



O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

The PIBID and the Initial Teacher Education at University Federal da Bahia

Renata Meira Veras [renatameiraveras@gmail.com]

Daiane da Luz Silva [dai.luz.dai@gmail.com]

Erika Silva Chaves [erikachaves2003@yahoo.com.br]

Mariana Giulia Chaves Prates [marianapratesufba2017@gmail.com]

Odonilton Lima Lemos [odonilton125@hotmail.com]

Vitória Batista Calmon de Passos [vitoria.passos17@gmail.com]

*Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia
Av. Adhemar de Barros, s/n, Salvador, Bahia, Brasil*

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação tem como objetivo promover a integração entre educação básica e educação superior, inserindo os futuros profissionais no cotidiano da rede pública de educação brasileira. Desde a sua implantação, em 2007, estudos vêm defendendo a necessidade desse programa para formação dos futuros profissionais da educação, uma vez que contribui para o desenvolvimento da práxis pedagógica baseada na ação docente refletida. Sendo os estudantes dos cursos de licenciatura os principais agentes desse programa, esse estudo tem como questão de pesquisa: De que maneira os estudantes avaliam o PIBID? Assim, objetiva analisar a percepção dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia acerca das contribuições do PIBID para formação docente. É um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que utilizou como recurso de pesquisa as entrevistas semiestruturadas com estudantes. Foram entrevistados 18 estudantes bolsistas, vinculados a 9 cursos de formação docente, dos turnos diurno e noturno, ofertados pela UFBA. A partir da análise de conteúdo, foi possível identificar que os estudantes expressaram a relevância do PIBID enquanto política pública necessária para a formação dos futuros docentes. Por outro lado, reconheceram que apesar de ser inovação pedagógica com impactos significativos na formação docente e para a valorização profissional, o contingenciamento de recursos, por parte do governo federal, impõe desafios para o desenvolvimento do programa.

Palavras-Chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Práxis pedagógica; Universidade.

Abstract

The Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) of the Ministry of Education aims to promote the integration between basic education and higher education, inserting future professionals in the daily routine of the Brazilian public education network. Since its implementation in 2007, studies have been defending the need for this program to train future education professionals, since contributes to the development of pedagogical praxis based on reflected teaching action. As undergraduate students are the main agents of this program, this study has the research question: How do students evaluate PIBID? Thus, it aims to analyze the perception of students of undergraduate courses at the Universidade Federal da Bahia about the contributions of PIBID to teacher training. It is a case study, with a qualitative approach, which uses semi-structured interviews with, as a research resource. Eighteen scholarship students were interviewed, linked to 9 courses, from day and night shifts, offered by UFBA. From the content analysis, it was possible to identify that the students expressed the relevance of PIBID as a necessary public policy for the training of future teachers. On the other hand, they recognized that despite being a pedagogical innovation with significant impacts on teacher training and professional development, the contingency of resources, on the part of the federal government, imposes challenges for the development of the program.

Keywords: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Pedagogic praxis; University.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas ganharam destaque no Brasil estudos sobre a formação de professores, acompanhando a tendência mundial de investigações em torno deste tema, originados em boa parte de organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial. (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2015).

De acordo com Gatti (2016), as condições formativas iniciais contribuem fortemente para a construção identitária do professor que vão futuramente conduzir as formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho. Deste modo, na formação dos professores o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre integração entre teoria e prática no processo educativo, que leva a uma práxis, ou seja, ação-reflexão-ação do trabalho docente (Freire, 1997). Assim, espera-se que a iniciação à docência nos cursos de formação de professores inclua, desde o princípio da formação, espaços dedicados à experiências formativas, que possibilite o formar sujeitos aptos a atuarem na sociedade como cidadãos e profissionais (Gatti, Nunes, Gimenes, Unbehaum, & Tartuce, 2009; Candau, 2009). Para Perrenoud, Paquay e Charlier (2001), o saber se dá no fazer, na prática imbricada com a teoria e essas relações levam ao desenvolvimento do professor profissional.

Com base nessas concepções, os cursos de licenciatura vêm passando por algumas mudanças nas últimas duas décadas. Por meio da Portaria nº. 38, de 12 de dezembro de 2007 e, mais tarde do Decreto nº. 7.219/2010, o Ministério da Educação instituiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, programa que fomenta a parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de profissionais da educação e a escola pública que oferta Educação Básica (MEC, 2007; Decreto n. 7.219, 2010). Este programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade “[...] *fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira*” (Decreto n. 7.219, 2010). Estudos recentes demonstraram que a experiência com o PIBID possibilita melhor desempenho acadêmico aos bolsistas em comparação com não bolsistas, bem como o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício do magistério (Araújo, Andriola, & Coelho, 2018).

Desde o início das atividades do PIBID, em 2009, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem submetido projetos e logrado êxito quanto aos editais de fomento ao Programa. Atualmente, o Projeto Institucional abarca licenciaturas nas áreas de Exatas, Ciências Naturais e Biológicas, Humanas, Letras e Artes (UFBA, 2019).

Destaca-se que todo programa destinado à formação de professores deve considerar a percepção e o posicionamento dos estudantes envolvidos, uma vez que são os principais atores no processo de transformação da educação. Igualmente, considerando que a práxis é elemento crítico e imprescindível na formação acadêmica daqueles que futuramente poderão se dedicar ao magistério, visto que, conduz o docente a sedimentar sua formação na relação interlocutória teórico-prática, como também que a participação dos estudantes se apresenta como questão de pesquisa: de que maneira os estudantes avaliam o PIBID na UFBA? Assim, esse estudo apresenta como objetivo analisar a percepção dos estudantes das licenciaturas da UFBA, que atuaram como bolsistas no PIBID, em relação às experiências vivenciadas no âmbito deste Programa e os possíveis impactos na formação para a docência.

A formação docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Uma das principais críticas relacionadas à formação inicial docente é a falta de articulação entre teoria e prática (Zeichner, 2010; Gatti, 2016; Tardiff, 2003). Para Tardiff (2003), a organização curricular baseada em lógica disciplinar, focada apenas no conhecimento teórico, resulta na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente. Contudo, essa concepção de separação entre teoria e prática, de acordo com Carvalho (2011), está equivocada, pois o que falta nos cursos é possibilitar a formação de discentes teorizados e teorizantes. Não há prática sem teoria e o próprio ato de teorizar já é uma prática. Falar de ênfase em prática é relegar a teoria um *status* menor, logo, o posicionamento mais apropriado, ao se referir a teoria *versus* prática, seria propor currículos que possibilitem experiências formativas implicadas com o fazer pedagógico, na relação dialética entre teoria/prática, ou seja, práxis. Souza Neto e Silva (2014), apontam que práxis é a prática pedagógica que se concretiza por meio de uma ação docente refletida, que se inicia durante o processo de planejamento curricular, passando pelo planejamento de ensino e/ou planejamento de trabalho e presentes também nas tomadas de decisão que ocorrem no cotidiano escolar, seja na atividade docente, de orientação e de intervenção.

Ademais, Gamboa (2010, p. 8) salienta que a teoria e a prática não estão em oposição "*como dois campos distintos ou separados que seriam relacionados um com outro numa sequência linear, um depois do outro: ambos os campos são parte de uma mesma realidade: a ação social humana*". Assim, é imprescindível que as instituições formadoras estabeleçam um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente, já que o desenvolvimento do profissional professor pode ser mais profícuo a partir da relação entre prática e teoria (Perrenoud & Magne, 1999). Por outro lado, torna-se necessário compreender que a "*formação de seres teorizantes, ao tempo que não se efetiva sem o exercício da prática, não pode, também, significar uma negação do conhecimento das teorias socialmente construídas*." (Carvalho, 2011). Sendo assim, os espaços de prática são configurados por Pimenta e Lima (2005) como um espaço de pesquisa nos cursos de formação. Além de contribuir para a construção da identidade dos professores, permite a ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, principalmente quando acontece em escolas públicas. Nessa perspectiva, o desenho do PIBID é também um tipo de formação continuada para professores das escolas públicas e das IES participantes, já que o conhecimento gerado nas experiências desses sujeitos envolvidos nesse programa provoca importantes debates e aprendizados para a formação docente (Gatti, André, Gimenes, & Ferragut, 2014).

Nesse sentido, a reflexão acerca da práxis docente deve ser um componente necessário no campo epistemológico da didática requerendo estudos e análises teóricas mais aprofundadas.

A Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, incursionou mudanças para as instituições formadoras e para os cursos de formação dos profissionais da educação. Também o Conselho Nacional de Educação se posicionou por meio de pareceres sobre a compreensão do que são as práticas pedagógicas e sua relevância para a formação dos futuros docentes. No Parecer CNE/CP n. 28/2001, essas práticas são definidas como componente curricular, cuja finalidade é produzir algo no âmbito do ensino. Por serem intrínsecas ao processo formativo, concorrem conjuntamente com os estágios e atividades de trabalho acadêmico para a formação da identidade do professor (MEC, 2002a). Do mesmo modo, no Parecer CNE/CP n. 09/2001, este Conselho entende que as práticas são parte das dimensões de conhecimento nos cursos de formação, no que tange à reflexão sobre a atividade profissional. Neste mesmo documento, reconhece-se que nos cursos de formação de professores as práticas se restringem apenas aos momentos de vivência profissional mediante os estágios. São cursos teóricos na maior parte da carga horária (MEC, 2002b).

Além disso, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes para a Educação Básica, uniformizou a organização da carga horária referente às práticas pedagógicas, que passou a compor 800 horas: destas 400 são de dedicação ao estágio supervisionado e as demais 400 horas devem estar articuladas, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos em componentes curriculares. Estas mesmas Diretrizes orientam que essas práticas devem envolver toda a equipe docente da instituição formadora e que a iniciação à atividade docente deve proporcionar experiências formacionais que preparem o estudante para sua atuação no estágio supervisionado. (MEC, 2015)

Ademais, nas mudanças que envolvem as licenciaturas nas últimas duas décadas, incluem-se os programas de fomento à iniciação à docência, previstos na LDB/96. Por meio da Portaria nº. 38, de 12 de dezembro de 2007 e, depois, por meio do Decreto nº. 7.219/2010, o Ministério da Educação instituiu o PIBID, programa que fomenta a parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de profissionais da educação e a escola pública que oferta Educação Básica (MEC, 2007, Decreto n. 7.219, 2010).

O PIBID foi criado em 2007 pelo MEC, por meio da Portaria n. 38/2007 (MEC, 2007), mas seu início somente se efetivou em 2009, restringindo apenas às IES federais que ofertam cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, cuja inserção do programa fosse voltada para o Ensino Médio. Contudo, em 2010, foi positivado por meio do Decreto n. 7.219/2010, que promoveu duas mudanças significativas: incluiu todas as IES que ofertam licenciaturas e ampliou o campo de atuação para toda a Educação Básica. Neste Decreto estão enumerados os objetivos do PIBID, que são: 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; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores 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. (Decreto n. 7.219, 2010).

Ressalta-se que o PIBID foi amparado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008-2009, já que uma das contrapartidas das Universidades para receber o investimento financeiro do REUNI deveria ser o aumento da oferta de cursos de licenciatura. Finalmente, a partir de 2013, então, esse programa passa a ser incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como uma política de formação docente. Para Gomes e Felício (2012), pelo histórico regulamentador deste programa, entende-se que a formação docente passou a ser eixo central de análise das políticas educacionais no Brasil.

Observa-se que o único campo de atuação previsto neste programa são as escolas públicas. Os critérios de escolhas dessas escolas, segundo a Portaria n. 72/2010 da CAPES, englobam tanto as que possuem índice de avaliação da qualidade abaixo da média, quanto as que estão bem avaliadas pelos órgãos de controle estatal, com o intuito de proporcionar aos estudantes envolvidos experiências diversificadas (CAPES, 2010).

Quanto aos critérios de seleção dos estudantes participantes do PIBID, estes deverão estar regularmente matriculados em curso de licenciatura e deverão ter no mínimo 30 horas mensais de dedicação ao programa. Em contrapartida poderão aproveitar a carga horária para fins de integralização curricular, bem como, perceberão auxílio financeiro, na modalidade bolsa, enquanto estiverem dedicados ao PIBID. As atividades desenvolvidas pelos estudantes são supervisionadas por um professor efetivo inserido na escola onde o PIBID for implementado e também conta com a coordenação de um professor pertencente à IES ao qual o estudante estiver vinculado. Estes profissionais também recebem bolsa auxílio no intuito de estimular a participação no Programa.

O diferencial deste Programa é o diálogo e a interação entre os discentes, coordenadores e supervisores, que favorecem a formação recíproca (CAPES, 2013). Para Libâneo (2012), esse programa tem como uma das principais funções a apropriação pelos estudantes de uma compreensão adversa à lógica do aprender em serviço (após formado). Ou seja, já coloca os estudantes na prática desde sua formação inicial. Ademais, o PIBID *“potencializa e enriquece experiências de futuros profissionais, estreitando a relação entre escola e universidade”* (Araújo, Andriola, & Coelho, 2018, p, 16).

De acordo com Gatti (2014), programas desta natureza sinalizam que os cursos de formação de professores estão aquém do desejável à preparação para a docência, mas que segundo ela, estudos têm demonstrado os efeitos positivos do Programa na formação dos futuros docentes. Alguns desses estudos apontam sua relevância como instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral (Fetzner & Souza, 2012), a motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão e a disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar (André, 2012), a ampliação da reflexão no processo contínuo de repensar a escolha da docência e o compromisso com o ensino e aprendizagem das futuras gerações (Gomes & Souza, 2016) e as valiosas contribuições à formação inicial de professores, pela possibilidade da efetiva relação teoria-prática e, conseqüentemente, da articulação da IES com as escolas de Educação Básica (Paneago, 2016).

Para Mateus (2014), os potenciais epistemológicos e pedagógicos do PIBID estão na conjuntura que prevê a instituição de parcerias entre os centros de formação docente (universidades) e a escola, assim como a criação de potenciais próprios para articular novas formas de práticas. Em princípio, participar do PIBID permitiria ao estudante a inserção nas possibilidades de vivenciar os desafios do fazer docente, ou seja, estabelecer a relação ação/reflexão – reflexão/ação (Lanza, 2010). Considera-se também que este programa ao mobilizar o desenvolvimento e integração de saberes aplicados à profissão docente, conduz a uma superação do *“modelo de formação aplicacionista do conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação”* (Silva, Falcomer, & Porto, 2018, p. 18). Todavia, nem todos os estudantes das licenciaturas têm a oportunidade de participar do Programa, uma vez que, está condicionado à oferta de bolsas que é limitada pela CAPES.

Em 2017, o programa passou por reformulações, sendo as atividades restringidas para a primeira metade da formação em licenciatura, cedendo espaço, nos últimos anos da graduação, para outro programa de fomento à formação, denominado de Programa de Residência Pedagógica. Porém, estes programas não são de caráter obrigatório e por ter recursos escassos não atendem a todos os estudantes em curso.

No Edital Capes 002/2018, na UFBA, estavam participando do programa 17 coordenadores de área, 37 supervisores, 271 estudantes, sendo: 43 de Artes, 21 de Biologia, 17 de Filosofia, 20 de Física, 19 de Geografia, 20 de História, 13 de Matemática, 26 Multidisciplinar (Ciências, Educação Física e Informática),

23 de Pedagogia, 19 de Química, 26 de Língua Portuguesa, 24 de Sociologia. Esses estudantes se encontram distribuídos em 35 escolas municipais e estaduais de Salvador. No último Edital Capes 02/2020 houve uma redução para 15 coordenadores de área e o quantitativo de estudantes e supervisores não foi divulgado. Cabe destacar que os cortes orçamentários promovidos pela União nesta área, no último ano, foi um dos fatores que reprimiu a ampliação do PIBID nas IES. Essa situação pode ocasionar uma perda significativa para os licenciandos, considerando que o PIBID é um dispositivo agregador para a inserção profissional deles.

METODOLOGIA

Esse estudo é uma produção ampliada de uma pesquisa publicada no CIAIQ 2019. As informações e percepções, relativas às expectativas e às vivências formativas dos estudantes bolsistas vinculados ao PIBID, se constituíram em um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que por meio de exposições orais, foram obtidas mediante entrevistas semiestruturadas. A opção pelo estudo de caso nessa investigação é devido à compreensão de que ele possibilita explorar, descrever e explicar situações experimentadas no cotidiano cujos limites não são claramente definíveis e que devido sua complexidade não é possível fazer uso de levantamentos e experimentos (Gil, 2008). Segundo Oliveira (2013), o estudo de caso permite descobrir generalizações com base em evidências, que facilitam a compreensão da realidade. Do mesmo modo, Yin (2001) afirma que o diferenciador do método é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, inclusive, sendo oportunizadas por meio das entrevistas. Por essas razões, elegeu-se o estudo de caso, considerando a significativa relevância de pesquisar as características singulares da problemática em uma universidade pública da Bahia, desvelando seus atributos e suas demandas próprias em relação ao objeto investigado.

As entrevistas foram eleitas como instrumentos para obtenção de dados, pois é uma técnica em que há *“um contato com a realidade vivida pelos atores sociais”* (Gil, 2008, p.37), assim como, oferece muitas vantagens, entre elas estão a obtenção de dados sobre o comportamento humano e a definição de problemas (Gil, 2008).

De acordo com Yin (2001), a entrevista é um aporte para o estudo de caso, já que, com ela é possível verificar a ocorrência do objeto estudado (Yin, 2001). Durante o procedimento de realização das entrevistas também se fez uso de grupos focais. Com os grupos focais se consegue explorar as limitações das entrevistas individuais, a ocorrência dos consensos, das divergências e das preocupações comuns ao grupo (Gaskell, 2002). Também foi possível obter dados satisfatórios e respostas relevantes para a pesquisa, uma vez que, por meio das falas dos participantes, identificou-se elementos que corroboraram com a pertinência do tema pesquisado.

Cenário e Participantes

O *locus* da pesquisa é a UFBA, situada na cidade de Salvador - Bahia. A escolha dos participantes foi aleatória, mediante manifestação de interesse deles, cuja maioria foi encontrada nas dependências das faculdades e institutos que ofertam as licenciaturas. Deu-se preferência aos estudantes com matrícula regular, entre o 4º e o 12º semestres, pois, os recém-ingressos abordados durante a investigação informaram não ter experiência com o PIBID. Foi possível entrevistar estudantes dos cursos de: Física, Letras, Letras-Inglês, História, Pedagogia, Química, Biologia, Ciências Naturais e Geografia. Todos os entrevistados concordaram com os termos da pesquisa, ou seja, dar depoimento sobre suas percepções em relação à formação para a docência, falar sobre os impactos do PIBID em suas itinerâncias formativas e em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O banco de dados foi preenchido na medida em que as respostas foram sendo saturadas. No total, contabilizou-se 18 participantes, todos estudantes das licenciaturas, dos turnos diurno e noturno (12 deles dos cursos diurnos e 6 do noturno), com experiência como bolsistas do PIBID. Os estudantes serão identificados no estudo como Discente 1 a 18. O perfil desses estudantes é de predominância do gênero feminino, sendo 11 autodeclarações como feminino, 6 como masculino e 1 abstenção, com faixa etária entre 19 e 35 anos. Desses 7 se declararam ingressos por meio de cotas sociais e 11 declararam ter renda familiar *per capita* entre 1 e 3 salários mínimos. No que diz respeito à formação na Educação Básica, 50% informaram que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas e o mesmo percentual declarou ser oriundos de escolas públicas. No quesito identificação étnico-racial, 3 se declararam brancos, 11 se identificaram como negros e 4 se consideraram pardos. A entrevista foi estruturada em eixos temáticos, conforme o seguinte roteiro: 1 - a trajetória de vida que levou à escolha pelo curso de licenciatura; 2 – a relevância das práticas pedagógicas e da pesquisa para a formação de

professores e; 3 - a expectativa de inserção no mercado de trabalho depois de egressos. Todavia, nesse estudo, a análise se concentrou no segundo eixo.

Procedimentos

As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC) temática, considerando a sistematização proposta por Bardin (1977). Segundo esse autor, deve-se buscar o tema como definição central e, a partir dessa identificação temática, encontrar os núcleos de sentido que constituem a comunicação e cuja ocorrência de aparição pode ter significância para o objetivo analítico definido. Por ser unidade de registro, o tema é um recorte dos sentidos notabilizados no conteúdo, compreendido como uma unidade de significação, relacionado aos pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa. Os tópicos foram elaborados e validados previamente em teste piloto. Utilizou-se a gravação em áudio e transcrição fidedigna das falas, por meio do software Microsoft Word 2013. A duração média das entrevistas foi de 30 minutos. Os entrevistados foram identificados com o termo Discentes, seguidos da numeração de 1 a 18.

O método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin consiste em três diferentes fases, a de pré-análise; a exploração do material e o tratamento de resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977). A pré-análise consistiu em várias leituras do material a fim de selecionar as informações mais relevantes para as etapas posteriores. Na etapa seguinte foram selecionadas as unidades de análise a fim de realizar a análise temática das respostas dos entrevistados e a organização em categorias não apriorística dos elementos identificados nessas unidades. Nesse processo, buscou-se evidenciar tais elementos de forma dinâmica e indutiva, no que tange aos aspectos explícitos e implícitos das falas, de acordo com os objetivos da investigação. Ainda nessa fase, a partir da leitura do material selecionado, foram agrupadas aquelas unidades que apresentavam a temática similar. Dessa maneira, as categorias formuladas foram: iniciação à prática pedagógica e integração da educação superior com a Educação Básica. Terminado este processo de categorização, foram selecionadas algumas falas representativas das demais para discussão de cada categoria. Por fim, na terceira e última etapa ocorreu o processo de análise propriamente dito, onde se deu o tratamento e interpretação dos dados categorizados, à luz do referencial teórico construído durante a investigação.

Esse trabalho obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, CAAE: 03239218.4.0000.5531. Ademais, objetivando o anonimato, foram codificados em números os nomes dos participantes do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas em pesquisas qualitativas são amplamente adotadas por permitir ao pesquisados obter dados com riqueza de detalhes e explorar informações que somente são construídas na vivência do outro e, portanto, conteúdos singulares e exclusivos emergidos da memória e experiência de cada entrevistado. Essa técnica pode evidenciar aspectos desconhecidos da realidade social e que não são encontrados em documentos. Após a análise das entrevistas, observou-se uma tendência em discutir a respeito do PIBID, tomando por base a repetição de falas em torno destes mesmos eixos temáticos, conforme enumerados a seguir: 1 - a iniciação à prática pedagógica; 2 - a integração da Educação Superior com a Educação Básica e; 3 - as principais dificuldades e desafios. Deste modo, a discussão dos resultados foi norteada por esses três eixos.

Iniciação à prática pedagógica

A significativa contribuição para a efetivação da iniciação à prática pedagógica nos espaços escolares ficou evidenciada na fala dos entrevistados. Demonstraram que a experiência no programa de formação para a docência (PIBID) têm sido satisfatória para o início da formação dos futuros licenciados. Para Silva, Falcomer e Porto (2018), o PIBID proporciona experiências compartilhadas e orientadas, fator que qualifica e valida o processo de formação dos bolsistas, em diversificados contextos e referências, tanto acadêmicas quanto profissionais e pessoais, ampliando seu aporte teórico e prático para suas futuras atuações. Foi possível identificar a relevância que dão ao PIBID e o êxito desse programa, ao relatarem a função do PIBID para despertar o interesse no exercício do magistério:

“[...] O PIBID era um programa de iniciação à docência em que a gente sempre tava muito acompanhado dos professores tanto da própria escola que a gente tava, como dos professores daqui da universidade e eles meio que ensinavam a gente como fazer planos, como ensinar uma educação que fosse significativa pro aluno... E a gente via projetos de pesquisa, conhecia os autores e tentava ajustar isso de uma forma que desse pra fazer na escola. A gente teve muitas dificuldades, mas a gente também aprendeu como caminhar nessas dificuldades. Por exemplo, o projeto que eu participei, havia como ensinar ciências naturais através de filmes. E é uma coisa muito estranha, que os meninos nunca viram isso, e a gente conseguiu trazer uma educação significativa pra os meninos através de filmes que eles nunca veriam, poxa, aprender através filmes, que legal! A gente teve problemas, mas conseguiu contornar. Acho que a melhor experiência que eu já tive na universidade foi o PIBID. É o que a faculdade não dá, o PIBID consegue contemplar [...]” (Discente 3, Diurno, Ciências Naturais)

“[...] tem o PIBID, que é o único programa de ensino que a gente tem pra licenciatura. [...] Então né, considerando o PIBID como um projeto de pesquisa, pra mim foi muito um divisor de águas assim... Se eu não tivesse participado desse processo, talvez ou eu tivesse desistido lá na frente, ou eu não soubesse a realidade como ela verdadeiramente é. (Discente 5, Física, entrevista individual)”

“Eu gostei muito do contato, foi o primeiro contato que eu tive com uma sala de aula... Tive algumas oportunidades de acompanhar algumas aulas com os professores que estavam à frente, desenvolvendo algumas atividades. Acho que foi muito importante, até para decidir que queria fazer licenciatura. (Discente 8, Química, entrevista individual)”

Os conhecimentos desenvolvidos durante o ensino universitário são imprescindíveis para a formação dos futuros docentes, porém, como alertam Silva, Falcomer e Porto (2018), não adianta reproduzir o que se aprendeu nos componentes curriculares das licenciaturas, pois é preciso adequá-lo à realidade escolar e seus atores. É no cotidiano escolar que se faz escolhas e se mobiliza outros saberes, o que levam os bolsistas a tomar decisões, construir estratégias e realizar ações, sendo esse saber experiencial fecundo para o desenvolvimento de repertórios para outras oportunidades (Silva, Falcomer, & Porto, 2018). Esse espaço formativo pode ser considerado um lugar “híbrido”, ao permitir a junção de várias realidades que convergem para enriquecer a constituição do ser docente (Nóvoa, 2017). Conforme destaca Mateus (2014) por ser híbrido, esses espaços têm potencial transformador ao projetar novas formas de conceber a formação de professores. Nessa oportunidade, os bolsistas podem passar a se identificar com o magistério e se reconhecer na profissão, por outro lado, também podem alterar planos anteriormente idealizados, assim como ficou evidenciado em uma das falas:

“Acho essencial, eu faço o PIBID e já tô indo pra escola toda semana e já tô tomando aquele choque de realidade no meio da graduação, porque a gente vai sair daqui formado, saber o que a gente vai encontrar o mercado de trabalho, saber o que a gente vai encontrar.... Na teoria é tudo mais bonito, mais poético, quando você chega na prática é tudo mais diferente [...] No contato que tô tendo com o PIBID eu tô vendo que eu realmente quero ensinar, só que a realidade das escolas públicas desmotiva um pouco... Você vê que vai ter muita dificuldade, e... Acaba criando aquele paradoxo: Eu quero ensinar! Mas, eu quero ensinar pra quem precisa ou eu quero ensinar pra trabalhar e ter meu dinheiro e viver disso? Eu ainda tô neste impasse.” (Discente 1, Ciências Biológicas, grupo focal)

Nóvoa (2019) revela que os anos iniciais como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos para o profissional docente, pois deixam marcas tanto no que se refere à relação professor *versus* alunos, à relação com os colegas de profissão e a forma como esse profissional vai lidar com a profissão. É o tempo mais importante na constituição do ser professor, na construção da identidade docente. É nesse sentido que o PIBID se destaca, pois cria condições para que os licenciandos aprendam no contato com os profissionais do magistério inseridos no contexto escolar (Araújo, Andriola, & Coelho, 2018).

Contudo, as condições do trabalho nas escolas públicas podem tornar fragmentário o sentimento de pertencimento tanto dos docentes ao local de trabalho quanto dos bolsistas que estão sob sua supervisão (Gatti, 2016). A situação precária de muitas escolas da rede pública, a forma deficitária das contratações de professores, muitas vezes em períodos inadequados (no meio do semestre letivo, por exemplo), materiais

didáticos escassos, ausência de bibliotecas e outros problemas, são aspectos problemáticos que impactam nas condições de trabalho nas escolas. E é com as inúmeras adversidades que esse ambiente proporciona que os estudantes irão colocar em prática os saberes aprendidos na licenciatura.

No entanto, a que se considerar que o objetivo dos discentes estarem nas escolas não se limita ao trabalho de observação das práticas educativas, mas à participação ativa dos mesmos nessas práticas, colaborando com propostas de atividades, com o planejamento e com resoluções de problemas (CAPES, 2013). Nessa acepção, Silva, Falcomer e Porto, (2018, p. 18) salientam que “*institucionalizar o PIBID nos programas de licenciaturas seria uma forma de promover um maior diálogo entre os saberes docentes ao longo do curso*”. Soma-se a esse entendimento, o incentivo a participar de pesquisas, segundo o depoimento de um desses bolsistas:

“O PIBID em si, é um programa que existe nas licenciaturas, no caso, no meu curso faz muita influência, tanto que todos os alunos que entram, que têm realmente interesse em permanecer no curso, eles querem fazer o PIBID porque sabem que realmente é uma base preparatória muito boa [...] o PIBID ele tem um quê de pesquisa também porque a gente pesquisa metodologias de ensino, metodologias de aprendizado, você trabalha com a questão de metodologias de psicologia do aprendizado, então tem muito dessa de pesquisa, pesquisar como está se dando o ensino nesse século nas escolas públicas, escolas periféricas, mas era mais voltado pra... pro ensino mesmo.” (Discente 2 – Ciências Naturais, entrevista individual)

Destarte, os relatos evidenciam que o PIBID articula o ensino e a pesquisa, assim como faz com que os discentes tenham a oportunidade de complementar a formação e de suprir as possíveis lacunas no currículo oficial obrigatório dos cursos de licenciatura.

Integração da Educação Superior com a Educação Básica

A parceria universidade *versus* escola é requisito obrigatório para a iniciação à docência no âmbito do PIBID (Decreto n. 7.219, 2010), porque é a partir dela que se oportuniza mais uma possibilidade de interação entre os espaços formativos com os de vivência profissional. É uma parceria colaborativa, que para funcionar deve possibilitar aos discentes lidar com as diversas formas de conhecimento das realidades na qual estão situados, bem como, agir colaborativamente com os docentes nas etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas (Mateus, 2014).

Nesse íterim, Gatti (2014) aponta que a formação de professores é um grande desafio, no que se refere às políticas públicas para a educação brasileira. Segundo ela, há uma grande diferença entre formar profissionais docentes para atuarem na educação básica e formar especialistas em disciplinas. Por isso que, de acordo com Mateus (2014), a articulação escola *versus* universidade deve ser pensada e realizada de maneira que possa estar referenciada na qualidade da experiência dos licenciandos.

É a partir dessa percepção e necessidade de implementar ações que favoreçam a formação docente que se enquadra o PIBID. Ele traduz a efetivação do dispositivo legal posto no §5º, art. 62 da LDBEN/96, alterado pela Lei n. 12.796/2013, e diz que, tanto a União, como os demais entes federativos estaduais e municipais devem incentivar:

“[...] a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (Lei n. 9.394, 1996)

O PIBID pode favorecer a troca de saberes entre todos os envolvidos. A inserção dos bolsistas no contexto escolar proporciona o amadurecimento deles, do professor supervisor e dos alunos da escola parceira (CAPES, 2013). Essa realidade pode ser representada a partir da percepção de outros entrevistados:

“No PIBID a gente tem contato, porque é uma parceria né? Entre a escola pública, de nível médio, escola estadual e a universidade. Onde nós, estudantes das licenciaturas, das diversas licenciaturas, não só em química, podia participar do projeto, ia pra escola e desenvolvia uma atividade que...estava vinculado a algum tema do ensino de química. Então assim, contribuía bastante com as escolas,

porque a gente ajudava os alunos, trazia coisas novas, a presença de um universitário na escola ajuda, até pela questão de influenciar os estudantes a estudarem para cursar um nível superior, pra adentrarem numa universidade. [...] os professores que acolhiam o PIBID nas escolas gostavam muito, porque é uma certa injeção de ânimo na profissão.” (Discente 7 – Química, entrevista individual).

“Acho que a deficiência que eles (estudantes de ensino médio) têm em química é a falta de professores que levem coisas novas, no PIBID eu passava muito por isso [...] mas eu acho que tem muitas coisas novas e muitas metodologias diferentes que você pode apresentar ao aluno para que você se aproxime mais do estudante, que você traga ele para o convívio em sala de aula. O período em que eu estive lá, eu sempre busquei isso: questões que chamem a atenção do aluno e depois que captar isso, manter e procurar discutir.” (Discente 7- Química, entrevista individual).

Nessa perspectiva, compreende-se que o embate com os desafios da docência leva os bolsistas a reconhecer e valorizar o trabalho dos professores e ao engajamento com a profissão, cujas implicações refletem nos modos de (inter)agir, de pensar e de ser dos docentes e licenciandos (Mateus, 2014).

Assim, é necessário pensar um sistema de ensino que conte com escolas parceiras da Universidade, de modo a participarem como corresponsáveis do processo formativo dos licenciandos (Dias-da-Silva, 2006). Ao ir à escola por meio do PIBID, observar a atividade do professor supervisor e participar de atividades de ensino e pesquisa, os estudantes tornam-se aptos a pensar na relação teoria e prática sem dissociá-las, contribuindo para o processo de aprender a ser professor. Esse processo de aprendizagem acontece, portanto, dentro do próprio contexto escolar, observando e vivenciando as contradições cotidianas das escolas, o que irá enriquecer sua formação.

As principais dificuldades e desafios

É essencial uma formação com ênfase no desenvolvimento de habilidades interpessoais e outras intrínsecas aos aspectos cognitivos, culturais, emocionais e sociais, que capacite o profissional a trabalhar com todas as realidades socioculturais implícitas à docência, para além do ensino em sala de aula (Santos & Powaczuk, 2012). Em seus depoimentos, os discentes relataram que foram confrontados com situações complexas, durante a experiência no PIBID, que interferiram no funcionamento da escola e no trabalho dos profissionais a ela vinculados, como demonstrado no relato seguinte:

“[...] Porque essa escola que eu tô agora, é uma escola que não chega verba, uma escola que os professores quase sempre estão pedindo demissão, é no meio do tráfico é uma escola é dividida, metade de uma escola é de uma facção e a outra metade é de outra, a gente até foi fazer um trabalho de campo antes de ontem e metade da nossa turma não pode ir pra rua atrás da escola, porque ficaram tudo louco, porque é proibido irem pra rua de trás da escola...ontem mesmo eu tava em sala e várias pessoas de cara baixa, principalmente quando morre alguém ali no povoado deles ali, principalmente quando morre alguém ali é impossível de dar aula, então, cadê aquilo de trabalhar com indivíduo?” (Discente 16, Geografia, entrevista individual)

Atrelada às dificuldades relacionadas ao contexto socioeconômico característico de sociedades em que o poder público pouco age para reduzir as desigualdades, alguns discentes também disseram que o contingenciamento de verbas públicas destinadas à manutenção do sistema educacional brasileiro no último quinquênio tem posto em risco a permanência da oferta do PIBID. Segundo Locatelli (2018), têm ocorrido reduções sistemáticas nos recursos para a continuidade desse programa, atrasos no pagamento de bolsas, retenção de verbas de custeio e cancelamento de inclusão de novos bolsistas. Alguns discentes relataram essa realidade:

“[...] um programa que insere o estudante dentro da sala de aula antes de... dele ingressar de fato no mercado de trabalho. [...] Então o PIBID já começa a pegar a rotina de sala de aula sem ser de fato o docente... Eu acho super válido, super interessante, mas agora com essa coisa de cortes, de gastos de bolsas da Capes, vai ser um pouquinho mais difícil.” (Discente 9 - Geografia, entrevista individual).

“Eu tenho colegas que não tem essa oportunidade de estar trabalhando em escolas, o PIBID nunca foi para todos também né? Apesar de existir o PIBID, sempre foi segregador porque não tinham vagas para todos os estudantes da licenciatura. Aqui em química eram 45, então te dá uma experiência, mas você só pode ficar quatro anos e ainda não é todo mundo que pode ficar esses quatro anos, nem todo mundo que fica esses quatro anos permanecem ao longo dos anos, então você acaba não tendo como tirar essa experiência.” (Discente 7 - Química, entrevista individual).

Outro entrave limitador, que ainda é um desafio a ser superado, é a dificuldade de acesso e participação dos estudantes do noturno a todas as atividades ofertadas durante sua formação. De acordo com Maranhão e Veras (2017), são os estudantes-trabalhadores e os trabalhadores-estudantes, que compõem a maior parte do público discente noturno e estes carecem de melhor atendimento, incluindo melhorias estruturais de funcionamento, que implicam no acesso a todos os serviços que a universidade oferta. Muitos se queixam que as atividades de pesquisa e extensão são apenas no turno diurno, limitando as escolhas e preferências deles e, na maioria das vezes, sendo impeditivo para a participação no PIBID. De acordo o relato de um dos entrevistados, essa dificuldade é vivida por seus colegas do noturno: “É muito difícil... PIBID... ele não vai entrar porque tem que dar aula durante o dia, não tem aula durante a noite... Pesquisa tem reunião semanal durante o dia, só se a pessoa tiver muita sorte de ter um trabalho que de muita flexibilidade”. (Discente 17, Geografia, entrevista individual)

Considerando que, os discentes do noturno são privados da participação em programas que propiciam a inserção da prática na formação acadêmica, é imprescindível mobilizar não somente a universidade, mas o poder público para que seja possível criar oportunidades e condições de formação mais favoráveis e, sobretudo, inclusivas. Faz-se necessário indagar qual é a função social do Estado e da universidade para as classes trabalhadoras que adentraram o ensino superior (Arroyo, 1990) e tomar providências para promoção do ensino superior público mais justo e equânime.

Apesar dessa realidade e de diversas outras dificuldades não expressadas, de modo geral, as falas indicam que o PIBID é um programa de suma importância para a formação docente, uma vez que, abre espaço para possibilidades de transformação das atividades docentes (Nóvoa, 2017), pois o PIBID se configura como instrumento de aproximação entre escolas e professores valorizando a dimensão universitária, intelectual e investigativa. Do mesmo modo, a articulação entre a aproximação do licenciando com a vivência do cotidiano escolar e com o espaço onde futuramente poderá exercer a profissão, atrelada à participação em projetos de ensino, de pesquisa e de intervenção, mostra-se um diferencial em relação àqueles que não tiveram a oportunidade de estar inseridos em programas de iniciação à docência (Paneago, 2016; Araújo, Andriola, & Coelho, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores acarreta uma série de implicações tanto no âmbito governamental quanto em nível local, no que se refere às implicações dessa formação para as instituições responsáveis pela oferta das licenciaturas. No entanto, as ações de fomento à qualificação do docente deveriam ser prioridade, postas como políticas públicas de Estado, ao invés de serem relegadas aos interesses dos seus governantes, na medida em que se considera que a formação de professores é inerente à qualidade da educação e, por consequência, ao desenvolvimento socioeconômico e cultural da nação. Acredita-se que, o diferencial do PIBID é a inserção dos estudantes da licenciatura no lócus laboral desde o primeiro período do curso. Ele surge como uma ação estratégica para a capacitação dos profissionais da educação, desenvolvida desde a formação inicial. Todavia, não se confunde com as atividades de estágio supervisionado, por ser uma atividade curricular não obrigatória.

Considera-se que os resultados obtidos nesse estudo demonstraram os benefícios do Programa, que além da compreensão indissociável e dialética entre a teoria e a prática; entre a Universidade e as escolas de educação básica, se reflete em uma formação contextualizada com a realidade escolar, fator que possibilita aos licenciandos melhor compreensão do que é o fazer docente e os auxilia a refletir sobre sua formação e percursos profissionais. Assim como, ficou evidenciado que a presença dos estudantes de licenciaturas nas escolas públicas propicia a socialização dos saberes entre os formandos e os formadores, entre os profissionais da carreira docente em atuação em sala de aula e os futuros profissionais que irão ocupar os mesmos espaços.

É salutar a experiência dos licenciandos no PIBID, posto que, amplia suas possibilidades de construção das representações sobre o que é ser docente e proporciona o conhecimento das dimensões e dos desafios dessa profissão, além de, favorecer a observação da prática laboral e dar condições para que eles possam participar ativamente, contribuindo com propostas de soluções para as situações do cotidiano escolar. É preciso destacar também, que o PIBID contribui proficuamente para que a práxis pedagógica seja uma convergência entre pesquisa e ensino, bem como entre conhecimento científico e as experiências no campo de atuação docente.

Conclui-se que o PIBID é uma ação de política pública necessária, enquanto promotora da qualidade da educação, por meio da melhoria da qualificação da formação inicial dos docentes. Apesar disso, os relatos indicam que a redução de investimentos públicos para fomento ao programa, principalmente o corte na oferta de bolsas, impedirá que outros estudantes tenham a oportunidade de participar dele. Esse impacto será maior ainda para os discentes do noturno, que já vivenciam dificuldades outras quanto ao acesso, com o contingenciamento ficarão mais distantes de ter essa experiência. Defende-se que, instituir políticas públicas para a melhoria da qualificação dos profissionais da educação básica é investir no progresso educacional. Portanto, a supressão desse programa ou a sua extinção, sem que haja a implementação de outro que priorize a capacitação para o magistério desde a formação inicial, poderá representar um imensurável retrocesso para a sociedade brasileira.

Agradecimentos

Ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa da primeira autora.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112–129. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- Araújo, A. C., Andriola, W., & Coelho, A. A. (2018). Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. *Educação em Revista*, 34, e172839. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839>
- Arroyo, M. G. A (1990). A Universidade, o Trabalho e o Curso Noturno. Em: *Estudos e Debates. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 17, 91-4.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010). *Portaria n. 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*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2013). *Relatório de Gestão PIBID*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>
- Candau, V. M. (Org.). (2009) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro, RJ: Forma & Ação.
- Carvalho, J. S. F. (2011). A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 307-322. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782011000200003>.
- Costa, S. S. C., & Moreira, M. A. (2006). Atualização da pesquisa em resolução de problemas: informações relevantes para o ensino de Física. In *Atas do I Encontro Estadual de Ensino de Física – RS*, Porto Alegre, RS. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/623/000558299.pdf>
- Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm
- Dias-da-Silva, B.C. (2006). O estudo linguístico-computacional da linguagem. *Letras de Hoje*, 41(2), 103-138. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/597>

- Fetzner, A. R., & Souza, M. E. V. (2012). Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 683-694. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000018>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Nunes, M. M. R., Gimenes, N. A. S., Unbehaum, S. G., & Tartuce, G. L. B. P. (2009). Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 215-234. Recuperado de <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragaut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo, SP: FCC/SEP.
- Gatti, B. A. (2016). Formação de Professores: Condições e Problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 139–150. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gamboa, S. S. (2010). Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. In *Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*. Maceió, Alagoas, AL. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22595>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 114-126). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.
- Lanza, F (2010). Teoria e prática: aspectos indissociáveis. *Anais do Sciencult*, 1(1), 431-438. Recuperado de <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3478/3451>
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (10a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Gomes, C., & Felício, H. M. S. (2012). Caminhos para a docência: O PIBID em foco. São Leopoldo, RS: Oikos.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2016). O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 147-156. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201946>
- Locatelli, C. (2018). A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 208-318. <https://doi.org/10.14244/198271992432>
- Maranhão, J. D., & Veras, R. M. (2017). O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 553-584. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500854>
- Mateus, E. F. (2014). Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. *Educação em Revista*, 30(3), 355-384. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300016>
- MEC - Ministério da Educação. (2002a). *Parecer CNE/CES 28/2001, de 02 de outubro de 2001*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>
- MEC - Ministério da Educação. (2002b). *Resolução CNE/CP 09/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

- MEC - Ministério da educação. (2007). *Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf
- MEC - Ministério da Educação. (2015). *Parecer CNE/CP 02/2015, de 09 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. Recuperado de <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>
- Oliveira, M. M. (2013). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paneago, R. N. (2016). Contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação da UFG*. 12(1), 1-15. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/40087/pdf/>
- Perrenoud, P., & Magne, B. C. (1999) *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlie E. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, E. G., & Powaczuk, A. C. H. (2012). Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. *Políticas Educativas*, 5(2), 38-53. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843/23273>
- Silva, D. M. S., Falcomer, V. A. S., & Porto, F. S. (2018). As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 20, e9526. <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001024>
- Souza Neto, S., Silva V. P. (2014). Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 14(43), 889-909. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03>
- Tardiff, M. (2003). *Saberes docentes e educação profissional* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- UFBA - Universidade Federal da Bahia. (2019). *Histórico - O resgate do processo de construção do PIBID UFBA: para compreender o contexto*. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Salvador, BA: UFBA. Recuperado de <https://pibid.ufba.br/historico>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Recebido em: 27.07.2020

Aceito em: 12.04.2021