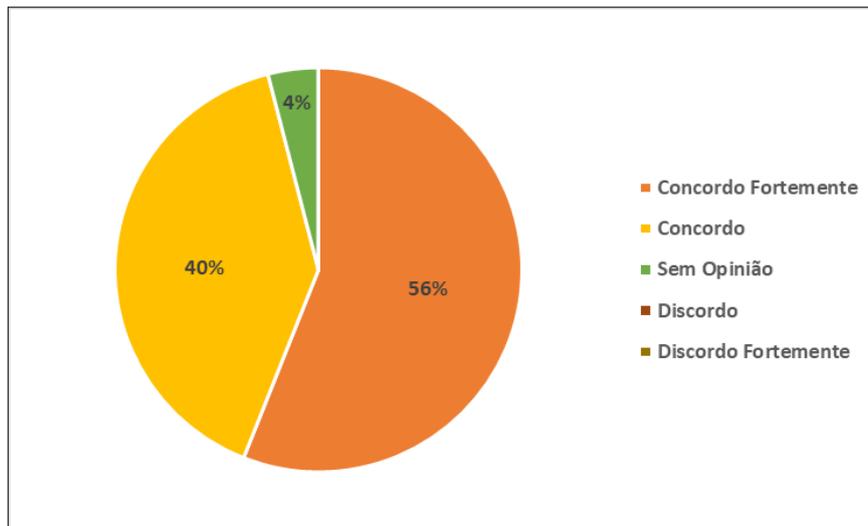


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

As respostas positivas reforçam a escolha da profissão e a relação entre o PIBID e a permanência nos cursos de licenciatura. No âmbito de compreender a profissão para além do simplório discurso do fazer docente sem compromisso social e descolado de uma epistemologia da prática, a permanência no PIBID atrela-se de forma positiva a permanência dos estudantes de licenciatura. Podemos compreender como Pimenta e Lima (2006, p. 88), e as possibilidades de engajamento dos estudantes na profissão:

É um profissional humano [...] é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

**Gráfico 3** - Distribuição dos estudantes sobre a realização do PIBID e a ampliação da sua visão da profissão docente



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

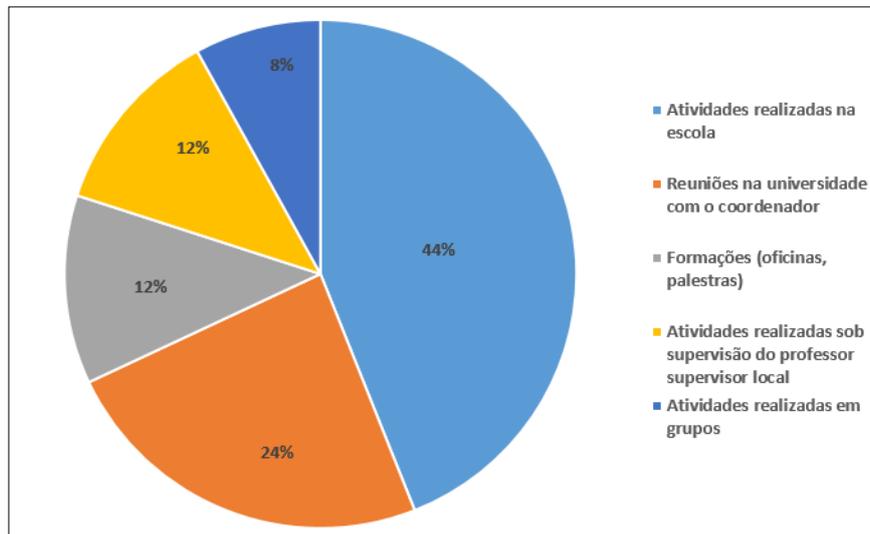
O gráfico 3 amplia essa discussão das autoras Pimenta e Lima (2006), indicando a relevância do programa quanto a reflexão sobre a própria escolha da profissão. A capacidade compreensiva sobre a atividade que será exercida favorece e ou reforça a escolha. Embora a visão inicial sobre a profissão não esteja, em termos da complexidade, abordada, é possível inferir uma compreensão inicial mais clara do que a efetiva informação teórica realizada, por vezes, somente, nas salas de aula das licenciaturas.

Mas, devemos considerar neste item que as atividades docentes ainda estão em construção para adentrar nos gráficos abaixo e a melhor compreensão das atividades profissionais, a seguir.

### **PIBID e a experiência nas IES –em busca das relações e sentidos.**

Neste segundo bloco - PIBID e a experiência nas escolas - os alunos apreciaram as atividades que presenciaram e identificam uma correspondência maior em relação a atuação nas escolas. Estar numa escola parceira da IES convivendo com alunos e professores é ainda algo valorizado pelos alunos.

**Gráfico 4** - Distribuição dos estudantes sobre as atividades realizadas que mais contribuíram para relação PIBID e IES



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

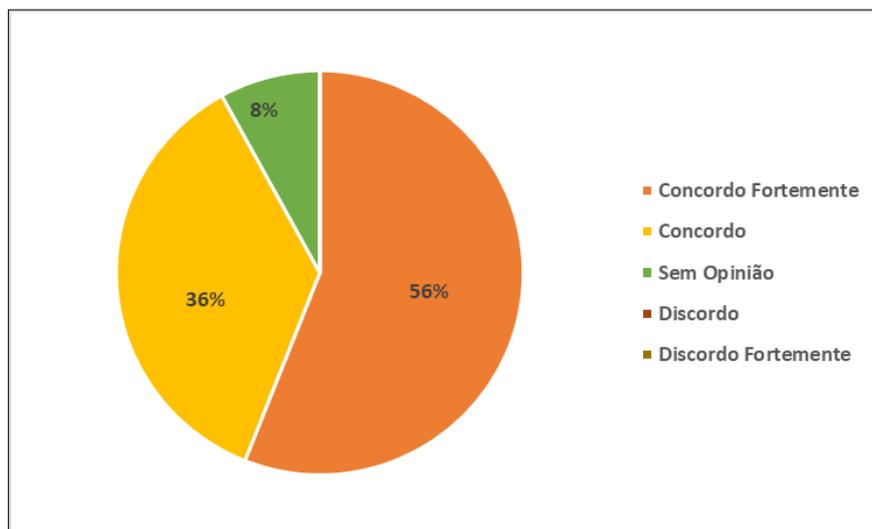
A percepção dos alunos traz destaque para as atividades realizadas na escola, como preconiza o PIBID. É essencial considerar os conhecimentos fundamentais sobre a profissão e a relação com a vivência e observação da prática pedagógica-educativa como componente formativo, mesmo que em estado inicial, experimental. Por vezes, entendemos a docência como ingênua prática repetitiva da identidade observada dos professores que tivemos, mas para além desta perspectiva. Franco (2012, p. 167) “Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia [...]”.

A reflexividade promovida pode ser considerada para docência como componente formativo que amplia o desempenho quando das funções que virá a desenvolver quando formado. O campo de ação-reflexão das futuras ações alarga a possibilidade de exercer com melhor desempenho, pois a compreensão na relação teoria e prática se impõe como condição observadora e depois experimental. Identificar a relação teoria-prática como primeiro eixo epistemológico da natureza da profissão docente desmistificando a prática é fundamental no processo formativo.

## PIBID e a experiência nas escolas.

No sentido de favorecer a qualificação profissional dos futuros docentes para atuação sobre a prática exercendo o trabalho educativo de forma reflexiva em sua dimensão prático-didática é necessário interligar o conhecimento pedagógico ao fazer dos mesmos, atribuindo ao campo exploratório o trabalho a ser desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem.

**Gráfico 5** - Distribuição dos estudantes quanto a relação entre o PIBID e a ampliação da compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

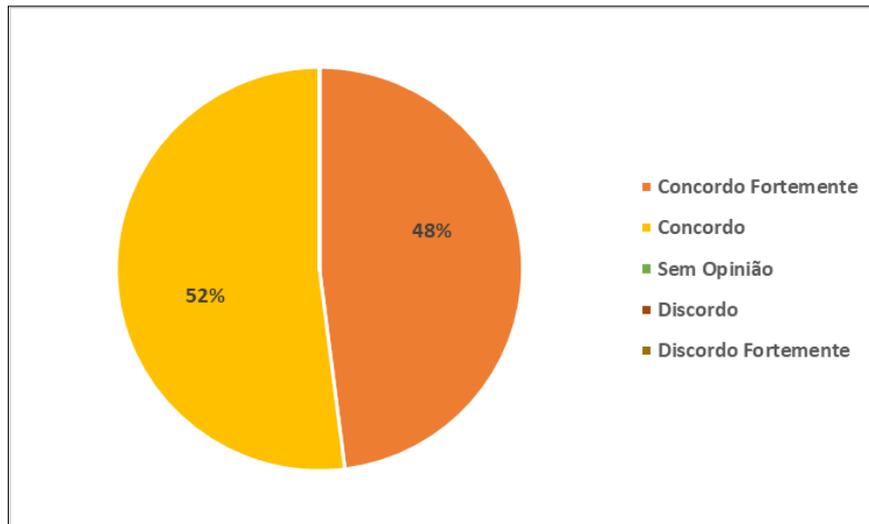


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Os Gráficos 5, 6 e 7 mencionam o âmbito do fazer docente como campo de observação e de compreensão do trabalho do docente em formação, e inclui a percepção das atividades em que os alunos realizam para a aprendizagem. Na medida em que os alunos identificam que ampliam a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da própria experiência na ação do campo, demonstram a capacidade de reflexão que os saberes da docência decorrem da prática. A significação pode ser relacionada à vivência da teoria e os conhecimentos que conseguem identificar associados a relação teoria-prática e suas diferenciações. Estes momentos irão estabelecer a

construção dos próprios saberes a partir da elaboração individual ou em grupo durante o processo formativo-analítico que vivenciaram.

**Gráfico 6** - Distribuição dos estudantes em relação a ampliação de seu entendimento sobre as questões relativas ao contexto escolar proporcionado por sua participação no PIBID

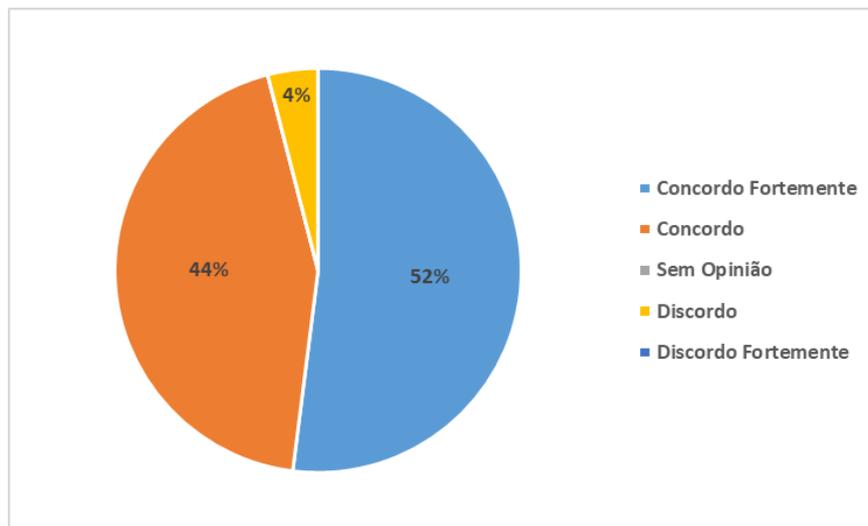


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A correspondência teoria-prática sobre atividades da docência começa a dar corpo as percepções dos licenciandos entre a formação adquirida na universidade e as atividades que favorecem a percepção sobre a no âmbito da relação universidade/escola. A percepção sobre o contexto escolar e o processo de ensino e de aprendizagem trazem notas identificando a interação com a escola e o programa e a aprendizagem observada que caracteriza a compreensão da natureza escolar e o desenvolvimento do trabalho pedagógico e efetivo processo de ensino-aprendizagem neste percurso. No âmbito escolar, observamos nos gráficos 4 a 6, o que Franco (2012, p. 166) destaca ao longo de seus estudos, ou seja as práticas transformam-se em rituais, em técnicas de fazer, sem necessariamente perpassar a possibilidade de serem repensadas e refeitas pela interpretação dos sujeitos a ela destinados. É preciso ainda conferir na formação a retomada da construção do conhecimento pedagógico. A vivência no PIBID pode contribuir para fortalecer a necessidade de romper com perspectiva meramente instrumental do professor, e sim, conferir a continuidade compreensiva do trabalho, sua

possibilidade de criar objetos aproximados do espaço científico da práxis educativa, desapropriando o lugar das ações mecânicas e não reflexivas, valorizando os vínculos formativos da docência à profissionalização. O crescimento das significações pode vir a colaborar como elemento fundamental para a realização a interação teoria-prática. Neste último quadro da pesquisa, se faz o contexto de reflexão que complementa este último bloco – a interação se faz pelo trabalho colaborativo, demonstrando a relevância do mesmo termos um percentual de 96% para efetivação do mesmo.

**Gráfico 7** - Distribuição dos licenciados sobre a oportunidade dos PIBID para a vivência de atividades colaborativas com os profissionais da escolas



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Franco (2012, p. 196) considera que o trabalho coletivo promove a reflexão permanente sobre a ação. Nesse processo eminentemente coletivo de reflexão contínua, abre-se espaço à formação de sujeitos pesquisadores.

Por fim, os licenciados concordam que a qualidade das escolas em que atuavam era afetada positivamente pelas ações do PIBID. Por meio das perguntas abertas, entre elas sobre quais seriam os pontos positivos e contribuições que o PIBID traz para os seus participantes, foi possível, destacar entre as 20 respostas coletadas que os estudantes valorizam as

possibilidades de “experenciarm a teoria no contexto da escola” (estudante A).

Além do aspecto da vivenciar o ambiente escolar, destaca-se:

*- O PIBID me permite colocar em prática tudo que eu aprendo a teoria, o estágio me permite isso também, mas o PIBID é muito mais abrangente e também é uma experiência a mais (Estudante B);*

*- A questão de estar sempre junto conosco, trabalhando e dividindo as preocupações e qual a melhor forma para solucioná-los; uma vez que a nossa parceria com as escolas chegou em um momento conturbado, não apenas no que tange a educação, mas financeiramente encontramos professores desmotivados e sem esperança. Desacreditando assim, as crianças. Contudo, estamos crescendo em meio a diversas adversidades existentes na rede. (Estudante C);*

*- Interação aluno-escola, participação em projetos e oficinas, motivação em exercer a profissão da melhor forma possível, respeitando o ambiente e a individualidade de cada aluno. (Estudante D);*

*- Além da bagagem para produção de conteúdo visando melhoria na educação, o PIBID possibilita ter uma visão crítica nas aulas ministradas pelos professores e a resposta disso nos alunos. (Estudante E);*

Os licenciados que tem a oportunidade de participar do programa, encontram ainda a dicotomia analisada por Zeichner em seu estudo sobre os problemas da formação de professores. Em seu posicionamento crítico, entende que as instituições formadoras continuam a manter a hegemonia sobre a construção do conhecimento e as escolas permanecem na posição de “campos de prática “ nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade. (2010, p.483). Romper com essa separação parece ser a contribuição do programa, sendo que há inúmeras brechas para que as IES formadoras e as escolas possam dialogar entre si. Vale a ainda a observação de Zeichner (2010, p.284 ).

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica.

### **Considerações finais**

Por meio do estudo realizado é possível considerar que o PIBID se apresenta como um importante incentivo governamental para a formação de professores. Ao possibilitar que os futuros docentes reflitam criticamente sobre as práticas “estabelecidas” para que assim possam repensar e reformular a “próxima prática”, ou seja, tenham a possibilidade de refletir sobre a sua formação, sobre o cotidiano escolar e, principalmente sobre a carreira docente.

Para Freire (1996, p. 43)

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...]

O PIBID tem se mostrado, enquanto política pública para formação de professores, fundamental, não apenas ao que se refere à formação dos licenciandos através da possibilidade de vivenciarem práticas de cunho reflexivo sobre sua própria ação. O programa traz benefícios para os demais atores envolvidos neste processo: as escolas públicas participantes, os

supervisores e os professores das IES, sobretudo, por ensejar o diálogo sobre a formação e a ressignificação do ambiente escolar, seus dilemas, contradições e alternativas. Permanece nos licenciados a valorização das experiências no ambiente escolar, ao mesmo tempo que possibilita a permanência dos estudantes dos cursos de licenciatura e, de forma mais intensa, reflitam sobre o próprio currículo na formação docente.

Cabe ainda investigar de que modo a experiência de inserção nas escolas se desdobrou no âmbito acadêmico, especificamente no repensar do currículo, ou mesmo, como o conhecimento acadêmico alcançou a escola.

Arrisca-se nesse trabalho, por fim, considerar que, dada a trajetória do PIBID, pode-se vislumbrar novos objetivos em que as IES reúnam esforços no sentido de criação de projetos conjuntos com as escolas formadoras, expandindo as oportunidades de formação de professores com foco na melhor qualidade do ensino.

## Referências

BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Portaria no 72, de 9 de abril de 2010*. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, 12 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*,

Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. DOI:  
<https://doi.org/10.21439/conexoes.v14i4.1487>.

CANAN, S. R. *PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em:  
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

DANTAS, L. G. *Educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente*. In: CUNHA, Célio; FRANÇA, Carla Cristie (org.) Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade. Unviersidade Católica de Brasília. 2019. IBN: 978-85-62258-31-2.

FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docentes*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAIVA, E. & FERRAREZI, E (orgs.). *Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006, p. 61-90.

YAMIN, G. A.; CAMPOS, M. I.; CATANANTE, B. R. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, Apr. 2016. Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000100031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100031&lng=en&nrm=iso)>. Access on 09 May 2019. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3368314027>.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da S.; LEITE, K. G.; JULIANA, M. R. Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183273>.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, Tema em destaque, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

MOREIRA, L. P. Desafios da pesquisa em política educacional: reflexões sobre modelos e abordagens. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v. 1, n. 1, enero-junio, p. 90-104, 2016.

OMOTE, S.; PRADO, P. S. T. do; CARRARA, K. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 10, n. 3, p. 397-405, Dec. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300008&lng=en&nrm=iso)>. Access on 03 Apr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300008>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3 (3-4): 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: Fragilidades na formação inicial do professor. IN: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, V 43, N. 1, p. 15-30, jan./mar.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>.

SOUZA, L. A. de; FERREIRA, M. D. Sobre a Docência em Matemática: a Potência das Autobiografias no Espaço Formativo do PIBID. *Jornal Internacional de estudos em educação matemática*, v. 12, n. 1 (2019). p.106 a 111.

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

WEFFORT, M. F. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docentes. *Revista Brasileira de Educação*. V.19, n. 59, out.-dez., 2014.

Recebido em Julho de 2020.

Aprovado em Janeiro de 2021.