



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA SUELEIDE BARBOZA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

João Pessoa - PB
Abril/2020

MARIA SUELEIDE BARBOZA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Joseval dos Reis Miranda

João Pessoa- PB

Abril/2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725f Sousa, Maria Sueleide Barboza de.

A formação inicial de professores do curso de
Pedagogia: uma análise entre o PIBID e o Estágio
Curricular Supervisionado / Maria Sueleide Barboza de
Sousa. - João Pessoa, 2020.

104 f.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Formação inicial de professores. 2. Estágio
Curricular Supervisionado. 3. PIBID. I. Miranda,
Joseval dos Reis. II. Título.

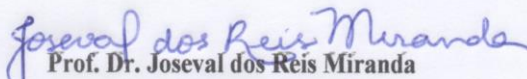
UFPB/BC

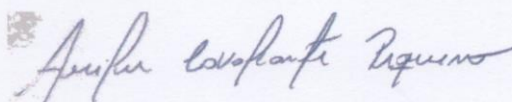
MARIA SUELEIDE BARBOZA DE SOUSA

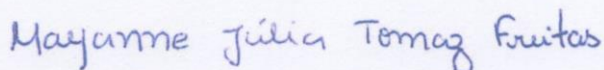
**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção de grau de licenciada em
Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca
examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador UFPB/CE/DME


Profa. Ms. Arilu Cavalcante Pequeno
Avaliadora – UFPB/CE/DEBAS


Prof.ª Ms. Mayanne Julia Tomaz Freitas
Avaliadora – Faculdade Três Maria/João Pessoa

João Pessoa – PB
02 de abril de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos, Guilherme e Ana Luiza, e ao meu esposo Clécio, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a uma força maior, chamada Deus, por ter me dado sabedoria suficiente para fazer as melhores escolhas para minha vida; por me fazer compreender que tudo acontece no tempo certo e que as experiências pelas quais passamos, por mais duras que sejam, sempre serão oportunidades de crescimento.

Agradeço aos meus maiores tesouros: minha filha Ana Luiza, pelas frases carinhosas e motivadoras que escrevia nos meus cadernos; meu filho Guilherme, por se esforçar para me fazer sorrir nos momentos mais difíceis; e meu esposo Clécio, pela parceria, paciência e apoio.

Toda minha gratidão à minha mãe, que me ensinou a ser guerreira como ela; e as minhas irmãs, que me incentivaram bastante a buscar meus sonhos, especialmente a minha irmã mais velha, que sempre foi meu exemplo de dedicação, perseverança e resiliência.

Não posso deixar de expressar também muita gratidão à minha sogra e meu sogro, pelas palavras de carinho e incentivo; e aos meus cunhados e cunhadas pela amizade.

Quero deixar registrado também meus profundos agradecimentos ao meu professor e orientador, Joseval dos Reis Miranda, por acreditar na minha capacidade e por não medir esforços para ajudar em todas as etapas de elaboração do meu trabalho de conclusão de curso.

Por fim, agradeço imensamente a todos os professores e colegas que fizeram parte da minha vida acadêmica no período em que estive cursando a licenciatura de Pedagogia e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu trilhasse os caminhos da educação.

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

SOUSA, Maria Sueleide Barboza de. **A formação inicial de professores do curso de Pedagogia:** uma análise entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. 2020. 104p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB.

RESUMO

O presente trabalho, situado no campo de investigação relativo à formação inicial de professores, teve como objetivo principal analisar como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia. Como objetivos específicos procuramos averiguar o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado dizem sobre o processo de formação inicial de professores; compreender, a partir da perspectiva dos graduandos em Pedagogia, em que medida o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial dos professores; identificar e analisar os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial; identificar e analisar em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir com a formação inicial de professores de Pedagogia. A metodologia para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, fazendo uso de instrumentos de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba – *Campus I*. Como aparato teórico, para o campo formação inicial de professores, recorremos a autores como, Tardif (2014), Saviani (2009), García (1999), Gatti (2010), Gatti *et al* (2019), Imbernón (2006; 2009), Pimenta (1999) e Libâneo (2017); para o campo Estágio Curricular Supervisionado, autores como, Pimenta e Lima (2004), Pimenta *et al* (2017), Barreiro e Gebran (2006), Lima (2008; 2012), Silva (2005); e para o campo PIBID, autores como Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), Gatti *et al* (2014), Oliveira (2017), Brito (2017), Deimling e Reali (2017), entre outros, além de documentos da legislação brasileira. Os resultados desta pesquisa mostraram que, tendo em vista a relevância da unidade teoria-prática na formação de professores, o Estágio Curricular Supervisionado, da maneira como vem sendo apresentado e realizado, não está contribuindo significativamente para a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia, quando comparado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, evidenciando a necessidade da construção de novos significados em torno dele, para promover uma formação inicial de qualidade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio Curricular Supervisionado. PIBID

SOUSA, Maria Sueleide Barboza de. **Initial teacher education of the Pedagogy course: an analysis between PIBID and Supervised Curricular Internship.** 2020. 104p. Undergraduate Thesis (Pedagogy) Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB.

ABSTRACT

The main objective of this work, in the research field of Initial Teacher Education, was to make an analysis between PIBID and Supervised Curricular Internship and understand how each of them can contribute to the initial education of teachers of the pedagogy course. As individual goals, we aim to identify how the Initial Teachers Education is envisioned in the policy documents of PIBID and Supervised Curricular Internship; to understand, from the point of view of the students of the Pedagogy course, the extent to which PIBID and Supervised Curricular Internship contributes to the Initial Teacher Education; to identify and analyze the limits pointed out by pedagogy students concerning teacher education in the PIBID and the Supervised Curricular Internship; to identify and assess aspects of the PIBID and the Supervised Curricular Internship that could be improved to contribute to the initial teacher training. We approached this research with a qualitative methodology, employing document analysis, semi-structured interviews, semi-structured questionnaires, and case study. The research was carried out with students of the pedagogy course of Federal University of Paraíba (UFPB) - *Campus* I. For the theoretical framework of this thesis we applied the ideas of the following authors: Tardif (2014), Saviani (2009), García (1999), Gatti (2010), Gatti *et al* (2019), Imbernón (2006; 2009), Pimenta (1999), and Libâneo (2017) for the field of Initial Teacher Education; Pimenta and Lima (2004), Pimenta *et al* (2017), Barreiro and Gebran (2006), Lima (2008; 2012), and Silva (2005) for the field of Supervised Curricular Internship; Paniago, Sarmiento and Rocha (2018), Gatti *et al* (2014), Oliveira (2017), Brito (2017), and Deimling and Reali (2017), as well as documents from the Brazilian legislation for the field of PIBID. Given the importance of both theory and practice in teacher education, the results of this research have shown that the Supervised Curricular Internship, as it has been presented, does not make a significant contribution to the initial training of pedagogy undergraduates, as opposed to the Institutional Scholarship Program of Initiation to teaching (PIBID). Considering the obtained results, we emphasize the need for a revision of the Internship Curriculum, to improve the initial training of teachers in this field.

Keywords: Initial Teacher Education. Supervised Curricular Internship. PIBID

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo dos projetos aprovados no âmbito do PIBID e do PIBID Diversidade	74
Tabela 2: Total de bolsas concedidas até 2018	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico da Faixa etária dos participantes que responderam ao questionário	26
Figura 2: Gráfico do Gênero dos participantes do questionário	26
Figura 3: Gráfico dos Estágios realizados pelos participantes do questionário	27
Figura 4: Eixos norteadores da pesquisa	33
Figura 5: Gráfico sobre as motivações dos estudantes para a escolha do curso de Pedagogia	40
Figura 6: Gráfico sobre opinião a respeito da carga horária destinada aos estágios curriculares	60
Figura 7: Gráfico sobre a possibilidade de os estágios ter ajudado na confirmação da escolha pela Pedagogia	66
Figura 8: Gráfico sobre a evolução do número de bolsas concedidas no período de 2009 a 2018	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos monográficos dos anos de 2015 a 2019 sobre o tema formação inicial de professores	17
Quadro 2: Trabalhos monográficos dos anos de 2015 a 2019 sobre o tema Estágio Curricular Supervisionado	18
Quadro 3: Perfil do grupo participante da entrevista sobre PIBID	24
Quadro 4: Síntese da pesquisa	31
Quadro 5: Os saberes dos professores com base em Tardif (2014)	43
Quadro 6: Distribuição da carga horária dos estágios na UFPB – Campus I	53
Quadro 7: Aprendizagens e lições positivas proporcionadas pelo estágio	63
Quadro 8: Características do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID	78
Quadro 9: Contribuições do PIBID segundo Gatti <i>et al</i> (2014)	79
Quadro 10: Críticas ao PIBID conforme pesquisa de Gatti <i>et al</i> (2014)	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento

CCP – Colegiado do Curso de Pedagogia

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares

DESC – Diretoria de Ensino das Escolas Estaduais de São Carlos

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRP – Programa de Residência Pedagógica

REI – Repositório Institucional Eletrônico Digital

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 O começo de tudo	16
1.2 Buscando por produções científicas afins	16
1.3 Definindo o objeto de pesquisa	19
2. ASPECTOS ORIENTADORES DA PESQUISA	20
2.1 Tipo de pesquisa	21
2.2 Forma de trabalho de campo	21
2.3 Procedimentos geradores dos dados	21
2.3.1 <i>Entrevista semiestruturada</i>	21
2.3.2 <i>Questionário semiestruturado</i>	22
2.3.3 <i>Análise documental</i>	23
2.4 Participantes da pesquisa	24
2.5 Local da pesquisa	28
2.6 Análise dos dados	29
3. TECENDO UM DIÁLOGO ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO E OS DADOS DA PESQUISA	33
3.1 Breve percurso da história do curso de Pedagogia no Brasil até os dias atuais	34
3.2 Formação inicial de professores: uma discussão necessária na atual sociedade	39
3.3 Estágio Curricular Supervisionado: expectativa <i>versus</i> realidade	51
3.4 Programa de Bolsa de Iniciação à Docência: horizontes?	70
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	99
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	100
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
BREVE CURRÍCULO DA AUTORA	104

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho tem como tema central a formação inicial de professores e visa discutir como o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia.

As questões que geraram os objetivos da pesquisa foram: O que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado dizem sobre o processo de formação inicial de professores?; Na perspectiva dos graduandos em Pedagogia, em que medida o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial dos professores? Quais os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial? Em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir com a formação inicial de professores de Pedagogia?

A partir desses questionamentos foram concebidos os seguintes objetivos específicos que foram a base para alcançar os resultados da investigação. Buscamos averiguar o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado dizem sobre o processo de formação inicial de professores; compreender, a partir da perspectiva dos graduando em Pedagogia, em que medida o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial dos professores; identificar e analisar os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial; e, finalmente, identificar e analisar em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir com a formação inicial de professores de Pedagogia.

Servimo-nos da pesquisa qualitativa, por meio do estudo de caso para investigar dois diferentes grupos de licenciandos e chegar aos objetivos desta pesquisa. Para tanto, fizemos uso de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado.

As discussões foram realizadas à luz de autores como, Tardif (2014), Saviani (2009), García (1999), Gatti (2010), Gatti *et al* (2019), Imbernón (2006; 2009), Pimenta (1999) e Libâneo (2017), para o campo formação inicial de professores; Pimenta e Lima (2004), Pimenta *et al* (2017), Barreiro e Gebran (2006), Lima (2008; 2012), Silva (2005), para o campo Estágio Curricular Supervisionado; e Paniago, Sarmento e Rocha (2018), Gatti *et al* (2014), Oliveira (2017), Brito (2017), Deimling e Reali (2017), para o campo PIBID; além de outros autores e documentos da legislação brasileira.

Este trabalho está organizado, a partir dessa apresentação, da seguinte forma: capítulo 1. Introdução, onde apresentaremos o que motivou essa investigação, o que já foi produzido sobre o tema no âmbito da UFPB e como foi definido o objeto desta pesquisa; capítulo 2. Aspectos orientadores da pesquisa, onde serão detalhados os caminhos metodológicos que trilhamos para alcançar nossos objetivos gerais e específicos; capítulo 3. Tecendo um diálogo entre o referencial teórico e os dados da pesquisa, que é o capítulo teórico, onde apresentaremos o referencial teórico dialogando diretamente com os dados coletados; e capítulo 4. Algumas considerações, onde serão apresentadas as considerações relativas ao que foi proposto nesta pesquisa e as nossas reflexões.

Tendo lançado essas primeiras palavras, desejamos uma leitura bastante proveitosa a todos que se interessarem por esse tema.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo trazemos as primeiras considerações sobre nossa pesquisa, evidenciando o que nos motivou a investigar essa temática, o que já foi produzida no âmbito da Universidade Federal da Paraíba contemplando a mesma temática e como foi definido o objeto desta pesquisa.

1.1 O começo de tudo

Na condição de graduanda do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que iniciou as atividades no 2º semestre do ano de 2018 e encerrou no final do ano de 2019. Na ocasião, pude vivenciar o cotidiano de uma escola e de uma sala de aula e experienciar profundamente a realidade educacional da escola na qual atuei durante esse período.

A fragmentação e a curta duração, muito frequentes nos estágios curriculares supervisionados, não se faziam presentes nesse projeto. Inevitavelmente, a comparação entre essas duas atividades ocorria o tempo todo, provocando muitas inquietações e, com elas veio o desejo de buscar respostas, de saber o que os outros graduandos pensavam a respeito.

Esse trabalho de conclusão de curso, portanto, é o resultado da investigação que empreendi para encontrar as respostas às minhas indagações.

1.2 Buscando produções científicas afins

Os graduandos precisam ter a compreensão de que a pesquisa deve fazer parte de toda sua trajetória acadêmica e, mais ainda, de sua futura trajetória profissional. Saber o que está sendo produzido, não apenas no âmbito acadêmico, tem grande relevância, pois, é uma maneira de conhecer outras perspectivas sobre as áreas de seu interesse, de valorizar a produção de outros pesquisadores e, sobretudo, de ampliar conhecimentos.

O Repositório Eletrônico Institucional (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que é uma base de dados onde estão disponíveis para consulta uma diversidade de produções acadêmicas, tais como TCCs, Dissertações e Teses, foi o recurso que utilizamos para fazer essa busca de conhecimentos produzidos por outros graduandos dentro do tema que motivou a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Desse modo, servimo-nos dos eixos teóricos que constituíram esta pesquisa para fazer o levantamento das produções científicas existentes sobre a mesma temática e compreender sua relevância acadêmica. Os eixos aos quais nos referimos são: formação inicial de professores; formação inicial docente (este como alternativa ao anterior); Estágio Curricular Supervisionado; e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e, também, por sua sigla PIBID. Utilizamos, além disso, os seguintes critérios para o refinamento da busca:

- TCCs produzidos no período de 2015 a 2019;
- produções que pertencessem ao Curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação da UFPB – *Campus I*;
- produções que tivessem os eixos teóricos (formação inicial de professores ou formação inicial docente; Estágio Curricular Supervisionado; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ou PIBID) no título ou nas palavras-chave.

A primeira busca, seguindo os critérios acima, gerou quatro trabalhos monográficos: um do ano de 2015, um do ano de 2016 e dois do ano de 2018, tal como consta no quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos monográficos dos anos de 2015 a 2019

Assunto: Formação inicial de professores; formação inicial docente			
Ano	Título	Autor (es)	Objetivo Geral
2015	A importância do ensino de libras para formação dos professores: um estudo de caso na formação inicial do curso de Pedagogia da UFPB	Costa (2015)	Analisar a importância do Ensino de Libras na formação dos educadores para aperfeiçoamento e eficácia na ação educativa junto a alunos (as) surdos (as).
2016	As contribuições do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba para a prática pedagógica docente na visão de estudantes – professoras: um estudo de caso	Braz, Silva e Barros (2016)	Analisar em que medida os estudantes – professores que atuam na rede pública de ensino compreendem a contribuição do curso de Pedagogia para a sua prática pedagógica docente.
2018	A formação inicial do professor da educação infantil: perspectivas apontadas nos documentos oficiais	Dutra (2018)	Discutir o perfil do professor e o entendimento sobre a criança da educação infantil, a partir da análise de documentos legais, RCNEI's e BNCC para essa etapa educacional.
	Os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática docente de alunos com deficiência	Silva (2018)	Verificar os saberes adquiridos na formação inicial para as práticas docentes com alunos com deficiência.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI – UFPB (2020).

Embora cada um desses trabalhos tenham enfoques diferentes, direta ou indiretamente abordam a formação inicial de professores de Pedagogia e concluem que ela apresenta desafios que precisam ser superados para se alcançar uma formação docente ajustada às atuais necessidades educacionais.

Pesquisando a partir do eixo “Estágio Curricular Supervisionado”, conseguimos reunir os seguintes trabalhos monográficos expostos no quadro 2:

Quadro 2 – Trabalhos monográficos dos anos de 2015 a 2019

Assunto: Estágio Curricular Supervisionado			
Ano	Título	Autor (es)	Objetivo Geral
2015	O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente do estagiário de pedagogia na perspectiva de diferentes sujeitos	Santos (2015)	Analisar as percepções dos sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado.
2016	O estágio supervisionado como aporte da formação pedagógica	Lucena; Araújo (2016)	Analisar a relação entre teoria e prática presente no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e o significado atribuído a esse componente curricular.
2019	As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários	Silva (2019)	Analisar as possíveis contribuições da experiência em Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a construção da identidade docente.
	A contribuição do estágio curricular supervisionado na formação inicial do graduando em pedagogia: uma análise reflexiva do campo de atuação	Sampaio (2019)	Buscamos compreender a contribuição do Estágio Supervisionado para os discentes de Pedagogia da Universidade Federal Da Paraíba - UFPB.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI – UFPB (2020).

Quando intentamos uma busca a partir do terceiro assunto, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ou por sua sigla PIBID, fazendo uso dos mesmos critérios supracitados, não obtivemos quaisquer resultados.

Como podemos observar, o levantamento apoiado nos três eixos teóricos que orientaram nossa pesquisa, resultou em pouquíssimas produções. Não encontramos nenhum trabalho que fizesse algum tipo de análise entre as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores de Pedagogia.

Com base nesses resultados, consideramos que o tema abordado no nosso TCC é bastante pertinente e de grande valia para os graduandos em Pedagogia. Acreditamos, outrossim, na possibilidade de agregar novos elementos à atual discussão sobre a formação inicial de professores de Pedagogia.

1.3 Definindo o objeto da pesquisa

Partindo do que foi pesquisado e a partir de minhas aspirações pessoais, passo a definir o objeto desta pesquisa por meio da seguinte questão-problema, “Como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia?”, a qual ensejou o objetivo geral “Analisar como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia”. Com base nesse objetivo, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado dizem sobre o processo de formação inicial de professores;
- Compreender, a partir da perspectiva dos graduandos em Pedagogia, em que medida o PIBID e Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial de professores;
- Identificar e analisar os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial;
- Identificar e analisar em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores de Pedagogia.

Assim, tendo definido o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, no próximo capítulo, discutiremos melhor e apresentaremos como foi o desenrolar da pesquisa a partir dos aspectos que a orientaram.

2 ASPECTOS ORIENTADORES DA PESQUISA

Ao empreendermos uma pesquisa sobre algum assunto, necessariamente percorremos um determinado caminho, ou seja, empregamos conhecimentos científicos, métodos e técnicas para encontrar respostas a um determinado questionamento. É exatamente isso que faremos neste capítulo: a apresentação de todos os aspectos que orientaram nossa pesquisa, ou o que os teóricos denominam como metodologia.

Minayo (2002, p. 16) define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, onde são articuladas as concepções teóricas de abordagem, as técnicas para construção da realidade e a criatividade do investigador.

2.1 Tipo de pesquisa

Tendo em vista nosso objeto de investigação, a formação inicial de professores, adotamos a abordagem qualitativa, pois não se trata de analisar dados numéricos, mas sim buscarmos compreender as falas dos participantes desse processo. Para Silva e Menezes (2005):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Minayo (2002) compartilha da mesma perspectiva ao afirmar que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21).

Por meio da abordagem de cunho qualitativo, buscamos conhecer e interpretar o que está nas entrelinhas, fenômenos que não podem ser quantificados, pois estão relacionados à subjetividade dos sujeitos pesquisados, como comportamentos, atitudes, valores, etc.

2.2 Forma de trabalho de campo

Optamos pelo estudo de caso como forma de trabalho de campo para esta investigação, que, segundo Gil (2008, p. 57) se refere ao “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Yin (2001) conceitua estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 21). Essa investigação pode incluir estudos de “caso único” ou de “casos múltiplos”, sendo este último a nossa escolha.

Por intermédio do estudo de caso, coletamos as informações que consideramos importantes para alcançarmos as respostas ao problema norteador de nossa pesquisa, que surgiu a partir de impressões pessoais durante experiência com projeto de iniciação à docência.

A partir do problema, determinamos a unidade-caso, que é a formação inicial de professores, e a quantidade de sujeitos para responder aos nossos questionamentos por meio de técnicas, como a entrevista e o questionário, complementando com análise documental. De posse das informações, avançamos para a análise e interpretação e, finalmente para a preparação do relatório de pesquisa.

2.3 Procedimentos geradores dos dados

Saber utilizar adequadamente determinados procedimentos, objetivando a produção de dados, é fundamental para o sucesso de qualquer pesquisa. Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, elegemos três técnicas geradoras de dados: entrevista semiestruturada; questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas; e também análise documental, a título de complementação do questionário e da entrevista.

2.3.1 *Entrevista semiestruturada*

A entrevista semiestruturada foi realizada com um grupo de sete licenciandos do curso de Pedagogia presencial, da Universidade Federal da Paraíba-*Campus I*, que estiveram envolvidos como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2019, conforme o Edital CAPES 07/2018. A escolha dos

participantes para a entrevista se deu pelo fato de se tratar de um número pequeno de sujeitos e também pela disposição em participar da pesquisa.

Gil (2008) conceitua entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, 128).

Contudo, diante do avanço da tecnologia e da informação, torna-se viável a utilização de meios e recursos que facilitem tanto a participação dos sujeitos entrevistados como o trabalho de coleta e organização dos dados pelo pesquisador.

Gil (2008), ao discutir sobre a técnica da entrevista faz referência à possibilidade de uso de tecnologia, dando exemplo da entrevista por telefone, por entender que demanda menos tempo e custo, além de possibilitar que os entrevistados determinem o melhor momento para responderem às perguntas da entrevista.

Sendo assim, o instrumento gerador dos dados a partir desses participantes, foi à entrevista através de telefone celular, utilizando o recurso de gravação de áudio do aplicativo *Whats App*. Os entrevistados responderam um total de nove perguntas (Apêndice A) no decorrer da segunda quinzena de fevereiro de 2020, ressaltando que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice C) foi enviado previamente para cada um deles.

2.3.2 *Questionário semiestruturado*

A segunda parte dos participantes foi composta por 14 licenciandos do curso de Pedagogia presencial da UFPB-Campus I, os quais cumpriram pelo menos as etapas de Estágio Curricular III e IV, que correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eles responderam a um questionário semiestruturado (Apêndice B), contendo doze questões, sendo seis abertas e seis fechadas, cuja aplicação ocorreu na primeira semana do mês de março de 2020.

O questionário, tal como define Gil (2008), é uma técnica de pesquisa que permite responder a questões elaboradas por um pesquisador, com o objetivo de coletar informações de diferentes naturezas. Segundo o autor, essa técnica apresenta várias vantagens, entre elas, a

possibilidade de um número maior de pessoas responderem, a garantia do anonimato das respostas, os respondentes não sofrem influência do pesquisador, entre outras.

Desse modo, diante das vantagens elencadas pelo autor, escolhemos o questionário para o grupo e, também, por entender que aplicando presencialmente, haveria um número maior de participantes dispostos a responder.

2.3.3 Análise documental

Para atender aos objetivos de nossa pesquisa também foi necessário, a título de complementação das técnicas anteriormente citadas, fazer uma análise em um conjunto de documentos que, em sua maioria, são documentos legislativos orientadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Estágio Curricular Supervisionado.

Vale ressaltar que existe diferença conceitual entre a análise documental e a pesquisa bibliográfica, que basicamente está relacionada à natureza dessas fontes, mas que algumas pessoas costumam confundir.

Recorremos a Gil (2008) para explicar essa diferença. No caso da pesquisa bibliográfica, quando se deseja pesquisar um determinado assunto, contribuições de diversos autores são utilizadas. Na análise documental são utilizados documentos que ainda não passaram por análise, como documentos oficiais, cartas, contratos, diários, fotografias, etc.; e também documentos que já foram analisados, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, e outros.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com a análise documental, que foi feita logo no início da discussão de cada eixo teórico, buscamos compreender o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado tratavam sobre o processo de formação inicial de professores.

2.4 Participantes da pesquisa

Os participantes de nossa pesquisa foram estudantes regularmente matriculados no curso de Pedagogia presencial, do *Campus I*, da Universidade Federal da Paraíba.

Dado o principal objetivo de nossa investigação, que foi analisar como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam contribuir ou não para a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia, optamos por trabalhar com dois diferentes grupos de participantes, que foram criteriosamente definidos.

O primeiro grupo foi composto por 07 (sete) estudantes que atuaram no PIBID-Pedagogia, do *Campus I* da UFPB, entre os anos de 2018 e 2019. Para uma melhor identificação de cada um dos sete estudantes durante a análise dos dados, utilizamos a sigla EP (Estudante PIBID) + nº de identificação, por exemplo, EP1, EP2 e assim por diante.

O perfil desses participantes foi definido a partir das respostas às questões 1, 2 e 3, do roteiro de perguntas (Apêndice A) utilizado para entrevistá-los, conforme o quadro 3:

Quadro 3 - Perfil do primeiro grupo (participantes da entrevista sobre PIBID)

Participante	Período do curso que está frequentando	Quantidade de estágios realizados	Tempo de participação no PIBID
EP1	5º período	01 (Gestão Educacional)	18 meses
EP2	6º período	03 (Gestão Educacional; Educação Infantil; e Ensino Fundamental - 1º ao 3º ano)	18 meses
EP3	7º período	04 (Gestão Educacional; Educação Infantil; Ensino Fundamental - 1º ao 3º ano e Ensino Fundamental - 4º e 5º ano)	18 meses
EP4	7º período	03 (Gestão Educacional; Educação Infantil; e Ensino Fundamental - 1º ao 3º ano)	18 meses
EP5	7º período	04 (Gestão Educacional; Educação Infantil; Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e Ensino Fundamental - 4º e 5º ano)	18 meses
EP6	5º período	01 (Gestão Educacional)	12 meses
EP7	9º período	05 (Gestão Educacional; Educação Infantil; Ensino Fundamental - 1º ao 3º ano e Ensino Fundamental - 4º e 5º ano e EJA)	18 meses

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

O segundo grupo foi composto por 14 (quatorze) estudantes do curso de Pedagogia do *Campus I* da UFPB que realizaram, pelo menos, o Estágio Curricular Supervisionado III e o Estágio Curricular Supervisionado IV, que correspondem aos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, e que não participaram do PIBID e/ou de outro programa de iniciação à docência. Esse critério foi importante, pois, como o objetivo deste trabalho é analisar comparativamente como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia, necessitávamos que esse segundo grupo de licenciandos tivesse tido vivência com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é o mesmo foco do PIBID.

Para ter a garantia de que os alunos já tivessem cumprido os estágios supracitados, decidimos aplicar o questionário nas turmas de 8º período (matutino e vespertino) e 9º período (noturno), ressaltando que este último por ter uma carga horária diária menor do que os demais períodos, possui um período a mais.

O plano inicial era aplicar o questionário presencialmente, sendo uma visita em cada turma, no final da aula, com a permissão dos respectivos professores das turmas, para conseguir um número razoável de questionários respondidos. A localização das turmas foi feita através do Sistema Integrado de Gestão Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPB. A busca não feita por meio da disciplina de estágio, pois sabíamos que a maioria dos estudantes possivelmente estaria nas escolas-campo, cumprindo o último estágio do período. Por esse motivo, fizemos a busca por outras disciplinas que fazem parte dos referidos períodos.

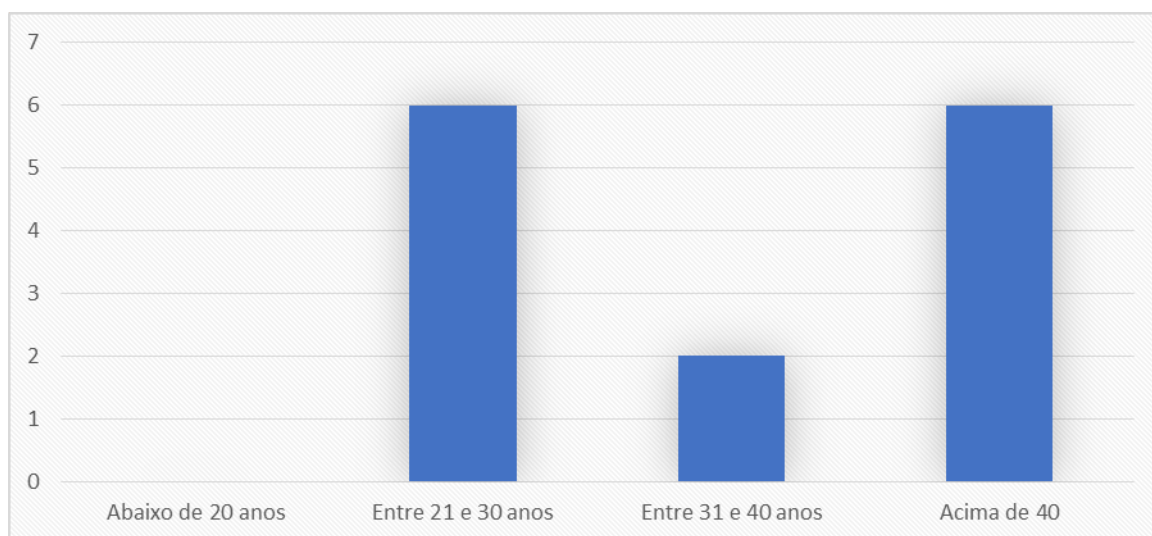
Ao realizar as visitas para aplicar os questionários, esbarramos em uma série de dificuldades: turmas muito pequenas, pois muitos graduandos desistem ao longo do curso ou faltam muito quando estão em vias de concluir o curso ou o período letivo; alguns estudantes, mesmo estando no último período, não tinham cumprido um ou outro estágio; uma porcentagem dos estudantes já havia participado de programas de iniciação à docência; alguns professores não permitiram aplicação dos questionários, pois a turma estava realizando atividade avaliativa.

Desta maneira, dentro das possibilidades, chegamos a um quantitativo de 14 (quatorze) questionários respondidos.

Do mesmo modo como foi feito com o primeiro grupo, os integrantes desse grupo também receberam siglas, para facilitar a identificação no momento das análises, tal como, EE (Estudante Estágio) + nº de identificação, por exemplo, EE1, EE2 e assim por diante.

As informações geradoras do perfil desse segundo grupo estão dispostas conforme a figura 1, sob o título “Faixa etária dos (as) participantes”; figura 2, sob o título “Gênero” e figura 3, sob o título “Quantidade de estágios realizados”.

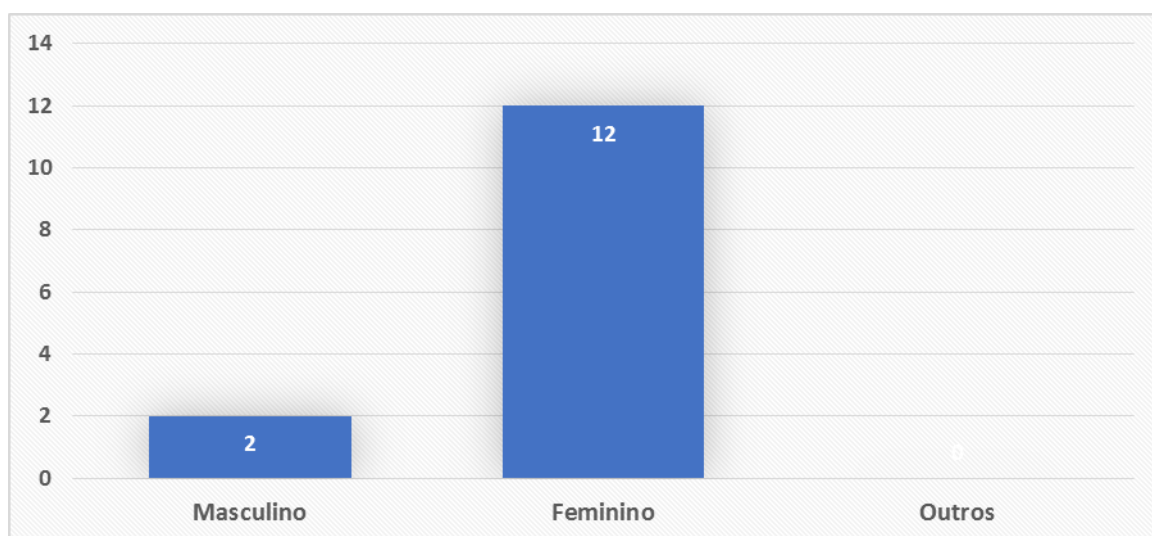
Figura 1: Gráfico da faixa etária dos participantes que responderam ao questionário sobre Estágio Curricular Supervisionado



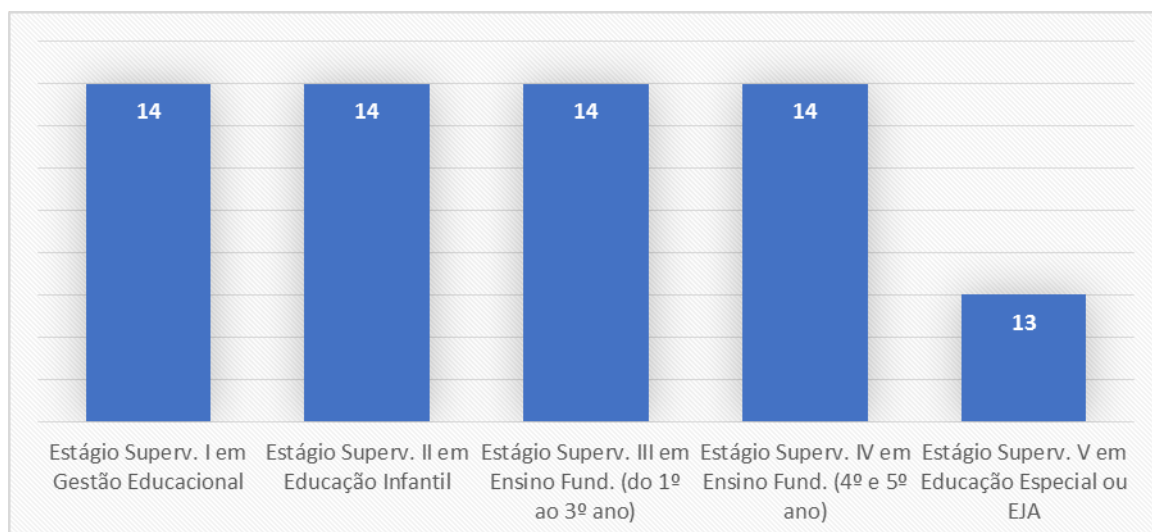
Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

Na figura 1, podemos verificar que a turma é bem mista quanto à faixa etária. No entanto, predominam os adultos acima dos trinta anos.

Figura 2: Gráfico do gênero dos participantes do questionário



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

Figura 3: Gráfico dos estágios realizados pelos participantes do questionário

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

O gráfico 3 indica que 13 estudantes, de um total de 14, cumpriram os 05 estágios previstos para o curso. Essa informação foi importante para confirmar se eles estavam dentro de um dos critérios que validava sua participação na pesquisa, ou seja, se haviam cumprido pelo menos o estágio curricular III e IV, que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental.

Preliminarmente, por meio das análises das respostas do primeiro grupo composto por 07 estudantes, para os quais foram feitas as entrevistas, inferimos que grande parte deles tem plena consciência de que um curso de formação inicial docente de qualidade precisa ter um currículo que contemple além dos conhecimentos teóricos, os conhecimentos práticos. Para esses graduandos, quanto mais estiverem expostos a diferentes práticas pedagógicas e, quanto mais puderem vivenciá-las concretamente, mais significativa será a formação inicial.

Quanto aos estudantes que responderam aos questionários, eles também compartilham dos mesmos pensamentos e, embora reconheçam que a participação no estágio ajudou a confirmar sua escolha pelo curso de Pedagogia, tecem críticas contundentes a vários aspectos desse componente curricular, tal como: a carga horária reservada para os estágios curriculares e a falta de apoio/mediação dos professores, tanto da universidade como da escola-campo, para a realização dos estágios.

Todas essas considerações serão vistas com mais profundidade no capítulo 3, intitulado “Tecendo um diálogo entre o referencial teórico e os dados da pesquisa”.

2.5 Local da pesquisa

A Universidade Federal da Paraíba-*Campus I*, localizada no Conjunto Presidente Castelo Branco III, no município de João Pessoa, estado da Paraíba, foi o local escolhido para esta pesquisa. O *campus I* abriga diversos cursos de Licenciatura, entre eles o de Pedagogia, no Centro de Educação, de onde selecionamos os participantes desta investigação.

A UFPB foi criada em dezembro de 1955 pela Lei Estadual 1.366, na época ainda com o nome de Universidade da Paraíba. Foi somente em 1960, com o processo de federalização, que veio a se denominar Universidade Federal da Paraíba. Nas décadas seguintes passou por diversas reestruturações e expansões até se tornar o que é hoje: uma universidade composta por cinco *campi*, nas cidades de João Pessoa (Campus I), Areia (Campus II), Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV), e Bananeiras (Campus V).

Conforme consta no documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o curso “foi criado pela Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55, vinculado inicialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1969 passou a ser denominada Faculdade de Educação. Após sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde sua desvinculação em abril de 1979, tornou-se o Centro de Educação”.

No início, o curso contava com uma carga horária mínima de 2.355 horas-aula e formava os seguintes especialistas em educação: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar.

No intuito de atender as demandas educacionais de uma sociedade que se transformava vertiginosamente, a UFPB, em consonância com os movimentos e reivindicações de grupos que lutavam por uma educação e por uma formação docente de qualidade, buscou modificar seu currículo ao longo dos anos de sua existência.

No ano de 2006, a Resolução 64/2006, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB, aprova o PPP do curso de Pedagogia do *Campus I*, na modalidade licenciatura (Magistério em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; curso de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos), tendo uma carga horária total de 3.210 horas-aula, distribuídas da seguinte maneira:

- **1.680** horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais, contemplando **300** horas para Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional;
- **1.140** horas de conteúdos complementares obrigatórios, com atividades teóricas e práticas, e Seminários que ocorrerão no final de cada período letivo
- **120** horas de conteúdos complementares optativos, possibilitando a complementação de áreas de interesse do aluno;
- **270** horas de conteúdos complementares flexíveis, em áreas específicas de interesse dos alunos.

Em um esforço de tentar diminuir os muitos desafios presentes na formação inicial de professores do curso de Pedagogia, almejando elevar a qualidade dessa formação, a UFPB, assim como tantas outras instituições de formação superior, também buscou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) uma alternativa para concretizar esse objetivo.

A UFPB- *Campus I* participou do PIBID desde o primeiro edital, com a aprovação do projeto “A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor”, conforme consta no 1ª Relação de Projetos Aprovados Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007 (BRASIL, 2007). Contudo, naquele momento ainda não contava com a participação do curso de Pedagogia, o que veio a ocorrer no ano de 2018, a partir do Edital CAPES 07/2018.

2.6 Análise dos dados

A etapa de análise dos dados é primordial para qualquer investigação, pois possibilita que o pesquisador encontre as respostas para suas indagações. Após a coleta dos dados, prosseguimos com o processo de análise, buscando alcançar os objetivos traçados para esta investigação.

Para a referida análise utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977). A referida autora define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se ampliam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Para essa autora, a análise deve seguir uma determinada sequência, que é composta por três fases, “a

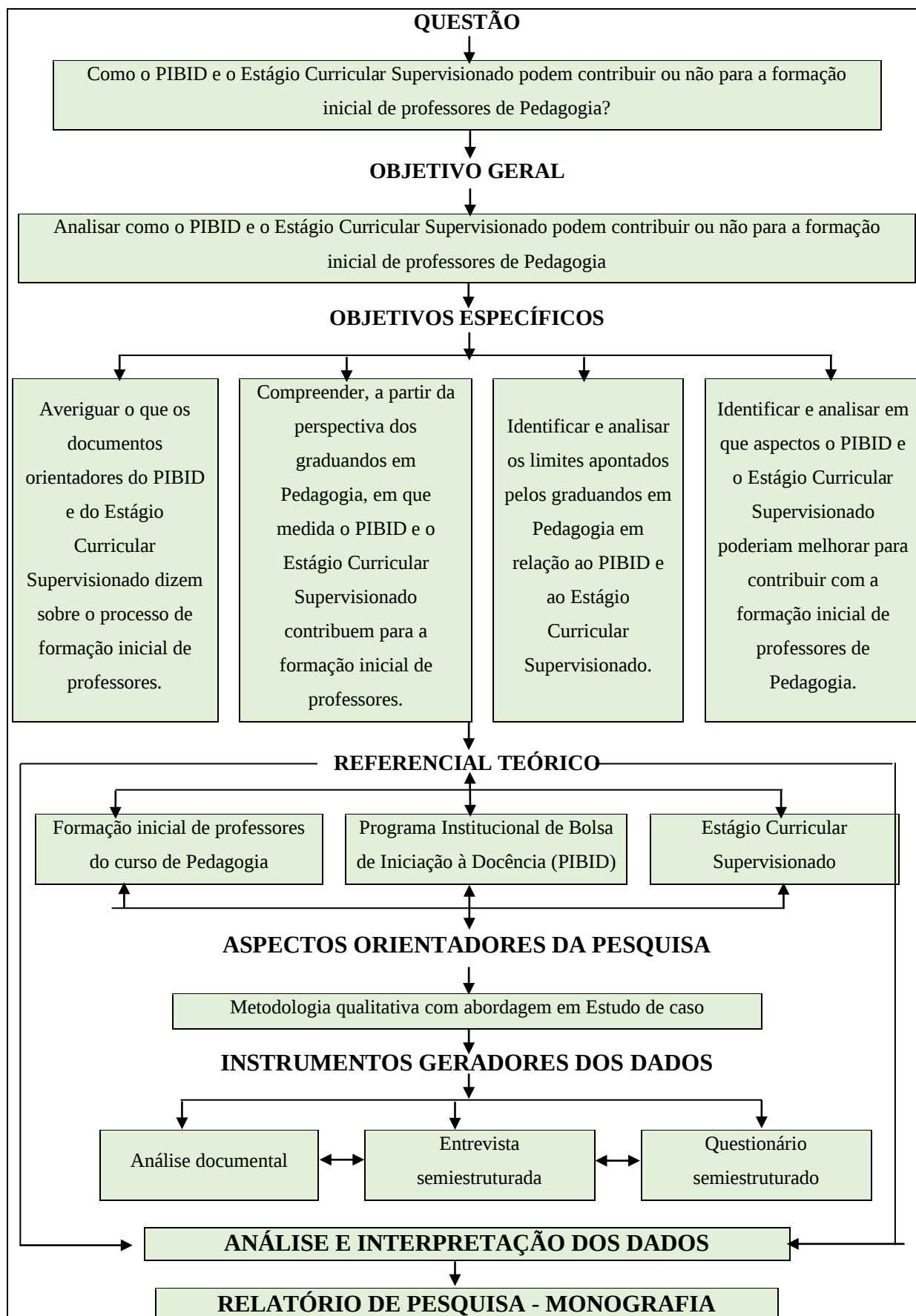
pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

Com base nesses preceitos, nossa análise transcorreu da seguinte maneira:

- fase da pré-análise: formulamos um questionamento e a partir dele, definimos os objetivo geral e específicos; e selecionamos a leitura que nos serviu como aparato teórico para desenvolver a pesquisa.
- fase de exploração do material: buscamos nas leituras a concepção de formação inicial de professores, de Estágio Curricular Supervisionado e de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, além de outros conceitos que se fizeram necessários; e sistematizamos as informações produzidas pelos instrumentos geradores dos dados, categorizando-as a partir dos objetivos de pesquisa;
- fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: partindo dos discursos dos participantes, analisamos e interpretamos as informações, no intuito de chegar nos objetivos propostos.

Objetivando oferecer aos leitores um panorama geral da nossa pesquisa, elaboramos o quadro 4, onde foram sintetizados todos os aspectos da nossa investigação, conforme segue:

Quadro 4 – Síntese da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Para que os resultados desta pesquisa fossem delineados de maneira mais fluida e dinâmica, evitando assim, repetições desnecessárias de conceitos e ideias, optamos pela construção de um diálogo direto entre o referencial teórico e os dados obtidos a partir dos procedimentos utilizados, conforme veremos no capítulo seguinte.

3 TECENDO UM DIÁLOGO ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO E OS DADOS DA PESQUISA

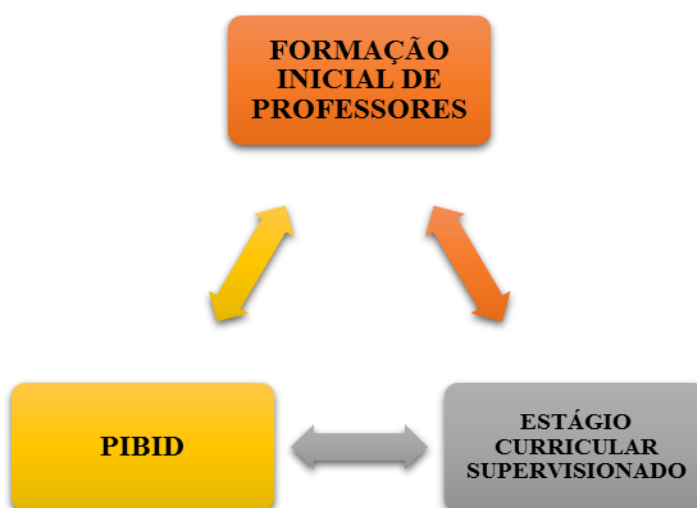
Neste capítulo, tal como mencionado, a fim de possibilitar que os resultados desta pesquisa sejam delineados de forma mais fluida e dinâmica, optamos por apresentar o referencial teórico dialogando diretamente com os dados gerados.

Para tanto, utilizamos autores que discutem questões relacionadas aos principais eixos deste trabalho (formação inicial de professores, Estágio Curricular Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID), tais como, Saviani (2009), Pimenta e Lima (2004), Pimenta *et al* (2017), Pinto (2017), Gatti (2010) e Gatti *et al* (2014; 2019), Imbernón (2006; 2009); Tardif (2014), García (1999), Paniago e Sarmiento (2017), entre outros, e documentos da legislação brasileira que tratam das referidas áreas.

Este capítulo cumpre o seguinte arranjo: 3.1 Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil até os dias atuais; 3.2 A formação inicial de professores: uma discussão necessária na atual sociedade; 3.3 Estágio Curricular Supervisionado: expectativa *versus* realidade; e por fim, 3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: horizontes?

Esses eixos teóricos que nortearam esta pesquisa também foram organizados conforme representamos na figura 4:

Figura 4 - Eixos norteadores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Para uma melhor compreensão sobre o processo de formação inicial de professores do de Pedagogia na atualidade, apresentaremos a seguir, um breve resgate histórico do curso no Brasil, dando destaque aos principais documentos da legislação que o originaram, àqueles que o modificaram ao longo de sua existência e ao atual documento que trata das diretrizes do curso de Pedagogia.

3.1 Breve percurso da história do Curso de Pedagogia no Brasil até os dias atuais

No contexto brasileiro, a preocupação com a formação de professores se tornou mais intensa a partir do momento em que foi percebida a necessidade de organizar a instrução popular, o que ocorreu com o advento da independência do Brasil, segundo Saviani (2009).

O curso de Pedagogia foi concebido na década de 1930, em meio a um contexto marcado pela transição do modelo de desenvolvimento econômico oligárquico agroexportador para o modelo nacional baseado na industrialização, conforme argumenta Cruz (2011). Naquele momento, era primordial preparar as elites dirigentes brasileiras para atuarem dentro desse novo modelo econômico, que objetivava o crescimento do país.

Oficialmente, o curso de Pedagogia foi criado com a publicação do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro cursos: Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia. O curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados, seguindo o modelo “3+1”, ou seja, com três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, conforme consta em seus artigos 19 e 20.

O currículo para bacharelado contava com disciplinas como: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação (BRASIL, 1939).

Para obter a licenciatura, era necessário complementar com o curso de Didática, cumprindo as seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação. Segundo Pinto (2017), o grau de bacharel permitia aos pedagogos atuação como técnicos de educação e o grau de licenciado, como professores do magistério secundário (atual Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio) e das Escolas Normais, que se incumbia de formar, em nível médio, os professores primários.

Ainda na perspectiva do autor, o esquema 3+1 comprova o quanto era desvalorizada a licenciatura, uma vez que o bacharelado tinha maior peso no curso. Em suas palavras “a

Licenciatura figurava nesse esquema como um apêndice do Bacharelado” (PINTO, 2017, p. 164).

Devido à falta de definição do campo de atuação do técnico de educação, pelo curso de Pedagogia, os bacharéis especialistas em educação, tinham sua atuação limitada ao Ministério da Educação e, quando isso não ocorria, encontrava na regência de aulas uma alternativa de trabalho (PINTO, p. 165).

Ainda no que concerne a questão da atuação dos pedagogos, Cruz (2011) enfatiza que o currículo do curso não contemplava disciplinas relacionadas aos conteúdos que eram ensinados no curso primário. Sendo assim, os licenciados não tinham uma formação adequada para formar os professores da Escola Normal.

Durante um pouco mais de duas décadas, o curso de Pedagogia permaneceu como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia, sem que houvesse qualquer lei que o modificasse. Nesse ínterim, a procura pelo curso aumentou gradativamente como uma resposta a um contexto socioeconômico que demandava mão de obra especializada, segundo Cruz (2011).

Em 1962 o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, determinou o currículo mínimo e a duração do curso para o bacharelado. No mesmo ano, o Parecer nº 292 extinguiu o modelo de formação “3+1”, tornando possível a obtenção, ao mesmo tempo, sob a condição de terem disciplinas em comum, tanto do grau de bacharelado como o de licenciatura, algo que até então não era permitido, conforme argumenta Cruz (2011).

Em pleno período de governo militar, em que estava sendo posto em ação um projeto de desenvolvimento econômico, foi promulgado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, o qual instituiu as seguintes habilitações para o curso de Pedagogia: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (CRUZ, 2011). Foi nesse período que começou a expandir, segundo Gatti *et al* (2019), o número de instituições privadas para formação docente em nível médio e superior, e cursos complementares de curta duração para os graduados que desejassem lecionar no ensino secundário.

Saviani (2009), ao discorrer sobre os modelos de formação de professores, afirma que para o professor da Escola Normal, o modelo predominante de formação era o pedagógico-didático, cuja formação ocorria com o efetivo preparo pedagógico-didático, além dos conteúdos específicos e da cultura geral. Em oposição a este, nas instituições de formação superior em licenciatura, o modelo predominante era o de conteúdos culturais-cognitivos, em cuja formação, prevalecia, a cultura geral e os conteúdos específicos da área na qual o professor atuaria. O curso de Didática, exigido para obtenção do grau de licenciatura, era a

única via que fazia alguma menção ao aspecto didático-pedagógico. Nas palavras de Saviani (2009),

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do carácter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 do ano de 1996, a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino, que até então ocorria somente por meio dos Cursos Normais, passou a ser requerida em nível superior. A lei estabeleceu um prazo de dez anos para que as propostas fossem implantadas (CRUZ, 2011).

Embora a LDBEN 9.396/96 tenha estabelecido a formação em nível superior para aqueles que queriam atuar no magistério, ainda permite a formação em nível secundário, assim como consta em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Pimenta *et al* (2017) consideram que, mesmo não sendo tão satisfatória, ainda assim foi uma grande conquista a formação docente em nível superior, depois de inúmeras reivindicações de educadores e pesquisadores, principalmente a partir da década de 1980. No entanto, a tão idealizada formação em nível superior não foi suficiente para acabar com a histórica desvalorização do professor polivalente.

Nesse mesmo direcionamento, Gatti (2010) assinala que, desde as primeiras legislações ficou evidente uma separação formativa entre o professor especialista e o professor polivalente, o que trouxe imensos prejuízos principalmente a este último, refletidos, por exemplo, na sua imagem social, carreira e remuneração.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 1, de 2006, fixou as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. O documento prevê, em seu 2º artigo, a formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e em cursos de

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e, além destes, em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

O curso de Pedagogia compreende uma carga horária mínima de 3.200 horas, cuja distribuição deve ocorrer da seguinte maneira: 2.800 horas para atividades formativas; 300 horas para estágio supervisionado, que deverá ser realizado ao longo do curso, com prioridade para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas (BRASIL, 2006).

Para Gatti *et al* (2019), não se fizeram presentes nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nem nas discussões dos legisladores as peculiaridades de cada modalidade de ensino, nas quais o professor poderá atuar. Ela argumenta, por exemplo, que a formação docente para a Educação Infantil não pode ser igual à formação oferecida para quem vai atuar no Ensino Médio Normal ou o Técnico.

Antes da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Pedagogia, ocorreram diversos embates entre os pesquisadores da área, que não chegavam a um consenso precisamente em relação a dois importantes pontos, conforme argumenta Saviani (2007, *apud* Pimenta *et al*, 2017). O primeiro é pertinente à natureza do curso: a Pedagogia deveria ser ou não campo de conhecimento? O segundo ponto diz respeito ao foco da formação profissional: Formar o pedagogo, formar o professor ou formar ambos? Por fim, com a promulgação do referido documento, fixou-se que o curso estaria centralizado na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, conforme consta em seu 4º artigo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006)

Após a promulgação das DCNs, nenhuma outra legislação sobre Pedagogia e formação de professores entrou em vigor no país. Porém, considerando que estamos vivenciando, na última década do século XXI, um contexto de diversas reformas, principalmente na área educacional, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, promulgada em 2017, e da BNCC do Ensino Médio, em 2018, que definiram um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns que devem fazer parte dos currículos de todas as escolas existentes no território nacional, era de se esperar que tais

reformas alcançassem também a formação de professores. Tanto que, desde o final do segundo semestre de 2018, um projeto do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), cujo objetivo é a elaboração de diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação de professores da Educação Básica, está em discussão por uma Comissão Bicameral, designada pelo Ministério da Educação (MEC).

A referida proposta tem por finalidade, conforme argumenta o MEC, melhorar a formação inicial de professores e valorizar a profissão docente. Ela expressa o seguinte teor em seu texto referencial:

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (BRASIL, 2019).

Aguiar e Dourado (2019, p. 24) afirmam que, para o MEC a “formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Na ótica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (2019, p. 2), tal proposta apresenta mudanças na formação de professores que estão impregnadas de uma “lógica privatista e mercadológica”. Essa associação aponta 09 (nove) motivos que indicam sua posição contrária à proposta do MEC:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma formação de professores com pouco recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019, p. 2).

A referida associação conclui seu posicionamento, enfatizando que “a oferta de uma formação plena dos sujeitos, entre eles os professores, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, conforme preceito constitucional, exige confiança, investimento e regularidade nas políticas” (ANPED, 2019, p. 14).

Encerrada essa discussão sobre a história e a legislação do curso de Pedagogia, passamos a discorrer sobre a formação inicial de professores na próxima seção.

3.2 A formação inicial de professores: uma discussão necessária na atual sociedade

Nesta seção trazemos alguns pontos que a literatura tem debatido nos últimos anos sobre a formação inicial de professores, abordando como principais focos as concepções sobre formação inicial, os desafios e as dificuldades que afetam a formação inicial de professores. Para tanto, nosso quadro teórico terá autores como Tardif (2014); Saviani, (2009); García, (1999); Gatti (2010; 2017), Pimenta, (2017) e Libâneo (2017).

Desde o final do século XX, ocorreram profundas transformações em todo o cenário mundial que, de alguma maneira, afetaram e continuam afetando a vida humana como um todo, em seus modos de ser, pensar e agir. Diante desse cenário, surgiu a preocupação com uma educação que estivesse alinhada às demandas de uma nova sociedade caracterizada pela globalização, pelo acelerado avanço da tecnologia e da informação, pelo consumismo exacerbado e pelas desigualdades sociais provocadas por uma economia capitalista, entre outras questões. Tal preocupação, inevitavelmente, conduz a uma inquietação: a urgente necessidade de mudanças no modelo de formação de professores.

Essa categoria de profissionais tem sido alvo de crescentes críticas por parte da sociedade, que imputam a eles o fracasso da educação, justificando que estão despreparados para atender às atuais necessidades educacionais, sem entender que isso está relacionado a questões muito mais amplas, de ordem política, econômica e social, que fogem ao controle dos professores.

Ao discutir sobre a crise na educação, Schön (1997), traz a justificativa de que,

[...] o que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos (SCHÖN, 1997, p. 80).

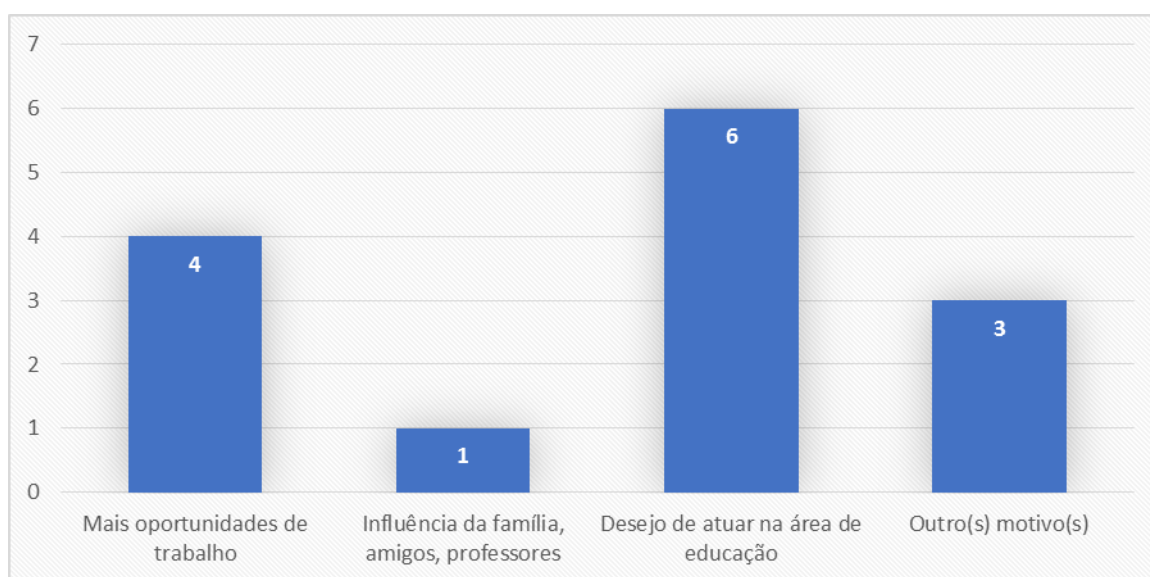
Imbernón (2009) afirma que existe uma situação de descrença na profissão de ensinar, argumentando que os sistemas educacionais anteriormente desenvolvidos, já não servem mais para educar as gerações desse novo século. Por isso a necessidade de repensar a educação, o papel do aluno, o papel do professor e sua formação (seja ela inicial ou continuada).

Os posicionamentos desses autores revelam que, realmente, há uma crise instalada na educação que ultrapassa os limites do contexto brasileiro, o que motivou outros importantes pesquisadores da educação, desde as últimas décadas, a colocarem a formação inicial e continuada de professores como objeto de diversas discussões e estudos, objetivando apontar caminhos que contribuam para reverter tal quadro.

Mesmo diante desse cenário pouco promissor da educação e da formação docente, as licenciaturas e, particularmente a Pedagogia, ainda são os cursos mais procuradas pelos candidatos a uma vaga em instituições de formação superior.

Quando perguntamos aos 14 participantes que responderam ao questionário da pesquisa sobre o que os motivou a fazer a escolha pelo curso de Pedagogia, obtivemos as seguintes respostas (figura 5): 06 atribuíram sua escolha ao desejo de atuar na área de educação; 04 atribuíram à quantidade de oportunidades de trabalho que a área oferece; 01 atribuiu à influência da família e 03 por outros motivos (segunda opção no vestibular; único curso com a pontuação possível; foi a oportunidade que apareceu).

Figura 5 – Gráfico sobre as motivações dos estudantes para a escolha do curso de Pedagogia



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

Tais resultados se assemelham aos de Gatti *et al* (2019), ao desenvolverem um estudo que aborda o atual cenário da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro, a partir de dados coletados em dois momentos diferentes, no ano de 2005 e no ano de 2014. Na perspectiva desses autores, quando se trata da escolha de uma profissão, os estudantes estão sujeitos a inúmeros fatores:

[...] tem a ver com o modo como a sua posição na constelação familiar e a sua história de vida se entremeiam com as expectativas e valores culturais dos grupos sociais a que pertencem, com o contexto educacional com que se defrontam, e com as influências mais abrangentes do cenário social em que estão inseridos (GATTI *et al*, 2019, p. 147)

O estudo, nesse caso utilizando os dados de 2014, ao buscar compreender as razões da escolha pela licenciatura, revelou que a maioria dos graduandos em Pedagogia, escolheu o curso pelas seguintes razões: vocação (43,1%), importância da profissão (24,6%), influência de professores (6,6%); por ser uma opção alternativa de atividade profissional (4,4%), por ser uma boa carreira (3,9%) e outros motivos.

Diante do exposto, entendemos que o desprestígio que tem marcado a profissão docente, os baixos salários e as condições precárias de trabalho, não parecem ser motivos suficientes para impedir que os estudantes ingressem no curso de licenciatura em Pedagogia.

Antes de prosseguirmos e nos aprofundarmos no que os autores têm discutido sobre a formação inicial de professores, convém apresentar uma breve consideração sobre a origem do termo “formação”.

Etimologicamente, o vocábulo “formação”, tem origem na junção de duas palavras latinas *formatio*, *onis*, que significa “ato ou efeito de formar ou de se formar”; ou “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual” (PRIBERAM, 2019).

Nóvoa (1997) chama a atenção para o fato de que não é acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas que a formação docente ocorre; mas sim por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e ainda, por meio de uma contínua (re) construção da identidade pessoal.

García (1999) tem a compreensão de que a formação docente é composta por fases e assinala que existem importantes diferenças entre elas. O autor, entendendo a importância de esclarecer cada etapa da formação dos professores, recorre a Feiman (1983) e apresenta a seguinte classificação:

- a) Fase do pré-treino: experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor;
- b) Fase de formação inicial: etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino;
- c) Fase de iniciação: são os primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência;
- d) Fase de formação permanente: inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (FEIMAN, *apud* GARCÍA, 1999, p. 25-26).

Nessa classificação o autor inclui uma fase anterior à formação inicial, no caso o pré-treino, que compreende justamente as experiências prévias de ensino, acumuladas pelo professor em formação quando estava na condição de aluno; experiências essas que Tardif (2014) inclui no rol de saberes docentes.

Com relação ao termo formação inicial, Diniz Pereira (2007), afirma que em muitos países, ele não é bem aceito pelos pesquisadores, pois, para eles o início da formação docente não ocorre quando o aluno cursa alguma licenciatura ou programa de formação superior e sim, muito antes disso, o que converge com o pensamento de García (1999).

Para validar essa afirmação, Diniz Pereira (2007) se utiliza de uma citação de Lortie (1975) dizendo que “a profissão docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com ‘o professor’ durante o seu percurso escolar”.

Podemos inferir que as considerações ora apresentadas sobre as experiências anteriores à formação inicial, convergem para um mesmo pensamento: que a formação inicial docente não ocorre a partir da formação acadêmica, mas em um período anterior, pois o futuro professor sofreu influência de inúmeras experiências de ensino que teve quando estava no ensino básico. No contexto dessas experiências, ele interagiu com toda a comunidade escolar, teve a oportunidade de conhecer intensamente o espaço escolar e toda a sua dinâmica de funcionamento e de experimentar a rotina docente, o que naturalmente deixa algumas marcas que podem influenciar em sua futura atuação como professor.

Reconhecendo a existência de uma ampla quantidade de conceitos sobre formação de professores, García (1999) fez uma análise aprofundada de alguns desses conceitos e, por fim, formulou a seguinte definição:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os

processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Discutir sobre formação de professores nos remete a refletir sobre os conhecimentos necessários para atuar em sala de aula e a forma como são construídos. Há uma tendência em pensar que a maior parte desses conhecimentos são aprendidos no contexto de instituições formadoras de professores, contudo, diversos autores refutam esse pensamento.

Tardif (2014, p. 20) ao discutir sobre a formação docente, se refere ao conhecimento desses profissionais como “saber docente”, caracterizando-o como sendo plural, pois é adquirido a partir da história de vida e da carreira profissional, e temporal, já que os professores aprendem a dominar progressivamente os saberes que precisam para atuar em sala de aula.

Esse autor, procurando explicitar melhor a procedência dos saberes docentes, classifica-os conforme o quadro 5:

Quadro 5 – Os saberes dos professores com base em Tardif (2014, p. 63)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição
Pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.
Provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.
Provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.
Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.
Provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Tardif (2014, p. 63)

Pimenta (1999) concorda que os saberes docentes são construídos ao longo da vida e define três tipos de saberes: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Os saberes da

experiência são aqueles que provêm de experiências práticas do professor, de experiências de seu cotidiano docente, no contato com alunos e com colegas de profissão e também de experiências do professor em formação trouxe de sua vida escolar.

Os saberes do conhecimento são construídos a partir da formação inicial e continuada, através do contato com as diferentes áreas do conhecimento. São os conhecimentos dos conteúdos que o professor utilizará em sala de aula.

Para envolver seus alunos nas aulas e fazer com que eles aprendam, o professor precisa utilizar certos artifícios, isto é, métodos, técnicas e ferramentas. É o que a autora caracteriza como saberes pedagógicos, aqueles relacionados à atividade didática do professor.

São esses saberes, construídos e reconstruídos durante sua trajetória de vida, escolar e profissional que o professor, no exercício da docência, vai mobilizar visando alcançar uma educação de qualidade para seus alunos.

O contexto de atuação desse docente vem se modificando e se tornando cada vez mais complexo, principalmente em países como o Brasil, marcados pelas desigualdades sociais e pelas políticas que não valorizam a educação e, tampouco a profissão docente. Contudo, temos a impressão de que a escola, o professor, enfim, todo o sistema educacional não se modifica no mesmo ritmo em que a sociedade se modifica e, sendo assim, não conseguem dar conta das novas demandas.

A educação é um compromisso político muito sério e o docente tem uma significativa parcela de responsabilidade na formação e na emancipação dos sujeitos aprendentes. Essas considerações nos levam a indagar sobre qual o tipo de professor seria ideal para assumir tal compromisso. Será que é possível formar um professor ideal?

Nesse direcionamento, Imbernón (2006) argumenta que não cabe mais uma formação docente que se resuma a uma atualização científica, política e didática; é preciso muito mais:

Isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio de desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

Pensar em uma mudança real na educação com vistas a elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, requer necessariamente, pensar em um novo tipo de formação de professores, visto que eles são os principais agentes mediadores da educação.

No entendimento de Libâneo (2017), discutir sobre concepção de trabalho docente e processos de formação profissional de professores, requer também falar sobre concepções de

finalidades educativas escolares. O confronto entre diferentes interesses políticos, econômicos, culturais, sociais, e outros, produz variadas finalidades educativas, que por sua vez, geram diferentes entendimentos sobre o que é educação escolar e, ainda, diferentes critérios sobre o que é qualidade no ensino. A falta de consenso em relação a esses aspectos, afeta, entre outras coisas, a formação inicial de professores.

Na atualidade, em que se discute intensamente sobre a falta de qualidade na educação e na formação docente para atuação no magistério, diversos autores como Gatti (2010), Tardif (2014), Pimenta *et al* (2017), Pimenta e Lima (2004) e Libâneo (2017) ressaltam que uma das grandes causas da precariedade na formação inicial, está relacionada ao desenvolvimento dos currículos nas instituições de ensino superior.

Em um trecho do discurso de uma das entrevistadas desta pesquisa, que se originou a partir de uma questão sobre o PIBID, ela mencionou que o currículo de Pedagogia é excessivamente teórico e oportuniza pouquíssimos momentos de prática no interior de uma escola, embora ela compreenda a necessidade de se ter conteúdos teóricos. Ela declara que não via sentido em estudar tantas disciplinas e teorias e não ter oportunidade de colocá-las em prática, sobretudo no início do curso. A entrevistada confessa que muitas vezes teve vontade de trancar, mudar e até mesmo desistir do curso.

[...] a gente tem sete, oito disciplinas por semestre e é sempre isso, é sempre muitos textos, muita teoria, muita História da Educação, muita Política da Educação; certo, mas, e na sala de aula, como é que vai ser? Eu vou usar isso pra quê? Eu preciso, eu quero ir pra sala de aula e ver [...]. E não desmerecendo nada, porque a teoria é muito importante é... não tem como negar isso, é muito importante, é imprescindível pra o aluno de pedagogia. Porém, faz muita falta à prática [...]. Então, eu tava muito desmotivada com o curso, eu não queria mais continuar porque não fazia sentido pra mim tá só estudando, só aprendendo e não colocar nada em prática (EP5).

Outra participante, quando foi solicitada a falar se sua visão sobre a profissão docente mudou após ter realizado seus estágios, nos forneceu uma resposta que retrata bem seu descontentamento com o currículo de formação.

Eu pensava que tudo que eu via, escutava e aprendia na universidade funcionava, mas na prática é tudo diferente (EE12).

Pensando nessa problemática do currículo de formação, Pimenta e Lima (2004) se posicionam da seguinte maneira:

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes

deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

Gatti e Barreto (2009, *apud* GATTI, 2010), ao desenvolverem uma pesquisa na qual analisaram as ementas das propostas pedagógicas dos cursos presenciais de Pedagogia em 71 universidades brasileiras, tanto privadas como públicas, verificaram a notória precariedade desses cursos. Os principais problemas elencados foram: currículo fragmentado e com disciplinas dispersas; predomínio de abordagens de caráter mais descritivo nas disciplinas de formação específica e pouca preocupação em relacionar as teorias com as práticas; nas ementas das disciplinas de formação profissional específica, há uma preocupação maior em relação ao “por que” ensinar do que em relação ao “o que” e “como” ensinar; carga horária das disciplinas de formação profissional específica em torno de 30% e para outras disciplinas 70%; os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica são abordados superficialmente; e por fim, insuficiência de disciplinas voltadas para a educação infantil.

Em uma pesquisa similar, que tratou de investigar os cursos de Pedagogia de instituições privadas e públicas do estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2013, a partir da análise de suas matrizes curriculares, Pimenta *et al*, (2017), também constataram que há muitas fragilidades nos cursos de Pedagogia que formam os professores polivalentes. Esses cursos foram caracterizados como inadequados e até mesmo como insuficientes. Eles também não formam adequadamente o pedagogo, pois, “em sua grande maioria, se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”. (PIMENTA *et al*, p. 27).

Dentre as principais causas dessas fragilidades estão: a grande quantidade e diversidade de disciplinas, o que sugere dispersão na formação tanto do pedagogo como do professor; tempo de duração da maioria dos cursos menor do que quatro anos, o que se mostra insuficiente para abarcar todos os conteúdos; o percentual de conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação não é suficiente para garantir a formação básica do professor na área de educação, tendo em vista a complexidade dessa área; entre outros. Considerando os limites da pesquisa, os autores concluem que esses cursos não formam de maneira eficiente o pedagogo e tampouco o professor. Isso reflete uma realidade bastante presente em todo o território nacional (PIMENTA *et al*, 2017).

Tardif (2014) explica que a formação de professores é baseada em um modelo aplicacionista, cuja lógica predominante é a disciplinar e não a profissional. Ocorre que, nessa

lógica, a formação de professores fica comprometida porque as disciplinas são tomadas pela fragmentação e especialização; e porque as questões de conhecimento têm mais relevância do que as questões de ação, ou seja, o conhecer e o fazer são dissociados.

Esse modelo, além da lógica disciplinar, apresenta um segundo problema, de acordo com Tardif (2014), que é o não reconhecimento das experiências que os alunos trazem consigo sobre o ensino, experiências essas que foram constituídas ao longo de suas histórias de vida e escolar.

Compartilha com os mesmos pensamentos dos autores anteriormente mencionados Cruz (2011) ao afirmar que o currículo de Pedagogia tem uma característica fragmentária e que isso “tende a gerar um efeito dispersivo do processo formativo, resultando em uma formação de caráter mais abstrato e menos integrado ao campo de atuação do futuro profissional” (CRUZ, 2011, p. 207). Dessa maneira, segundo a autora, formam-se pedagogos docentes que sabem pouco sobre seu próprio trabalho.

Essa é uma das razões pelas quais alguns licenciandos, quando entram em contato pela primeira vez com sua futura área de atuação, através dos estágios, sentem-se perdidos e desamparados.

Diante do exposto, acreditamos que cabe aqui um importante questionamento: a quem interessa uma formação docente como a que está em curso na atualidade?

Ao tratar sobre as finalidades educativas escolares, Libâneo (2017) salienta que no contexto brasileiro, há três posicionamentos que merecem destaque. No primeiro, com influência de organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO), predominam dois tipos de currículos que se complementam: o instrumental, que tem como finalidade atender a demandas de um mercado globalizado em expansão; e o socioeducativo, que atende às necessidades de uma população socialmente vulnerável.

O segundo posicionamento se insere em uma abordagem sociocrítica e é caracterizado por um currículo sociológico/intercultural, direcionado para a promoção da inclusão social e para a diversidade. No terceiro posicionamento, que também se insere na abordagem sociocrítica, o currículo tem como base a formação cultural e científica, que se articula com a diversidade sociocultural.

No entendimento de Libâneo (2017), a legislação educacional do nosso país, principalmente na primeira década dos anos 2000, teve forte influência da abordagem sociológica/intercultural. A título de exemplo, ele cita a Resolução CNE nº 1, de 2006, que fixou as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

O autor finaliza, afirmando que essas questões sinalizam:

[...] forte tendência de subordinação das políticas educacionais brasileiras ao processo de internacionalização e aos interesses da mundialização do capital, levando à definição de objetivos da escolarização bastante débeis e, por consequência, à fragilização da formação de professores para a educação básica (LIBÂNEO, 2017, p. 55).

Nesse interim é fundamental refletir e indagar sobre quais caminhos trilhar a fim de romper com políticas de formação docente que privilegiam um currículo que forma o professor cuja função é tão somente repetir conteúdos que foram produzidos sem sua participação.

Libâneo (2017, p. 59) defende um currículo de educação “baseado no conhecimento crítico que incorpora as práticas socioculturais e introduz a diversidade social e cultural nos conteúdos.” No entanto, para dar conta de um currículo como esse, o professor, principal agente da educação, precisa ter acesso a uma formação que o prepare para dominar “[...] os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, além de serem portadores de outros requisitos como condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional” (LIBÂNEO, 2017, p. 75).

Imbernón (2006, p. 38) também destaca que “O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”. Contudo, o autor ressalta que a reflexão não deve estar relacionada apenas à prática docente em sala de aula, uma vez que há outras questões no tocante à educação e à realidade social que extrapolam a esfera das instituições escolares.

O autor acrescenta, ainda, que o currículo para formação inicial de professores,

[...] deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 66).

Outro autor que apresenta suas contribuições é Gómez (1997), quando propõe um modelo de formação docente, reflexivo e artístico, em oposição ao modelo de racionalidade técnica ou instrumental, marcado por uma “concepção linear e simplista dos processos de ensino” (GÓMEZ, 1997, p. 98). Todavia, o autor adverte que não se deve ignorar por

completo a racionalidade técnica, uma vez que, inevitavelmente, em determinadas situações de ensino ela se mostrará a mais adequada.

No modelo reflexivo e artístico de formação de professores, ao qual o autor se refere, o conhecimento que o docente vai adquirir precisa extrapolar “regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica” (GÓMEZ, 1997, p. 110), visto que a realidade educacional é dinâmica e cada situação ou problema demanda uma solução distinta.

Em outras palavras, o que o autor quer dizer é que não existem respostas prontas e acabadas para as diferentes questões que surgem no interior de uma escola; cada caso é um caso e o professor precisa ter uma postura reflexiva para lidar com isso.

O professor deve refletir enquanto atua, buscando as soluções mais adequadas para cada situação. “O profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (GÓMEZ, 1997, p. 110).

Tardif (2014), afirma que na formação de professores, ensinam-se teorias e mais teorias, de diversas naturezas, que muitas vezes são constituídas sem que haja uma relação com o ensino e com as práticas do professor em seu cotidiano escolar. Além disso, em algumas instituições formadoras de professores, quem ministra as aulas são docentes que nunca fizeram parte de uma escola e, portanto, não conhecem de perto a realidade social desse contexto.

Na mesma linha de raciocínio, sobre os professores formadores, Gatti *et al* (2019) afirmam que eles, muitas vezes, sequer possuem uma formação pedagógica e, além do mais, sua carreira é fundamentada em trabalhos científico-acadêmicos nas áreas de conhecimento em que atuam.

Outro autor que igualmente contribui com essa discussão sobre os professores formadores é Andrade (2006), trazendo a seguinte crítica:

[...] há na academia um sentimento de que professor universitário não precisa ser professor, basta saber sua ciência; não precisa saber fazer uma hierarquização do conhecimento, uma adequada avaliação por amostra de conteúdo e por domínio do comportamento. Parece até que para ensinar não é necessário saber ensinar, não é preciso saber que tipo de profissional se está formando, não é preciso nem mesmo saber a que serve sua ciência (ANDRADE, 2006, 22).

Tardif (2014) defende que os saberes dos professores de profissão deveriam ser legitimados como uma das fontes de contribuição para a formação de novos professores, o que colaboraria substancialmente para o reconhecimento deles como sujeitos produtores de

conhecimento e para a valorização da profissão docente. Tal proposição se tornará realidade à medida em que a formação de professores deixar de ser baseada em lógicas e conteúdos disciplinares.

O mesmo autor, além de propor a integração dos saberes docentes na formação inicial de professores, propõe também integrá-los na pesquisa universitária, sugerindo tarefas para os professores pesquisadores, com o objetivo de reconstituir o campo epistemológico da formação para o magistério, tal como vem sendo feito em alguns países do hemisfério norte.

A primeira delas se refere à elaboração de um conjunto de conhecimentos que devem ter como fonte os saberes que os professores mobilizam no dia-a-dia dentro do contexto escolar. É uma tarefa que levará os pesquisadores a se inserirem na realidade de uma escola e a terem os professores como “coelaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p. 274).

A segunda tarefa diz respeito à introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam significativos para os professores e que contribuam para sua prática profissional. Tais dispositivos devem ser implantados em espaços, onde instituições superiores de educação se façam presentes, oportunizando aos professores a participação na formação de seus futuros pares.

Como terceira tarefa, o autor propõe a quebra da lógica disciplinar que predomina nos cursos de formação, mas não no sentido de extingui-la. Trata-se de uma tarefa complexa visto que, entre outras coisas, exige que os modelos de carreira na universidade, caracterizados por valores simbólicos e materiais, sejam transformados.

A última tarefa, considerada por Tardif (2014) como a mais urgente, está vinculada aos saberes dos professores universitários da educação. Trata-se da necessidade de problematizar, através de pesquisas e reflexões, a relação que eles estabelecem com seus saberes, afinal eles têm práticas de ensino, são profissionais de ensino e suas práticas devem ser objetos para a pesquisa, assim como as práticas dos demais professores.

Gatti *et al* (2019), ao discutir sobre a redefinição do papel e da prática de professores, aponta alguns consensos discursivos, presentes na literatura, que estão influenciando programas e práticas de formação docente inicial e continuada, a saber:

A reflexão na articulação teoria e prática [...]; A valorização da postura investigativa; A aproximação entre as instituições de formação e a escola [...]; A valorização da construção de comunidades de aprendizagem que propiciem processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente [...]; O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos [...]; A importância de formar professores para a justiça

social [...]; A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem [...] (GATTI *et al*, 2019, p. 187-194).

Conforme exposto, há diferentes possibilidades para uma mudança real no currículo de formação de professores, ponto considerado mais problemático pelos autores. Evidentemente, reconhecemos que essa é apenas uma das tantas questões que permeiam a formação inicial de professores. As pesquisas que têm sido desenvolvidas a respeito, precisam, mais do que nunca, ser valorizadas pela sociedade, pois podem sinalizar caminhos para a tão almejada melhoria na formação de professores.

Tal como afirma Nóvoa (1997, p. 28), “a formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante [...]”.

Retomando os discursivos listados anteriormente por Gatti *et al* (2019), que estão influenciando a formação docente, podemos constatar que muitos deles estão relacionados ao aspecto prático do currículo, presentes em disciplinas como, por exemplo, o estágio curricular supervisionado, assunto que passaremos a abordar na próxima seção.

3.3 Estágio Curricular Supervisionado: expectativa *versus* realidade

Discutiremos nesta seção, à luz de autores como Pimenta e Lima (2004); Pimenta *et al* (2017); Barreiro e Gebran (2006); Lima (2008); Silva (2006); Gatti *et al* (2019) e outros, além de documentos legislativos, as concepções de estágio curricular supervisionado, a importância do estágio para a formação inicial de professores, as contribuições, e os problemas que comprometem a realização dessa atividade.

O estágio curricular supervisionado, em linhas gerais, é um componente que faz parte do currículo dos cursos de graduação e configura-se como uma importante atividade que integra a formação dos alunos de licenciatura; sendo requisito obrigatório para que eles sejam considerados graduados no curso escolhido.

Oficialmente é a primeira grande oportunidade que os licenciandos têm para adentrar o universo real de sua futura profissão docente, vivenciar as práticas pedagógicas que lá ocorrem e construir novos saberes.

Conforme consta no documento da Lei 11.788/08, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu 1º artigo, define o estágio como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

No 2º artigo está previsto que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Existem dois tipos de estágios, obrigatório e não obrigatório. O estágio obrigatório é “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”, e o estágio não obrigatório é aquele “desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008).

No mesmo artigo, 3º parágrafo, está aberto à possibilidade de atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica serem consideradas para fins de estágio, desde que previstas no projeto pedagógico do curso.

Com base nessa lei e outros documentos legais, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, local escolhido para esta pesquisa, fixou em seu Projeto Político Pedagógico (UFPB, 2006), que o estágio curricular supervisionado compreende:

[...] atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Devem proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (UFPB, 2006, p. 17)

A Resolução CCP N° 003, de 09 de outubro de 2018, do Colegiado do Curso de Pedagogia, é o documento mais recente que regulamenta o estágio supervisionado do curso de Pedagogia presencial, do *campus* I da UFPB. Em seu 6º artigo, apresenta o estágio da seguinte maneira:

O Estágio Supervisionado, como um componente curricular obrigatório, norteadas e articulado pelos princípios da relação teoria-prática, integraliza a tríade ensino, pesquisa e extensão, pela aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional, constituindo-se “em aprendizagem social, profissional e cultural”, devendo ser organizado em duas etapas, como reza o §3º (Art. 21, da Resolução 16/2015): a) 1ª Etapa - observação e interlocução com a realidade

profissional; b) 2ª Etapa - iniciação e intervenção para o exercício profissional (UFPB, 2018, p. 4).

No que tange aos objetivos a serem alcançados pelos alunos por meio do estágio curricular, o documento em questão, no seu 10º artigo, estabelece um conjunto de 05 (cinco), conforme listado a seguir:

- I – Proporcionar ao/a estudante oportunidades de desenvolver competências profissionais previstas no perfil do curso, a partir da observação e da análise de situações vivenciadas no ambiente educacional;
- II – Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional;
- III – Proporcionar ao/a estudante a vivência com a realidade educacional, com a organização e o funcionamento e sua relação com a comunidade;
- IV – Estimular o desenvolvimento da criatividade, de modo a formar profissionais críticos/as e inovadores/as, capazes de aprimorar abordagens, modelos, métodos, processos e tecnologias;
- V – Contribuir para o processo de reflexão e atualização do currículo do curso, considerando as constantes demandas de natureza social, política, didático-pedagógica e tecnológica. (UFPB, 2018, p. 4)

A atividade de estágio na UFPB- *Campus I* é composta por duas etapas, a observação e a regência; e como produto final, deverá ser entregue um relatório que pode ser elaborado no formato de portfólios, memoriais, cadernos reflexivos, dossiês, webfólios e outros.

Para uma melhor compreensão da distribuição da carga hora de cada etapa do estágio na UFPB, a qual deve totalizar 300 horas, optamos por apresentá-la através do quadro 6:

Quadro 6 – Distribuição da carga horária dos estágios curriculares na UFPB – *Campus I*

Etapa	Distribuição da carga horária
• Estágio Supervisionado I - Gestão Educacional	• 28 horas de atividade na universidade • 32 horas de atividade na escola-campo
• Estágio Supervisionado II - Educação Infantil • Estágio Supervisionado III - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano • Estágio Supervisionado IV - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º ano • Estágio Supervisionado V - Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial	• 20 horas de atividade na universidade • 40 horas de atividade na escola-campo

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base na Resolução CCP N° 003/2018

O total de horas acima descrito para o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, está em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 2006, em seu artigo 7º, parágrafo II, que estabeleceu que são necessárias, 300 horas mínimas de efetiva dedicação ao estágio.

Vale ressaltar que recentemente, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, em seu capítulo V, art. 13, inciso II, elevou a carga horária do estágio supervisionado curricular para 400 horas obrigatórias mínimas. Isso significa que mais 10% devem ser dedicados ao estágio, considerando às 3.200 horas de carga horária mínima exigida para a formação. Contudo, conforme constatou Pimenta *et al* (2017) em pesquisa anteriormente mencionada, os cursos de licenciatura em Pedagogia não estão cumprindo a referida carga horária determinada nas diretrizes.

Antes de adentrarmos mais profundamente no que a literatura aborda a respeito de estágio, acreditamos ser importante salientar a diferença entre estágio profissional e estágio curricular para evitar desvios no entendimento do conceito deste último, foco de nossa discussão, e de outros conceitos a ele relacionados.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 24) o estágio curricular é “campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste”. Por outro lado, o estágio profissional seria um caminho para os alunos se inserirem no campo de trabalho, oportunizando-lhes conhecer e atuar na rotina da profissão a qual escolheram para se formar.

Dessa forma, essas autoras entendem o estágio curricular como “*lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Barreiro e Gebran (2006, p. 90), compartilham do mesmo entendimento, afirmando que o estágio curricular é “um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade”.

O estágio sempre esteve às voltas de uma questão problemática, a relação entre teoria e prática. Muitos licenciandos têm a noção equivocada de que o estágio é tão somente o momento que se dedica à prática em algum espaço escolar; é a oportunidade de colocar em prática as teorias aprendidas no contexto acadêmico.

Quando inquirimos os sujeitos que participaram desta pesquisa a falarem a respeito do que eles entendem como sendo estágio, obtivemos as seguintes respostas:

Excelente oportunidade que o formando em pedagogia tem para associar a teoria com a prática, além de adquirir aprendizagens didáticas e pedagógicas na sala de aula (EE1).

É o momento em que o (a) estudante tem a oportunidade de observar como se dá o cotidiano de uma instituição, suas peculiaridades, atividades pedagógicas do professor em sala de aula, etc. (EE2).

É um momento em que um estudante tem a oportunidade de ver na prática tudo que é apresentado teoricamente em sala de aula (EE3).

Para mim o estágio é um fator que tem por objetivo instruir o aluno, o orientando teoricamente paralelo à prática (EE4).

Estágio é o processo de aquisição e aprimoramento das primeiras experiências e conhecimentos adquiridos, onde o estudante tem a oportunidade de colocar em prática as teorias estudadas (EE5).

A oportunidade de vivenciar a prática de tudo o que é estudado no decorrer do curso (EE6).

A oportunidade de experienciar a prática, após a teoria (EE7).

Oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos com atividades práticas (EE8).

É o momento que o estudante tem para ter contato direto com seu campo de atuação e para colocar em prática os saberes teóricos adquiridos durante o processo de formação (EE9).

É o momento de pôr em prática nossos conhecimentos (EE10).

Estágio é a atuação inicial do discente, os primeiros passos em direção à carreira. Estágio é a junção da teoria com a prática (EE11).

É o ato de colocar em prática tudo que aprendemos na teoria, só que tem uma professora para nos acompanhar (EE12).

É um momento de observação e prática aliada à teoria que foi estudada em sala (EE13).

É o momento de observação da prática pedagógica que oportuniza situações de aprendizado para os futuros pedagogos, além de proporcionar a imersão no campo escolar (EE14).

É interessante sublinhar que em quase todas as respostas, embora os estudantes compreendam a importância da relação teoria-prática, não fazem referência à necessidade de refletir, de problematizar, de investigar sobre suas práticas e sobre a realidade concreta do cotidiano de uma instituição escolar. Apenas nas falas de EE2, EE13 e EE14, podemos verificar uma sinalização para essa questão, quando mencionam o momento da observação

como parte do estágio. A observação é a etapa do estágio que abre a possibilidade para a reflexão, uma vez que permite aos licenciandos apreenderem toda a dinâmica de uma escola e de uma sala de aula, o que engloba as relações entre os diferentes sujeitos, as práticas pedagógicas, o modo como os alunos aprendem, os desafios presentes no cotidiano escolar, a forma de gestão, além de outras questões.

O estudante EE7 parece não compreender que o estágio é caracterizado por duas dimensões indissociáveis, ao utilizar em sua resposta a expressão “experientiar a prática após a teoria”. Contrapõe-se a esse tipo de pensamento, comumente presente nos discursos dos licenciandos, autores como Silva (2005), apresentando a seguinte concepção sobre estágio:

Como atividade de ensino, o estágio não é, apenas, uma prática aplicada, uma verificação de teorias ou uma atividade de treinamento, mas um momento de apreensão do real no espaço de atuação profissional, desenvolvendo no aluno a capacidade de levantar problemas concretos de pesquisa que, certamente, poderão contribuir para o repensar da profissão e para o aperfeiçoamento da proposta curricular (SILVA, 2005, p. 14).

Essa compreensão de estágio como sendo a parte prática remonta ao período anterior aos anos de 1990, segundo Pimenta e Lima (2004), quando as políticas de formação, sob influência do Banco Mundial, reduziam a formação a “mero treinamento de habilidades e competências” (LIMA, 2004, p. 41). A superação da dicotomia entre atividade teórica e atividade prática, conforme explicam essas autoras, surge mais recentemente, na década de 1990, com um movimento teórico sobre a concepção de estágio.

Inserida nesse movimento, Pimenta (1994, *apud* PIMENTA; LIMA, 2004), dá início à discussão sobre *práxis*, tendo como objetivo superar a dicotomia entre teoria e prática. A partir de então, nasce à ideia de “estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*” (PIMENTA, 1994, p. 121), trazendo a compreensão de que o estágio deve ser atividade de investigação das práticas pedagógicas.

Essas discussões, segundo Pimenta (1994, *apud* PIMENTA; LIMA, 2004) resultaram no seguinte pensamento:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá (PIMENTA *apud*, PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Anteriormente a esse debate, Freire (1981, *apud* LIMA, 2012, p. 32) em seus escritos já fazia algumas reflexões sobre essa temática. Para ele, “a *práxis* [...], não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”.

Na intenção de averiguar se os estudantes pesquisados compreendiam a importância do estágio curricular para a formação inicial docente, solicitamos alguns indicativos de como eles contribuíam para essa formação e recebemos as seguintes respostas:

Com a construção de planos de aula e intervenção na sala de aula, e observação da prática docente (EE1).

É a partir dessa prática que o (a) estudante tem a oportunidade de vivenciar e decidir ou repensar sobre seu futuro profissional (EE2).

Contribui na oportunidade de vivenciar na prática, como é a realidade em sala de aula (EE3).

O docente é o resultado da teoria e prática, sem ambos, o seu processo de formação (que perdura até o final da carreira) será insuficiente. O estágio permite ao estudante conhecer em partes a realidade, bem como vivenciar, persistir ou desistir da carreira (EE4).

O estágio foi de suma importância na minha formação, pois, foi o meu primeiro contato com o espaço escolar e a sala de aula e passamos a entender e vivenciar essa realidade (EE5).

O estágio deve colaborar no aperfeiçoamento da nossa prática, aliado à teoria, para as vivências e conhecimentos necessários na educação (EE6).

O estágio serve como contribuinte a partir da experiência que permite a confirmação da escolha pelo curso (EE7).

Segurança em sala de aula, permitindo que o discente aprimore e aplique seus conhecimentos, com orientação segura de outro profissional experiente (EE8).

Além de aumentar a segurança profissional para a atuação docente, o estágio permite que sejam observadas e/ou testadas diferentes teorias e formas de planejar, ensinar e avaliar (EE9).

É na prática que vamos aprender realmente o que vimos na teoria e o estágio contribui de maneira que nos sentimos segura se realmente é isso que queremos para nossa formação (EE10).

Contribuiu para obtermos as primeiras experiências dentro de sala de aula com amparo dos professores para nos orientar como proceder (EE11).

A contribuição do estágio foi de grande valia pois vivenciamos o cotidiano da escola e da rotina da sala de aula (EE13).

Pelo fato de aproximar e apresentar a realidade educacional para os futuros pedagogos (EE14).

Analisando esses discursos, percebemos que os estudantes compreendem que o estágio é importante para a formação inicial dos professores, pois permite vivenciar a realidade concreta de uma escola; observar as práticas pedagógicas dos professores, desenvolver suas próprias práticas e produzir novos conhecimentos a partir daqueles aprendidos na universidade. Essas considerações vão ao encontro do que Silva (2005, p. 16) afirma sobre a relação teoria prática de que, “se a teoria media a compreensão da prática, o desenvolvimento da prática impulsiona a produção do conhecimento”.

Estar inserido em um espaço educacional para experienciar a profissão docente, muitas vezes pode provocar incertezas e insegurança no estagiário. Ele não sabe ao certo se os conhecimentos que acumulou na universidade são suficientes para dar conta de um contexto tão heterogêneo e por vezes hostil, como uma escola pública, conforme ficou evidenciado no relato da estudante EE12:

Mostrou uma realidade bem diferente do que eu pensava, mas superei o medo da aula, aprendi muito com eles (EE12).

O choque de realidade é a primeira dificuldade que o aluno estagiário enfrenta quando se insere no cotidiano de uma escola e de uma sala de aula, o que fica bastante evidenciado logo no primeiro relatório, salientam Pimenta e Lima (2004). Sentimentos como pânico, desorientação e impotência são frequentemente relatados. O que acontece nesse ambiente não condiz com os discursos oficiais ouvidos pelo estagiário na universidade.

Realizar estágio curricular com vistas a refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre sua relevância para a formação docente, não tem sido tarefa fácil, tendo em vista as inúmeras dificuldades e deficiências que impossibilitam tal empreitada.

Andrade (2005) é enfático ao afirmar que,

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante. Formar um professor é mais do que a soma de todos os créditos de um “Histórico Escolar”, mais do que expressam as ementas das muitas disciplinas pagas durante o curso. O todo continua a ser maior do que a soma das partes (ANDRADE, 2005, p. 21).

Em uma pesquisa realizada no período de 1999 a 2002, por Silva (2005), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde foram consultados relatórios de

estágio e de oficinas de autoavaliação dos cursos de graduação, foi possível fazer um levantamento dos principais fatores que prejudicam o processo de realização do estágio:

- a) a visão fragmentada do processo de construção do conhecimento presente na organização dos projetos pedagógicos [...];
- b) a compreensão do estágio como o momento da aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando a dissociação entre uma formação idealizada, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e uma prática profissional formada por atividades repetitivas, fragmentadas, de caráter apenas instrumental;
- c) a separação entre o mundo da academia – espaço da produção intelectual, da investigação e da construção do conhecimento – e o mundo do exercício profissional – espaço do exercício da técnica, do fazer imediato, burocratizado. [...];
- d) concepção burocrática do estágio [...];
- e) as exigências do mercado para o exercício de uma prática voltada para o imediato, priorizando as atividades laborais em detrimento da formação profissional e cidadã;
- f) a dissociação entre o estagiário aluno e o estagiário como futuro profissional, não considerando que a prática é para o aluno o espaço de identificação pessoal e de afirmação como sujeito da ação [...] (SILVA, 2005, p. 17-18).

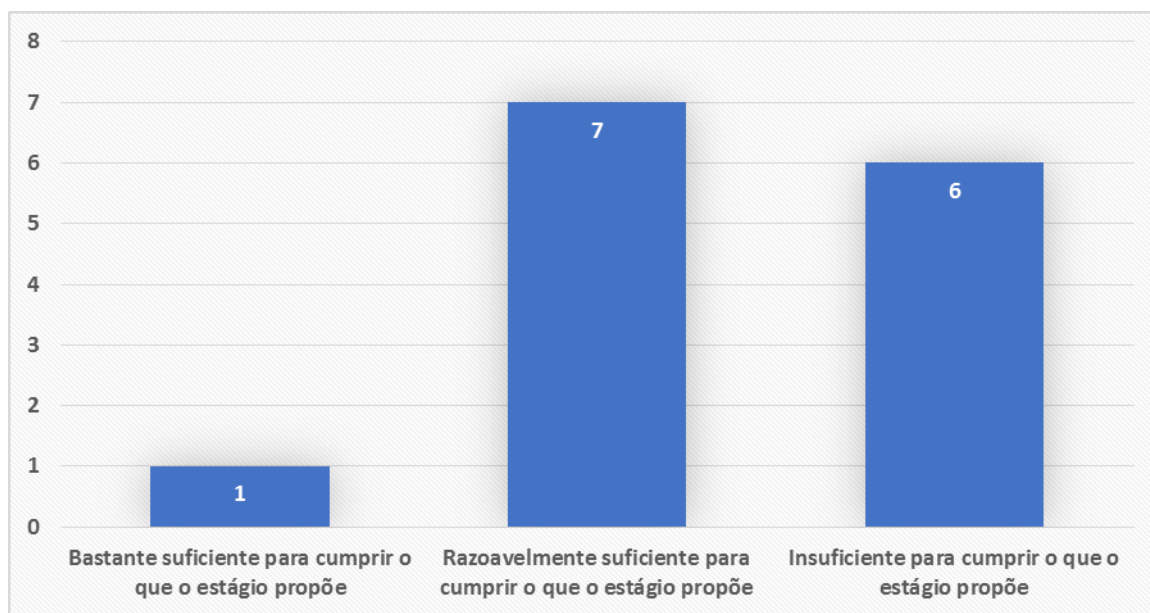
Da mesma forma, Gatti *et al* (2019), enumeram uma série de aspectos que comprometem a efetivação do estágio tal como pesquisadores e documentos legais propõem:

- (i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio;
- (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio;
- (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores;
- (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor (GATTI *et al*, 2019, 229).

Lima (2008) justifica que o esforço despendido para possibilitar a realização do estágio, em um período tão curto de um semestre, acaba inviabilizando uma percepção mais ampla, por parte dos estagiários e das IES, das dificuldades e dos desafios presentes nesse contexto.

Fizemos uma pergunta fechada ao grupo que tinha experiência docente apenas no estágio, para verificar se eles achavam a carga horária suficiente para cumprir as propostas desse componente curricular. Os resultados foram organizados na figura 6, a seguir:

Figura 6: Gráfico sobre opinião a respeito da carga horária destinada ao estágio curricular



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

Conforme podemos perceber, dos 14 participantes, apenas um estudante considerou a carga horária suficiente para cumprir o que o estágio se propõe; 07 assinalaram que era razoavelmente suficiente e 06 assinalaram que era insuficiente. De um modo geral, 13 estudantes não consideram essa carga horária adequada.

Não por acaso, alguns dos mesmos participantes reafirmaram esse pensamento em uma pergunta através da qual solicitamos que elencassem as maiores dificuldades identificadas durante a realização do estágio,

O pouco contato no estágio, o pouco tempo também prejudicou no desenvolvimento de algumas atividades com os alunos, ou seja, nem tudo que era planejado foi possível fazer (EE6).

Algumas vezes não pude realizar atividade com a turma do estágio, pois não havia tempo suficiente ou até mesmo o estágio ocorria no período de férias das escolas (EE7).

Outros participantes ao sugerirem algumas melhorias na realização do estágio também se referiram à questão da carga horária do estágio:

Na duração do estágio, pois o tempo é curto e insuficiente para cumprir o que é proposto pelo estágio (EE3).

O estágio teria que ter uma carga horária maior, o tempo que passamos em contato direto com a escola ainda é muito reduzido. Sugestão: um semestre dedicado só ao estágio (EE5).

Na quantidade de dias, pois acredito ser pouco tempo e pouco contato com a nossa futura área de atuação (EE6).

Ter um tempo maior para a realização dos estágios, além de um cronograma mais organizado (EE7).

Poderia ter uma carga horária maior, sobretudo os estágios em sala de aula, e os professores poderiam ser mais comprometidos no sentido de orientar melhor e acompanhar o processo e não apenas o final, através de um relatório (EE9).

O estágio poderia ser a partir do 2º período, e com mais dias de prática, pois muitas vezes não fazia nada na escola, a não ser cumprir o horário (EE10).

O estágio poderia ampliar o tempo e ter uma finalidade e respaldo para a escola como um projeto em continuidade (EE11).

Acredito que o tempo de aplicação do estágio poderia ser prolongado em mais visitas (EE13).

A realização do estágio exige que o licenciando tenha plena consciência, primeiramente, da importância do estágio para sua formação e, depois, do papel que ele exercerá na escola, de modo que essa atividade contribua efetivamente para sua formação. Contudo, nem todos têm essa consciência, tanto que não é raro perceber estagiários repetindo práticas observadas em sala de aula, sem que haja uma postura crítico-reflexiva a respeito.

Essa situação vai ao encontro do que Pimenta e Lima (2004) discutem sobre a prática, no estágio, como “imitação de modelos” ou como “instrumentalização técnica”. Na perspectiva da prática como imitação de modelos,

O estágio então, [...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelo (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

No modelo de prática como “instrumentalização técnica”, são utilizadas técnicas sem a devida reflexão e sem conhecimentos científicos, não sendo, portanto, suficientes para dar conta dos problemas. As autoras afirmam que nesse modelo, “a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Esses dois modelos ora apresentados revelam claramente o que vem ocorrendo nas escolas de ensino básico durante a realização dos estágios. Alunos vão estagiar acreditando

que estarão em uma sala de aula apenas para reproduzir acriticamente práticas observadas em sala e/ou para aprender e aplicar variadas técnicas.

Outra questão que merece atenção é o desinteresse de muitas instituições educacionais para acolher os estagiários em seus espaços, pois foi criada uma espécie de cultura de críticas ao trabalho dos profissionais da educação, principalmente em relação à figura do professor regente da turma na qual os estagiários se inserem. Os professores reclamam que a presença dos estagiários pouco acrescenta para a escola; os estagiários, por sua vez, argumentam que não se sentem acolhidos pela escola e pelos professores.

Dois participantes ao apontar as dificuldades que tiveram durante a realização do estágio relataram exatamente essa falta de acolhimento por parte dos professores.

[...] houve dificuldades em alguns momentos, da parte da escola, a professora não me deixou à vontade para aplicar a regência com a turma do infantil (EE10).

[...] a dificuldade que as professoras da escola fazem para nós alunos aplicar a nossa regência é como se estivesse atrapalhando (EE12).

A origem dessa rejeição aos estagiários, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 40) pode ter relação com a crítica à didática instrumental, que “gerou uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que considerava esta como aparelho reproduzidor das ideologias dominantes da sociedade”. Como consequência, o estágio passou a ser visto tal qual atividade que visava apenas levantar as falhas da escola e dos profissionais que ali atuavam, o que promoveu certo distanciamento entre a universidade e a escola.

Essas autoras ensinam que, “ao transitar da universidade para escola e da escola para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 111).

Um dos grandes desafios do estágio, segundo aponta Lima (2008), é conseguir estabelecer uma relação de proximidade entre duas instituições de ensino com valores, culturas e relações de poder diferentes, mas com um objetivo em comum, que é formar o professor.

Quando solicitados a darem sugestões para a melhoria do estágio, dois outros participantes sugeriram justamente uma parceria entre a universidade e a escola-campo, como uma solução para a questão da rejeição e outras questões.

Que a universidade tivesse uma parceria com as escolas, porque nem sempre somos bem recebidas (EE12).

[...] deveria haver um diálogo maior entre a escola e universidade para reduzir a burocracia e unir a prática à teoria (EE14).

Os posicionamentos de Pimenta e Lima (2004) e Lima (2008) evidenciam o quanto é importante o estagiário conhecer bem a cultura escolar do espaço onde se insere para estagiar. A escola, assim como a universidade, tem uma cultura própria que só será conhecida se o estagiário se permitir vivenciar plenamente esse espaço, com todas as suas contradições.

Além da questão da crítica à didática instrumental, há outras situações que podem justificar essa rejeição e prejudicar a realização do estágio, como indica Andrade (2005):

As condições de funcionamento da escola não permitem uma atuação profissional – faltam laboratórios, as bibliotecas são precárias, muitas vezes faltam professores nas disciplinas em que os licenciandos deverão estagiar, e, para o professor dessas escolas receber os estagiários é um sobretabalho para o qual ele não foi consultado, não foi preparado e que exige dedicação, expondo-o à crítica e, finalmente, pelo qual não é recompensado (ANDRADE, 2005, p. 24).

De fato, não é raro ver as situações acima mencionadas, com estrutura precária da escola, falta de recursos, professores incomodados com a presença de estagiários, alegando que mal têm tempo para cumprir suas tarefas cotidianas, pois elas não se limitam somente a aplicação de conteúdos; há outras questões relacionadas aos alunos, de ordem social e emocional e, há também, as questões burocráticas da escola e do próprio sistema de ensino.

Pimenta e Lima (2004) reconhecem que existem muitos desafios e dificuldades que comprometem a realização do estágio, mas também entendem que é possível extrair aprendizagens positivas. Elas elencaram uma série de contribuições registradas por alunos ao final de seus estágios, organizadas de acordo com o quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Aprendizagens e lições positivas proporcionadas pelo estágio

✓ Oportunidade de ter contato com a real situação da escola pública;
✓ Perceber a relação entre a teoria estudada, práticas escolares e ações de seus profissionais;
✓ Apreender a vida dos professores, a profissão em suas vidas e as ações em sala de aula;
✓ Identificar hábitos, atitudes, o cotidiano dos professores, seus relacionamentos com seus pares, com seus alunos, com os orientadores de estágio, com a comunidade escolar;
✓ A clareza de que o estágio vai dar suporte à prática docente, principalmente para que nunca

esteve em sala de aula;
✓ Perceber que é possível colocar em prática muitos dos conhecimentos acumulados;
✓ O convívio e a interação com a sala de aula, a observação das diferenças no comportamento das crianças, os estímulos que recebem e como são tratadas pelos pais, pela escola e pelos professores;
✓ Vivenciar a partilha de trabalhos, o espírito de equipe entre os colegas nas atividades de estágio;
✓ A oportunidade de encontrar professores realizando excelente trabalho na escola pública e o acesso a atividades nunca vistas no decorrer do curso;
✓ O aprofundamento na área de conhecimentos específicos;
✓ A compreensão dos elementos que interferem na condução da sala de aula e na vida dos profissionais do magistério, etc.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Pimenta e Lima (2004, p. 106)

Fizemos essa mesma busca junto aos participantes desta pesquisa, sobre as aprendizagens, os saberes que eles conseguiram adquirir durante a realização do estágio e obtivemos resultados que se aproximaram com os de Pimenta e Lima (2004).

Aprendi a fazer sequência didática; plano de aula; produzir recursos didáticos (como instrumentos de alfabetização, cálculos matemáticos) (EE1).

Durante os estágios eu pude vivenciar situações abordadas na teoria, ver de perto detalhes, no que diz respeito ao cuidar e educar, de acordo com as várias especificidades e necessidades educacionais (EE2).

No período do estágio aprendi a importância do professor, do aprendiz, do aluno e o aprender educar (EE3).

Acredito que a capacidade de planejar, a flexibilidade didática, um pouco sobre gestão de sala (EE4).

Metodologias de ensino, técnicas de ensino e aprendizagem (EE8).

Adquiri saberes essenciais no que se refere à aprendizagem e comportamento de alunos com necessidades especiais e aprimorei o cuidado com a escolha dos métodos e instrumentos de ensino (EE9).

Tudo contribuiu desde os não recebidos das professoras que não queriam supervisionar os estágios, aperfeiçoar a nossa visão e prática dentro da escola e da sociedade, lidar com o tempo e com o público (EE11).

Acredito que acompanhar e intervir nas salas de aula colaborou para compreender a didática, compreender o funcionamento das aulas e para expandir as metodologias de ensino (EE14).

Podemos inferir que, mesmo diante das adversidades, existem alunos que têm percepção positiva a respeito do estágio e conseguem ampliar seu olhar e enxergar além. Eles compreendem que as mazelas presentes no espaço escolar podem se constituir em objetos de investigação e de reflexão, contribuindo para a construção de saberes importantes para sua formação inicial.

Eles mencionaram que aprenderam a planejar aulas; produzir recursos didáticos; compreender as dimensões do cuidar e do educar; valorizar o papel do professor; valorizar os alunos e o modo como aprendem; gerenciar uma sala de aula; metodologias e técnicas de ensino; e gerenciar o tempo em sala.

Vale salientar que a escola é um como um organismo vivo e dinâmico, ou seja, em todos os seus espaços sempre está acontecendo algo. A atividade de estágio não deve ocorrer somente no interior de uma sala de aula, como a maioria dos alunos imagina. O aluno-estagiário precisa explorar ao máximo todos os espaços existentes na escola, observando os acontecimentos e refletindo sobre cada um deles, a exemplo da hora do recreio na cantina, da ida ao pátio para brincar ou praticar atividades físicas, das reuniões de pais, etc. Pode parecer insignificante, mas todos esses momentos são valiosos na formação do futuro professor, pois é o que ele vai vivenciar quando já estiver atuando profissionalmente.

Lima (*apud* PIMENTA; LIMA, 2004, p. 118) cita o exemplo do portão da escola, dizendo que ele pode representar uma excelente oportunidade de reflexão para o estagiário, pois “O panorama que se descortina, visto a partir do espaço escolar, pode trazer à tona alguns aspectos que talvez nunca tenhamos observado antes: a vida da comunidade, a movimentação na frente da escola, costumes, preferências e regionalidade”.

Passado o primeiro momento de choque de realidade, o aluno estagiário vai, aos poucos, integrando-se ao contexto da instituição escolar, as inseguranças vão sendo superadas e alguns conhecimentos vão sendo construídos. O estagiário pode não se dar conta, mas tanto as experiências positivas quanto as negativas, poderão contribuir para a construção de sua identidade docente, lembrando que ela não cessa, pois é um processo que vai acontecer no decorrer de toda sua vida.

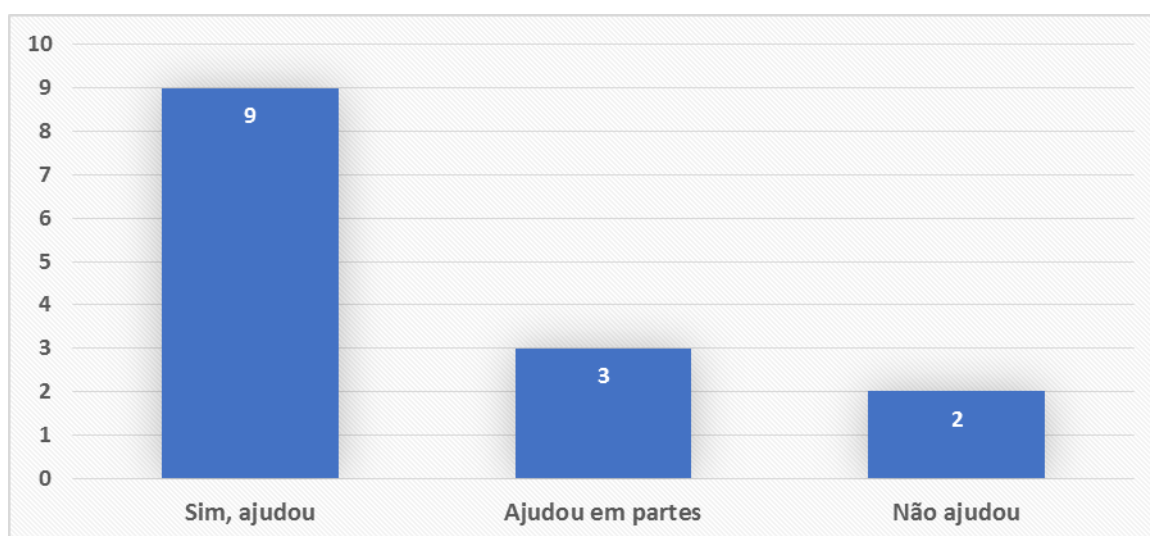
A esse respeito, Barreiro e Gebran (2006) argumentam que a identidade do professor é construída ao longo de sua atuação no contexto escolar. No entanto, é durante a formação inicial que são consolidados pressupostos e diretrizes, fundamentais para a construção da identidade docente. Nesse sentido, “o estágio curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas

pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Nóvoa (1997, p. 25) relaciona o desenvolvimento pessoal com a identidade profissional ao afirmar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Uma de nossas perguntas do questionário era sobre a possibilidade de a participação no estágio ter ajudado na confirmação da escolha pelo curso de Pedagogia (figura 7).

Figura 7: Gráfico sobre a possibilidade de os estágios terem ajudado na confirmação da escolha pela Pedagogia



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020)

A maioria dos licenciandos (figura 7), nesse caso 09, assinalaram que a participação nos estágios ajudaram a confirmar sua escolha pela Pedagogia, evidenciando que aspectos positivos foram percebidos por eles no decurso da realização dessa atividade e que influenciaram na confirmação dessa escolha.

Outra pergunta, desta vez aberta, que está relacionada com a anterior, foi para saber a visão que eles tinham sobre a profissão docente antes e depois de participar do estágio, ou seja, que significados eles construíram a respeito dessa profissão durante a realização dos estágios.

Vejo, hoje, que o professor tem uma responsabilidade muito grande na educação. Que o mesmo pode e deve melhorar sua prática docente, sempre visando o desenvolvimento pleno do aluno, por meio de recursos a ações pedagógicas diversas. Antes do estágio, eu não tinha essa visão acerca do professor (EE1).

Acredito que minha visão não mudou drasticamente por saber que a educação é no mínimo desafiadora. Porém serviu para reforçar a valorização do planejamento, sequência didática e ludicidade (EE4).

Pensava ser uma profissão difícil, complexa, mas agora vejo o quão importante é a vivência nos estágios para um melhor entendimento acerca do funcionamento da escola e da sala de aula (EE6).

Minha visão continua praticamente a mesma, uma profissão linda e cheia de desafios, mas hoje vejo que o processo de ensino-aprendizagem é um pouco mais complexo do que pensava antes (EE9).

Antes me perguntava se eu queria ser professora mesmo, mas a partir do estágio de observação na sala de AEE, senti de verdade o que é ser professor, não há fórmula para ser professor, e ao ver aquelas pessoas com deficiência, me encontrei como professor de Educação Especial (EE10).

Penso agora que eles são de extrema importância para a formação docente e que a vivência ainda é pequena diante da infinidade de campos a serem trabalhados pelo Pedagogo (EE13).

Estando inseridos no cotidiano de uma instituição escolar, os licenciandos puderam compreender a importância do papel do professor para o desenvolvimento pleno do aluno, sobre os desafios que permeiam a profissão docente e ainda se descobrirem como docentes, conforme relato da participante EE10.

Ao se referir aos aspectos da construção da identidade, Pimenta (1999, *apud* PIMENTA; LIMA, 2014), apresenta a seguinte concepção:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (1999, PIMENTA *apud* PIMENTA; LIMA, 2014, p. 67).

Como é possível perceber, a construção da identidade docente é um processo que ocorre ao longo da vida e que envolve múltiplos saberes, cuja origem está em variados contextos, valores, vivências e relações. Sendo assim, a escola, com o apoio da universidade,

tornam-se um dos importantes espaços para a construção da identidade do estagiário, ao oportunizar uma profunda imersão na realidade de uma escola.

Conhecer, analisar e refletir sobre os fatores que comprometem o processo de estágio é indispensável, pois são eles que podem nos dar algumas respostas ou alguns direcionamentos para a busca do aprimoramento do estágio, de maneira que ele se qualifique como uma atividade que possa contribuir para a formação de um profissional que seja capaz de refletir criticamente sobre suas práticas, buscando os melhores caminhos para superar as questões sociais do contexto escolar.

Nesse sentido, Silva (2005) concorda que o estágio terá cumprido seu papel quando os estagiários forem capazes de ter uma visão mais ampla das necessidades sociais e de buscar soluções para superá-las e, para isso, propõe dois elementos que podem ser importantes para o redimensionamento do estágio como componente curricular:

[...] a articulação do estágio com o conjunto de conhecimentos do projeto pedagógico do curso deve ser um princípio norteador do seu programa e das orientações realizadas pelos professores orientadores; – a relação com a pesquisa e a extensão é necessária, considerando que a sua prática tem, ao mesmo tempo, um caráter explicativo e projetivo (SILVA, 2005, p. 18).

Propostas concretas voltadas para a formação inicial de professores, com foco no estágio, estão sendo desenvolvidas em três instituições no estado de São Paulo, conforme ilustram Gatti *et al* (2019). Essas propostas têm como um dos principais objetivos, inovar a maneira como se faz o estágio, dando maior vigor à formação inicial de professores.

A primeira delas é o *Programa de Residência Pedagógica (PRP)* do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em curso desde 2006. O principal objetivo é estabelecer uma conexão entre a formação inicial e a formação continuada, o que traz benefícios tanto para as escolas como para a IES. Sendo assim, a “formação teórico-prática dos futuros professores se dá por meio da vivência sistemática e temporária dos estudantes, junto a docentes, coordenadores e diretores por um período de tempo ininterrupto” (GATTI *et al*, 2019, p. 230). O *PRP* propõe a realização dos estágios por um mês consecutivo, dando a oportunidade de os estagiários participarem de toda a rotina da escola parceira, e não somente das aulas.

A segunda proposta, também em vigor desde 2006, é o *Projeto de Parceria Intergeracional na Formação Docente* desenvolvida no contexto do Curso de Pedagogia, da Unesp de Rio Claro-SP. Aqui, o “estágio intergeracional prevê uma transição entre ser estudante e ser docente, que ocorre a partir de uma inserção gradual e acompanhada por um

professor em exercício (o professor experiente), pelo supervisor da universidade e por colegas de turma”. (GATTI *et al*, 2019, p. 231).

Segundo Gatti *et al* (2019), esse tipo de estágio possui características distintas do estágio previsto nos documentos legais: o tempo de duração é maior, aproximadamente 105 horas por semestre; meses antes de seu início, o licenciando faz uma entrevista para conhecer melhor a escola e o professor que o acompanhará; estando já na condição de estagiário, participará de toda a rotina da escola como, planejamento e realização de aulas, elaboração de materiais, participação em reuniões; a elaboração do relatório de estágio ocorre em conjunto, estagiário e professor que o acompanha na escola; a IES formadora proporciona cursos de extensão para os professores que acolhem os estagiários; entre outras.

Por fim, a última proposta, intitulada *Estágio Supervisionado numa perspectiva de trabalho integrado entre a diretoria de ensino, escola e instituições de ensino superior na formação do futuro professor*, que é bem mais recente, de 2016. Ela é uma iniciativa da Diretoria de Ensino das escolas estaduais da região de São Carlos-SP (Desc) e, segundo este órgão, surgiu diante do descontentamento das escolas parceiras, que alegavam que as IES utilizavam seus espaços para observar e analisar as práticas dos professores apenas pelo viés das teorias aprendidas na academia, sem levar em conta o contexto e a cultura escolar, o que causava desmotivação para receber novos estagiários em seus espaços. O objetivo dessa proposta, portanto, é fortalecer a frágil relação que há entre as universidades formadoras de professores e as escolas-campo. Para que isso fosse viabilizado, foram normatizados diversos procedimentos para a realização do estágio, a saber:

Preparar o recebimento dos estagiários; orientar e acompanhar o desenvolvimento dos estágios nas escolas; estimular, fortalecer e aprimorar as ações do professor coordenador na formação inicial do estagiário numa concepção de parceria entre escola e universidade; proporcionar aos estagiários uma formação articulada entre escola e universidade, tendo em vista sua contribuição para a iniciação à docência, bem como à inserção na carreira e na cultura do magistério; dar sentido e significado às experiências dos estágios. (GATTI *et al*, 2019, p. 232)

Os autores, em questão, argumentam que há evidências de que essas três propostas têm produzido bons resultados e apresentam alguns elementos que têm uma relação direta com isso, tais como:

[...] a formalização da parceria entre universidade e escola é um elemento importante para que todos se responsabilizem pela formação do estudante legitimando a proposta de estágio; o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e definição das atribuições dos participantes, contribui para que a parceria seja valorizada por todos os envolvidos, favorecendo, inclusive,

o diálogo entre todos; as estratégias de planejamento e de registro utilizadas antes, durante e depois de concluído o estágio no âmbito da escola e da universidade, sem dúvida, contribui para superar a histórica separação entre teoria e prática e para promover uma formação mais qualificada aos licenciandos; o contato do estagiário com a realidade escolar é, portanto, acompanhado, mediado e avaliado pelo professor da escola e da universidade, o que favorece a criação de comunidades de aprendizagem (GATTI *et al*, 2019, p. 243).

As propostas ora apresentadas, não representam o “remédio” para todos os problemas da formação docente, mas nos trazem o horizonte de que alguma mudança é perfeitamente possível. As ações para a mudança não devem partir unicamente de grandes políticas públicas de formação docente, uma vez que a formação é de responsabilidade também das IES, das escolas parceiras e dos próprios licenciandos. Foi possível constatar também nessas propostas a relevância de uma real parceria escola-universidade, que é uma das questões apontadas pelos autores consultados, como mais problemáticos no processo de realização do estágio curricular supervisionado. Quando a parceria de fato ocorre, os envolvidos são beneficiados e com isso todos ganham respeito, valorização e credibilidade.

3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: horizontes?

Diferentes políticas públicas de formação de professores em cursos de licenciatura têm sido implementadas nas últimas décadas objetivando melhorar a qualidade da formação desses profissionais tão fundamentais para a sociedade contemporânea, porém desvalorizados e desrespeitados. No contexto dessas políticas, há alguns programas direcionados para a formação inicial de professores, a exemplo da *Residência Pedagógica*, instituído recentemente pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018; e do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*, sendo este, o objeto de nossa discussão nesta seção, a partir de autores como Paniago, Sarmiento e Rocha (2018); Gatti *et al* (2014); Oliveira (2017); Brito (2017) e Deimling e Reali (2017) e documentos legislativos que tratam a respeito.

O PIBID proporciona aos licenciandos que estão frequentando a primeira metade de cursos de licenciatura a imersão no cotidiano de uma escola de Educação Básica, a fim de experienciarem as práticas docentes e assim construírem novos conhecimentos, os quais contribuirão para sua formação inicial.

As experiências que os licenciandos terão a oportunidade de vivenciar nesse tipo de programa, “vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula” (PANIAGO, SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 8).

O PIBID foi lançado em dezembro de 2007, através da Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, mas foi somente no ano de 2009, que começou a ser implementado, atendendo prioritariamente a Instituições Federais de Ensino Superior, em áreas onde havia uma grande carência de professores, como Matemática, Física, Química e Biologia para o Ensino Médio, segundo o Relatório de Gestão PIBID, formulado Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES (CAPES, 2013).

Segundo o documento supracitado, devido aos bons resultados e a grande demanda pelas Instituições de Ensino Superior - IES, o PIBID foi ampliado, passando a contemplar toda a Educação Básica, incluindo também a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, assim como definido na Portaria Normativa nº 122/2009.

Com a institucionalização e a consolidação desse programa, houve a necessidade de regulamentá-lo, o que ocorreu por meio do Decreto 7.219/2010. Conforme consta no Relatório de Gestão PIBID (CAPES, 2013), a partir dessa regulamentação, pretendeu-se inserir o PIBID no rol de políticas do Estado voltadas para a formação inicial de professores para a educação básica, assim como ocorreu com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

O PIBID, que conta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais, 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” (BRASIL, 2010).

No documento do referido decreto, 3º artigo está compreendido os seguintes objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

Os princípios que regem o PIBID estão apoiados em estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores feitos por Nóvoa (2009, *apud* BRASIL, 2013), tal como seguem:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, *apud* BRASIL, 2013).

São considerados em condições de concorrer à bolsa de iniciação à docência, alunos que atendam os seguintes requisitos previstos na Portaria CAPES 096/2013, artigo 36,

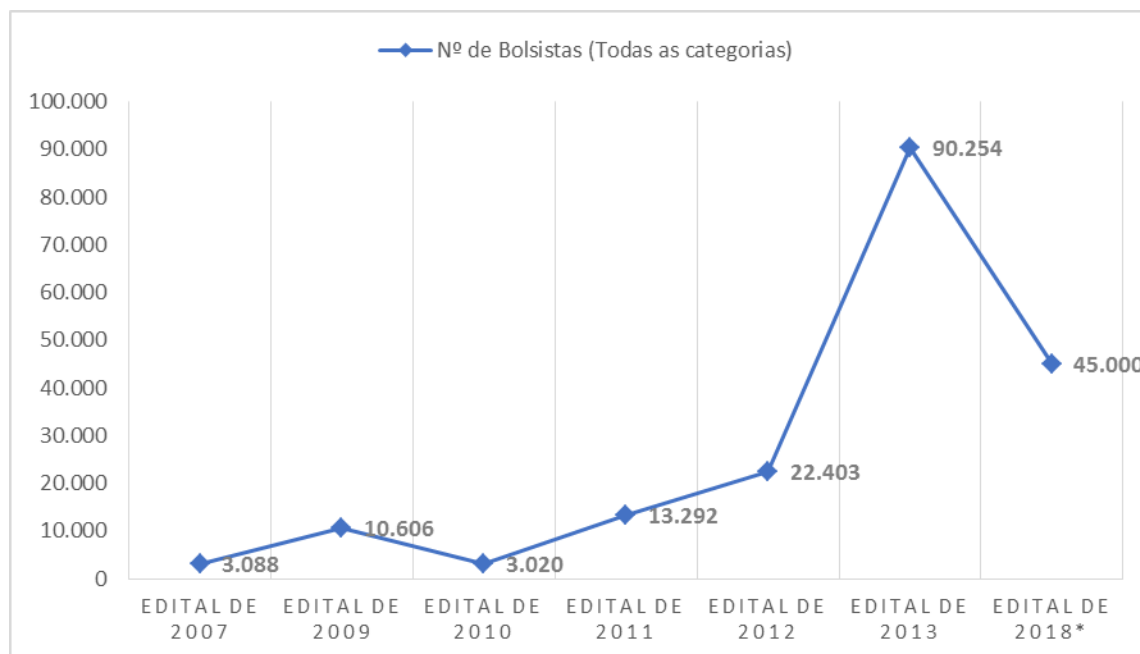
- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES. (BRASIL, 2013)

O PIBID desde sua criação, no ano de 2007, lançou um total de sete editais: Edital MEC/CAPES/FNDE 2007; CAPES nº 2/2009; CAPES nº 8/2010; CAPES nº 1/2011; CAPES nº 11/2012; CAPES nº 61/2013; e CAPES nº 7/2018.

Para uma melhor compreensão da dimensão desse programa, extraímos do Relatório de Gestão PIBID, do DEB/CAPES, alguns dados produzidos no período de 2009 a 2014, os quais julgamos relevantes para nossa discussão.

Não há ainda nos documentos do DEB/CAPES, relatório ou dados avulsos referentes ao último edital CAPES nº 7/2018, embora as atividades já tenham sido concluídas, possivelmente pelo fato de ser muito recente. Contudo, apresentamos um número aproximado da quantidade de bolsas concedidas, tendo como base o número que consta no próprio edital, que neste caso foi 45.000 (quarenta e cinco mil).

Na figura 8, representamos a evolução do número de bolsas concedidas por edital desde sua implementação, lembrando que nesse numerário estão incluídas todas as modalidades de bolsistas: licenciandos, professores-supervisores (das escolas parceiras) e professores coordenadores (das IES).

Figura 8: Gráfico da evolução do nº de bolsas concedidas no período de 2009 a 2018.

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora com base em dados do DEB/Capes e Edital CAPES nº 7/2018

Vale ressaltar que no ano de 2013 foi criado o PIBID-Diversidade para contemplar instituições com cursos de licenciatura intercultural, indígena e campo. Portanto, no referido ano foram lançados dois editais, Edital Capes nº 61/2013 e Edital Capes nº 66/2013, porém as atividades foram desenvolvidas somente a partir de março de 2014. (CAPES, 2013).

Reproduzimos, logo abaixo, uma tabela contida no relatório do DEB/CAPES, que demonstra mais detalhadamente, a distribuição das bolsas no âmbito desses dois programas lançados em 2013.

Tabela 1 – Resumo dos projetos aprovados no âmbito do Pibid e Pibid Diversidade

Resumo	Pibid	Pibid-Diversidade	Total
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2.997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	Sem informação	5.398

Fonte: DEB/CAPES 2013

Considerando a somatória de todos os quantitativos acima mencionados, ou seja, do período de 2009 a 2018, chegamos ao total geral que está demonstrado na tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Total de bolsas concedidas até 2018

Período de atividades	Total
2009-2013 (Editais de 2007 até 2012)	49.321
2014 (Editais de 2013)	90.254
2018-2019 (Edital de 2018)	45.000
Total geral	184.575

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora a partir de dados do DEB/CAPES

O relatório DEB/CAPES apresenta também dados relativos ao número de bolsistas por área de conhecimento. Dentro de um grupo de 29 áreas que participaram do programa, considerando todo o território brasileiro, a Pedagogia juntamente com os cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física, foram as que receberam os maiores quantitativos de bolsas, sendo Pedagogia com 3.080 bolsas até o final de 2013. Com os editais de 2013, cujas atividades iniciaram somente em 2014, esse número aumentou significativamente, alcançando o patamar de 11.263 bolsas concedidas ao curso de Pedagogia, colocando-a como a área mais beneficiada de todas as licenciaturas.

O PIBID adentrou os *campi* da UFPB, desde o primeiro edital, com a aprovação do projeto “A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor” (BRASIL, 2007). No entanto, nesse primeiro momento o programa ainda não contava com a participação do curso de Pedagogia de nenhum dos *campi* da UFPB.

No Edital CAPES nº 61/2013, o curso de Pedagogia da UFPB - Campus III (Bananeiras) e IV (Mamanguape), teve projeto aprovado no PIBID, sendo que foram contemplados 91 bolsistas, entre licenciandos, professores-supervisores e professores-coordenadores (CAPES, 2014). Como resultado das atividades desenvolvidas nesse projeto, houve a produção e a publicação de um artigo científico, intitulado “Reflexos do PIBID Pedagogia na formação inicial: caminhos percorridos, experiências construídas” (ALVES; CHAVES; MIRANDA, 2017) no qual foram relatadas as contribuições promovidas pelo

programa para os bolsistas-licenciandos, coordenadores e supervisores, a partir de experiências vivenciadas em quatro escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Rio Tinto/PB.

Quanto ao curso de Pedagogia do *campus* I da UFPB, teve projeto aprovado no PIBID somente no ano de 2018, através do Edital CAPES nº 7/2018, por meio do qual foi oferecido um total de 19 bolsas, sendo: 16 para os licenciandos, 01 para o professor-coordenador e 02 para professor-supervisor.

Os bolsistas licenciandos, ao longo da duração do subprojeto de Pedagogia da UFPB – *campus* I, do Edital CAPES nº 7/2018, participaram de uma série de atividades, como: estudos teóricos; planejamento e execução de oficinas pedagógicas; elaboração de materiais didáticos para serem utilizados nas oficinas; produção de relatório diagnóstico escolar, com o intuito de conhecer a realidade da escola participante do projeto; construção de portfólio e relatórios parciais das atividades desenvolvidas no projeto; participação em eventos para socialização dos resultados, além de outros eventos para aprimoramento da formação docente.

Conforme exposto, essas atividades estão alinhadas às finalidades previstas nos documentos legais, ao buscarem promover a aproximação universidade e escola de ensino básico, contribuindo para a formação tanto de alunos da escola participante, como de bolsistas licenciandos, coordenadores e supervisores inseridos no programa.

Questionamos aos estudantes que participaram da entrevista sobre PIBID a respeito da importância da participação nesse programa para a formação inicial dos professores de Pedagogia e recebemos as seguintes respostas:

O PIBID ele é importante porque, além de nos colocar dentro da escola, fazendo com que a teoria que a gente tá discutindo ou aprendendo no curso de graduação, a gente vivencie esse conhecimento que estamos adquirindo, no caso, que eu estou adquirindo, e coloque em prática. E na escola a gente faz uma observação geral da estrutura da escola, tem contato com gestão, tem contato com os professores, tem contato com os alunos, além de a gente ter oportunidade de elaborar, de participar de algumas oficinas, de alguma aprendizagem lúdica e de nos envolver com a criança diretamente e com as demais equipes da instituição [...] (EP1).

O Pibid é importante porque assim como o estágio, ele possibilita que a gente tenha esse primeiro contato com a escola, que a gente comece a perceber como acontece as relações no contexto escolar, como funciona a dinâmica de uma sala de aula, o relacionamento professor-aluno, possibilita também que a gente comece a entender a importância de se utilizar determinados recursos, determinadas metodologias para que os alunos é..., de fato, compreendam aqueles conteúdos que são trabalhados, dentre outros aspectos (EP6).

A entrevistada EP1 e EP6 destacam que o PIBID oportunizou conhecer e vivenciar a realidade de uma escola, as práticas pedagógicas que lá ocorreram e as metodologias, possibilitando que relacionassem a teoria aprendida na universidade com a prática observada e/ou realizada na sala de aula, além da relação professor-aluno.

[...] Porque por ser um tempo maior de duração, dezoito meses, né, um ano e meio, os participantes eles podem... nós podemos vivenciar a escola, a rotina da instituição, as atividades, os projetos que acontecem dentro da escola, nós podemos vivenciar isso muito mais. Temos muito mais experiência que quando a gente compara ao estágio, que são só oito visitas, sendo a maioria observação, digamos assim, e poucas regências. Então, o PIBID ele oportuniza a relação teoria prática, mas num tempo bem mais favorável ao... a aprendizagem de fato, né, como futuros professores dentro de uma sala de aula (EP2).

A entrevistada EP2 menciona os pontos anteriores, e acrescenta que o projeto por ter um tempo maior de duração, permite que os licenciandos vivenciem de uma forma mais profunda a rotina de uma escola e de uma sala de aula, o que lhes confere experiências e aprendizagens mais significativas quando comparadas ao estágio, o qual tem menos tempo de duração e é composto por mais observações do que regências.

Nesta mesma direção, vários outros entrevistados também ressaltam a carga horária como ponto positivo no projeto do PIBID e, inclusive, fazem uma comparação com o estágio curricular supervisionado, criticando-o por não ter um tempo de duração suficiente para cumprir os objetivos previstos para essa atividade:

Eu acredito que é muito importante, principalmente pras pessoas que sentem a necessidade de ampliar suas experiências e que não acham o estágio obrigatório suficiente. E por meio do PIBID a gente tem uma experiência de estar em sala de aula, de praticar outras aulas, fora essas que sejam tradicionais. A gente se depara com outras ideias; ideias mais dinâmica de aula e a gente tem oportunidade muitas vezes de ficar à frente de uma aula, de uma turma. Então a gente cria certa autonomia pra nossa profissão (EP3).

Considero que ele tenha a mesma proposta que o estágio só que de uma forma mais acadêmica porque você prepara mais relatórios, você também tem uma vivência mais longa com a turma, com os professores e eu acho importante, sim, esse convívio, essa imersão dentro de sala de aula (EP4).

[...] eu pude realmente entrar na escola, fazer parte da escola, acompanhar a rotina da escola, estar presente semanalmente na escola durante dezoito meses, acompanhei a mesma turma, porque comecei no primeiro ano, pedi pra ser remanejada no ano seguinte para o segundo ano para conseguir acompanhar a mesma turma. Então, eu acompanhei o desenvolvimento deles, vi de perto cada criança, o crescimento delas, como elas amadureceram, conheci um por um, o que sabiam, o que não sabiam, como era, como eles gostavam mais de aprender, como eles gostavam das aulas, o que eles tinham mais dificuldade. Então, tudo eu sabia, porque eu sempre estava ali e eu realmente acompanhei, eu segui, eu estava

presente, fazia parte da escola [...], foi tudo o que eu não tive nos estágios supervisionados, esse... essa falta que eu sinto um pouco nos estágios supervisionados, eu pude ter com o Pibid. E realmente faz jus ao nome 'iniciação à docência' (EP5).

Acredito que ele dá mais espaço pra própria docência, pro próprio contato com a docência, porque os quatro, dos cinco estágios que eu pelo menos fiz, e é o que eu tenho hoje no currículo, um é em gestão. Quer dizer, a gente tem quatro estágios em docência e são muito curtos os espaços que a gente tem dentro da escola, né. Normalmente a gente faz, quando muito, cinco seis regências, uma observação e isso não dá de jeito nenhum margem pra gente do que é a escola, do que é realmente é o ofício da parte docente da pedagogia. Então, nesse sentido, acho que o PIBID é um grande divisor de águas, assim, pra quem tem a oportunidade de participar, porque como é um projeto constante você, a gente consegue refletir mais a questão da prática e da teoria e aprende muito mais sobre a prática na prática [...] (EP7).

Uma das participantes acima, EP4, concorda que o tempo de duração do PIBID é um aspecto positivo. No entanto, em outra questão ela menciona que a frequência com que acontece o programa na sala de aula da escola não é suficiente.

[...] quando a gente vai pra dentro de sala de aula, no caso a experiência dentro do PIBID, a gente consegue mensurar mais ou menos os desafios. Porém, não com tanta propriedade porque é pouco tempo. Então a gente só tem um dia na semana pra fazer essa experiência, a gente, mesmo assim, não participa de tudo, mas já é um primeiro contato, já é algo que você tem como compreender como é que funciona, né, na prática (EP4).

É importante destacar que o PIBID não é uma atividade como o Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que comporta algumas diferenças consideráveis que precisam ser destacadas. A partir do levantamento e da compilação de informações presentes nos documentos oficiais de cada uma dessas atividades, foi possível construir o seguinte quadro comparativo de características (quadro 8):

Quadro 8 – Características do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID

Estágio Curricular Supervisionado	PIBID
É atividade curricular.	É atividade extracurricular.
Ocorre no início da segunda metade do curso ou no final, de acordo com cada IES.	Permite a participação dos licenciandos a partir do segundo período do curso.
O tempo de duração total do estágio, considerando todas as etapas, é de 300 horas, conforme a legislação.	O tempo máximo de duração é de até 24 meses, podendo ser prorrogado por igual período.

Não há continuidade entre um estágio e outro; em cada período letivo o estágio é cumprido em uma etapa diferente.	Não é fragmentado e o bolsista tem a opção de permanecer em uma mesma etapa ou não.
É obrigatório e não depende de processo seletivo para participar.	É opcional e depende de processo seletivo para participar.
Os licenciados não recebem bolsa auxílio.	Licenciandos, coordenadores das instituições de ensino e supervisores das escolas participantes, recebem bolsa auxílio. Existe a opção de atuar como voluntário, ou seja, sem recebimento de bolsa auxílio.
É condição obrigatória para concluir a graduação e receber o diploma.	Não é condição obrigatória para concluir a graduação e receber o diploma.
Todos os graduandos têm acesso ao estágio, visto que é obrigatório.	Não contempla todos os licenciandos, pois há um número limitado de bolsas e determinados critérios de seleção.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Em um recente estudo avaliativo sobre o PIBID realizado por Gatti e outros autores (2014), em âmbito nacional, foram levantados dados que comprovaram o êxito do programa, sinalizando para uma necessária ampliação. A partir de depoimentos de alunos bolsistas, os autores apontaram para algumas contribuições que merecem ser evidenciadas, conforme dispostas no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Contribuições do PIBID segundo Gatti *et al* (2014, p. 104)

✓ Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
✓ Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
✓ Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
✓ Estimula o espírito investigativo.
✓ Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
✓ Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em GATTI *et al* (2014, p. 104)

Além de contribuir para a melhoria da formação inicial dos licenciandos, o programa também traz contribuições para a escola parceira e seus alunos, assim como oportuniza uma formação continuada tanto para os professores das escolas, como para os professores das instituições de ensino superior participantes (Gatti *et al*, 2014).

Paniago e Sarmiento (2017) assinala sobre um ponto muito importante no PIBID, a pesquisa, um elemento que agrega valor à formação inicial de professores:

O PIBID apresenta, pois, um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 784).

O que a autora deixa claro é que a gama de possibilidades de aprendizagem são ampliadas quando se tem o elemento ‘pesquisa’ presente. O licenciando investiga os diferentes espaços da escola, vivencia as múltiplas relações e realiza projetos de ensino e intervenções.

Buscamos também averiguar em nossa pesquisa, se os bolsistas acreditavam que a participação no PIBID havia mudado sua maneira de ver a licenciatura de Pedagogia e a profissão docente e tivemos os seguintes retornos:

Antes de eu participar do PIBID, eu ainda não tinha certeza em qual área que eu poderia atuar na Pedagogia. Eu tinha dúvidas se ficaria na gestão ou na sala de aula [...]. A partir das experiências que eu tive no PIBID, eu posso afirmar que me fizeram ter mais vontade de estar presente dentro da sala de aula diretamente com os alunos, porque você está ali diretamente com eles convivendo e tem um poder enorme de influência e de mudanças, né, que pode proporcionar ao aluno, aos alunos. Então, eu me sentia bem, dentro da sala de aula, apesar das dificuldades. É um ambiente que eu percebi que eu me sinto bem e que eu gostaria de trabalhar. [...] É uma experiência muito enriquecedora e gratificante trabalhar em sala de aula diretamente com os alunos e enxergar o crescimento, o desenvolvimento deles, né, tanto intelectual como social, afetivo, em relação a vários aspectos (EP2).

O projeto do PIBID foi o principal responsável por motivar a entrevistada EP2 a querer atuar em sala de aula. Até aquele momento, ela tinha apenas uma vaga ideia de que sua área de atuação talvez fosse a gestão escolar. Tudo o que ela experienciou no cotidiano da sala de aula, a interação com os alunos, a possibilidade de acompanhar e perceber o desenvolvimento intelectual, social e afetivo deles, foi de grande relevância para a confirmação de suas escolhas e para a mudança em sua maneira de ver a profissão docente.

[...] E aí surgiu o Pibid pra mim e eu fui de, mergulhei, né, de cabeça, decidi ir mesmo, ir à fundo, me inscrevi, fiz a prova, fui selecionada. E, assim, mudou tudo pra mim, mudou mesmo, porque foi de um momento que eu não queria mais estar no curso pra hoje em dia eu saber que foi a melhor escolha que eu já fiz e saber que estou no caminho certo, de saber que essa profissão me escolheu e eu escolhi ela e é isso que eu sei fazer, é isso que eu gosto de fazer [...] (EP5).

A participante EP5 revela em sua fala que o PIBID foi um estímulo não só para garantir sua permanência no curso, mas para confirmar sua escolha pela docência. A entrevistada trilhou um caminho de experiências com as quais se identificou bastante, dando-lhe a certeza de que fez a melhor escolha.

Então, pra mim pessoalmente mudou porque não tinha interesse na docência, né. Nos anos iniciais e na educação infantil eu tinha vontade de trabalhar na docência só com EJA, mas, eu tenho, né, ao longo prazo, minha visão que a pedagogia sempre foi pro campo... ser professora pesquisadora mesmo. Mestrado, doutorado, enfim, retornar pro ensino superior. Então, hoje eu me vejo professora e acredito que vou trabalhar assim, né, com escola, com a parte docente, com as crianças e eu acho que foi por causa do PIBID. Eu realmente atribuo ao PIBID porque se não fosse essa experiência e dependesse dos estágios, eu não, eu não teria nenhum apreço pela docência (EP7).

Antes de atuar do PIBID, a participante EP7 não tinha interesse na docência; queria seguir a carreira acadêmica, como pesquisadora. A participação mudou a forma como ela vê a licenciatura de Pedagogia e a profissão docente. Depois do PIBID ela passou a ter apreço pela profissão e se vê trabalhando com crianças pequenas, algo que não havia cogitado antes.

O que tem em comum nos discursos supracitados é o despertar das licenciandas para a profissão docente, algo que não estava em seus planos. Esses discursos são bastante reveladores de um sentimento de reconhecimento e encantamento pela profissão docente que foi sendo construído à medida que as entrevistadas participavam das atividades do programa de iniciação à docência.

Ao discutir sobre o PIBID como um programa que se estrutura no sentido de oferecer novos caminhos para a formação inicial de professores, Brito (2017, p. 160) afirma que o programa também pode contribuir para a “construção de uma nova identidade de professor criando uma concepção de saberes baseados na interação entre universidade-escola que intenta promover uma nova representação social de professor e de sua identidade”.

Quando perguntamos aos entrevistados se o tempo de atuação deles no PIBID fez com que se sentissem mais seguros (as) e preparados (as) para atuar em sala de aula, tivemos os seguintes posicionamentos:

Com certeza. O PIBID, ele aproxima muito, né, o aluno da realidade, da realidade que a gente vai exercer, né, da profissão que a gente vai exercer futuramente. Ele faz um link, que é muito bacana em relação a isso. Deixa a gente mais segura e faz com que a gente tenha uma visão mais ampla (EP1).

A entrevistada EP1 é enfática ao afirmar que a participação no PIBID permitiu que ela se sentisse mais segura para atuar futuramente como docente, pois o contato com a realidade da escola onde ela atuou permitiu uma visão mais ampla do que é de fato uma instituição escolar.

Com certeza. O PIBID, ele proporcionou essa segurança dentro de uma sala de aula. Além do mais que, o meu primeiro contato como observadora, participante na sala de aula, foi no PIBID, porque eu entrei, eu ainda estava no terceiro período no curso de Pedagogia e ainda não havia estagiado, ainda não havia realizado nenhum tipo de estágio [...]. Eu posso dizer que se fosse só pelos estágios supervisionados eu não, possivelmente eu não teria me desenvolvido tanto como futura professora (EP2).

Esta participante, EP2, afirma que as experiências promovidas pelo PIBID trouxeram mais segurança para atuar em sala de aula e destaca que isso inclusive lhe ajudou quando precisou fazer seu primeiro estágio. Ela também destaca que se fossem somente pelos estágios não teria se desenvolvido tanto quanto se desenvolveu e cresceu durante seu período de participação no PIBID, que foi de um ano e meio.

Sim, com certeza. O PIBID oferece oportunidade que se a gente ficasse apenas na sala de aula e nos estágios de forma pontual, nos estágios obrigatórios de forma pontual, não teria adquirido a experiência que eu tenho e uma maior segurança com certeza (EP3).

A fala de EP3 mostra que ela realmente viu o PIBID como um programa que proporcionou experiências que a deixaram mais segura para atuar em sala de aula e ainda como uma atividade que complementou as lacunas deixadas pelo estágio.

Com toda certeza do mundo. Agora, atualmente estou fazendo um estágio numa escola particular, mas fez toda diferença, porque eu me sinto mais confiante, eu me sinto capaz de fazer as coisas, porque, por exemplo, cada regência que eu fiz nos estágios, eu ia me tremendo porque eu não tinha esse jogo de cintura pra estar na frente de uma turma e realizar uma atividade. [...] se eu não tivesse feito Pibid eu não estaria fazendo esse estágio do jeito que eu estou hoje, porque eu não tenho, não teria tanto jeito de falar com as crianças, jeito de manobrar situações dentro de sala de aula, não teria isso. E hoje eu sinto que eu tenho e que eu estou conseguindo desempenhar um papel da melhor forma possível, né. Tento melhorar a cada dia, mas eu sei que se eu não tivesse tido essa experiência, seria tudo bem, bem mais complicado e bem mais desafiador [...] (EP5).

Quanto à entrevistada EP5, logo na primeira sentença de sua fala vemos que, com muita convicção, ela declara que o tempo de atuação no PIBID foi essencial para ganhar confiança e desenvolver um bom trabalho docente. Isso fica bem evidenciado quando ela utiliza, em sua fala, termos, como: “*confiante, capaz, preparada e segura*”. Inclusive ela relata que pôde sentir mais claramente essa confiança e capacidade ao participar de um estágio não-obrigatório em escola privada. Ela também atribui ao PIBID o crédito por saber se expressar melhor, por ter domínio em sala de aula, pela vontade de melhorar a cada dia.

Ficou evidenciado nos discursos dos participantes acima que as experiências vivenciadas no PIBID, por aproximadamente um ano e meio, foram suficientes para fomentar nos licenciandos bolsistas uma sensação de segurança e confiança que os tornou mais preparados para atuarem em sala de aula.

Yamin, Campos e Catanante (2016), em seus estudos feitos também a partir de relatos de licenciandos participantes do PIBID, constataram que eles se sentem muito mais preparados e mais seguros para cumprir o estágio graças às experiências adquiridas durante a participação no PIBID, o que corrobora com os discursos dos entrevistados acima retratados.

Essas autoras, mesmo reconhecendo as contribuições do PIBID para a formação dos bolsistas licenciandos, alertam que o programa não pode ser visto como um “redentor da educação” (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p.13), mas sim como uma importante política pública que, se for bem executada, poderá melhorar a formação docente, na medida em que aproxima os graduandos da docência.

É preciso considerar que nem toda ação ou política dessa natureza é garantia de sucesso absoluto, uma vez que estamos falando de uma questão repleta de aspectos complexos, que é a formação inicial de professores e, portanto, possivelmente haverá a necessidade de fazer ajustes em alguns pontos.

Em muitos discursos dos bolsistas até aqui apresentados chamou atenção, a frequente comparação que eles fizeram entre o Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID, sempre colocando o estágio como uma atividade insuficiente para sua formação e o PIBID como uma atividade que preenche os vazios deixados pelo estágio.

Brito (2017, p. 154), em um recente artigo, no qual traz um recorte de um trabalho de Mestrado sobre posicionamentos identitários de licenciandos que participaram do PIBID, expõe o relato de um coordenador de curso, que chama atenção para o mesmo aspecto.

O referido participante argumenta que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acaba suprimindo as lacunas deixadas pelo estágio e se este fosse realmente eficiente, não daria espaço para o PIBID. Ele enfatiza, ainda, que o programa promove uma aproximação entre professores das universidades e das escolas públicas participantes, o que geralmente não ocorre nos estágios.

A pesquisa de Gatti *et al* (2014), que mencionamos anteriormente sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial, também indica algumas questões críticas, elencadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Algumas dessas críticas apontadas por Gatti *et al* (2014), estão distribuídas no quadro 10, logo abaixo:

Quadro 10 – Críticas ao PIBID conforme pesquisa de Gatti *et al* (2014)

✓ Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
✓ Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
✓ Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
✓ Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
✓ Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
✓ Problemas com a própria burocracia interna à IES.
✓ Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.
✓ O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.
✓ Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em GATTI *et al* (2014, p. 104)

Entendemos que essas e outras críticas devem ser tratadas como ricas fontes de contribuição para o aprimoramento do PIBID, visto que provém de sujeitos que vivenciaram experiências da prática docente, bem de perto e por um tempo consideravelmente longo.

Fizemos uma sondagem similar com os entrevistados desta pesquisa, pedindo para eles elencarem os limites ou dificuldades no PIBID que poderiam representar lacunas na sua formação inicial. Seguem, abaixo, as respostas:

Eu acredito que, assim como o estágio obrigatório, a maior lacuna é essa falta de diálogo entre a universidade e a escola, deixando claro qual é o nosso papel, a contribuição da escola pra nossa formação, coisas desse tipo. Então eu acho que a maior lacuna foi isso. Porque eu acho que se a escola tivesse consciência da importância dela para nossa formação eu acho que poderia ter outras atitudes, não vendo a gente como estagiária, porque no PIBID a gente não está como estagiária, a gente está como, tá lá pra aprender mesmo, pra contribuir de alguma forma, né, no processo de ensino-aprendizagem. Então eu acho que falta informação e a escola e a universidade teria um papel muito importante nesse contexto (EP3).

A entrevistada EP3 elenca como principal lacuna deixada pelo PIBID, a falta de diálogo entre a universidade e a escola. A consequência disso é que a escola participante não compreende a importância do projeto para a formação inicial do professor e trata o bolsista como mais um estagiário, e não como um professor em formação que poderia contribuir muito com a escola.

A única coisa que eu vejo, é a questão que a gente não, por não ter sido visto como pertencente ao grupo, então a gente acaba que a gente não teve contato com a, o planejamento, né. Então, isso pra mim ficou uma lacuna, porque teria sido mais completo, se o professor nos visse muito mais do que ser apenas um auxiliar de sala, e a gente poder ter experimentado do planejamento, até mesmo do planejamento da escola. Então isso pra mim ficou como uma lacuna (EP4).

O discurso da licencianda EP4 é similar ao de EP3, quando ela reclama de não ter sido vista como um membro pertencente à escola, mas sim como uma auxiliar de sala, o que de certa maneira a privou de participar de experiências importantes do cotidiano escolar, como os planejamentos da escola. Esse sentimento de não pertencimento, de não acolhimento é muito comum nos relatos dos estagiários, conforme discutimos na seção 3.3.

Olha, o que eu identifico que não foram pontos positivos no PIBID, uma foi a questão da articulação do projeto em termos teóricos com o prático. A gente teve bastante teoria, teve bastante formação, mas muito distante e muito fragmentado no sentido de que a gente recebe isso em casa, a gente lê, a gente leva seus pontos, mas não houve uma articulação de equipe, mas, por exemplo, o estudo da BNCC teve um fichamento, mas não, a gente não trabalhou muito em cima dela. Então, eu senti que isso desarticulou um pouco a questão da prática dentro do PIBID. No entanto, acabou que como a gente tem isso, é, o tempo todo na graduação, isso se articulou com o projeto, então, eu não senti essa ausência devido ao projeto. E o que eu acho que senti um pouco de falta, que faltou um pouco no PIBID foi trabalhar mais metodologias um pouco diferenciadas e a própria construção coletiva, sabe, de materiais, de pensar a prática, dos projetos terem uma avaliação. A gente ter um

feedback, uma avaliação real do que era feito, porque o que gente tinha era uma auto avaliação [...] (EP7).

De acordo com EP7, mesmo os bolsistas tendo tido bastante acesso aos conhecimentos teóricos, faltou uma melhor articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, ou seja, não discutiram com profundidade determinados conhecimentos e além do mais e não foi desenvolvido um trabalho prático mais consistente a partir desses conhecimentos. Faltou também trabalhar com metodologias mais variadas, desenvolver materiais didáticos em conjunto com os outros bolsistas e *feedback* das avaliações de desempenho dos bolsistas.

Outros autores também trazem suas críticas relativas ao PIBID, como Oliveira (2017). Em um artigo que investiga as “bagagens” deixadas pelo programa aos licenciandos, ele dá destaque a um ponto questionado por um dos participantes de sua pesquisa, ou seja, um dos critérios de seleção para participar do PIBID, que é, especificamente, o desempenho acadêmico.

Nas palavras do autor,

Nem sempre escolher aqueles que possuem as melhores notas e produções seria uma postura pedagógica e politicamente corretas, haja vista a oportunidade de incluir no processo também o licenciando que possui dificuldades na construção de conhecimentos diversos, sobretudo nos didáticos e conteudísticos. (OLIVEIRA, 2017, p. 926)

Nenhum dos interlocutores participantes de nossa pesquisa indicou essa questão como um problema, contudo, inevitavelmente isso nos leva a refletir sobre ela. Quais seriam, então, os critérios mais justos para a seleção e participação no programa? Essa crítica do autor faz todo sentido, pois se o objetivo principal do programa é “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” (BRASIL, 2010), como então fica a situação dos licenciandos que não possuem um desempenho como o esperado? Ao ficarem fora da seleção, como vão ter sua formação aperfeiçoada? Se o programa não utilizasse um critério como esse ou se pudesse abarcar o maior número possível de licenciandos, não haveria a necessidade de um critério de seleção excludente.

Paniago; Sarmiento e Rocha (2018, p. 26) afirmam que o PIBID é “um campo fértil para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática e a tríade – ensino, pesquisa e extensão”, contudo, existem desafios que precisam ser superados, para que não comprometam a formação dos licenciandos. Em suas pesquisas, constataram como um dos principais

problemas a falta de práticas de ensino em sala de aula. A falta de um contato mais próximo com os alunos tira a oportunidade de o licenciando

[...] experimentar o ensino analisando a dosagem de conteúdos; discutir as finalidades de se ensinar esse ou aquele conteúdo; experimentar diferentes métodos de ensino; perceber os diversos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos em termos cognitivos, afetivos, histórias de vida, vivência sociocultural, econômica, ambiental, dentre outras. (PANIAGO; SARMENTO E ROCHA, 2018, p. 26)

De fato, participar de um programa como PIBID e não ter acesso ao principal *lócus* onde ocorre a maior parte das práticas pedagógicas, acaba por inviabilizar a relação teoria-prática, que o licenciando tanto necessita para que sua formação faça sentido, uma vez que se trata de um dos principais eixos dessa formação.

Em outro estudo, sobre as influências do PIBID para a formação docente e para a escolha profissional dos estudantes bolsistas, as autoras Deimling e Reali (2017) indicam que o programa traz duas classes opostas de influências. Segundo as autoras, alguns alunos argumentam que o contato com a realidade de uma escola pública contribui para a formação no magistério; outros alegam que conhecer a dura realidade de uma escola e as condições em que os professores trabalham, acaba refletindo negativamente em suas escolhas. Ao analisar esta segunda perspectiva, as autoras fazem a seguinte consideração:

[...] em vez de equacionar o problema da falta de professores para a educação básica na direção de uma política de valorização da formação e atuação docente, o PIBID, enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, pode estar contribuindo para afastar da docência uma parte dos estudantes de licenciatura. (DEIMLING; REALI, 2017, p. 15)

Não identificamos opiniões como essa nas falas de nossos participantes; ao contrário, todos eles, com algumas ressalvas, deixaram bem evidente que o programa contribuiu substancialmente para sua formação.

As autoras supracitadas, a partir dos relatos de bolsistas licenciandos, coordenadores e professores, argumentam que algumas medidas, dentro do contexto das políticas públicas de formação docente, não sinalizam, de fato, uma valorização do magistério. Faltam ações que estimulem o ingresso e a permanência na profissão docente como, plano de carreira e salário e reconhecimento da importância do papel do professor para a sociedade. Tais medidas, nas palavras das autoras, são “apenas como estratégias compensatórias e emergenciais e como vias paralelas de formação, desenvolvidas face à carência de professores de diferentes áreas do conhecimento no país” (DEIMLING; REALI, 2017, p. 18-19).

O que fica evidenciado, a partir do exposto é que, não adianta implementar políticas que concorram para incentivar a carreira docente, se elas não promoverem a valorização do magistério. Ainda que os licenciandos tenham desejo pela docência, ao se depararem com a dura realidade de uma escola, terão suas convicções abaladas. Alguns seguirão o caminho da docência com comprometimento e dedicação; outros simplesmente desistirão e farão escolhas por profissões que consideram mais valorizadas.

Pensando em trazer contribuições, visando o aprimoramento do PIBID e, conseqüentemente, da formação inicial dos professores, convidamos nossos entrevistados a indicarem sugestões de melhoria em alguns aspectos desse programa.

O projeto, ele poderia melhorar na questão da formação do bolsista nos seguintes aspectos, né: a partir das discussões de textos, textos que...de mais discussão de textos que aproxime os conhecimentos acadêmicos, a realidade da escola, a realidade do aluno, né. Além disso, ele poderia melhorar também usando a questão da tecnologia, proporcionando uso da tecnologia como ferramenta para a aprendizagem. Ele poderia também melhorar dando embasamento e foco na aprendizagem por meio do lúdico, por meio de jogos educativos [...]. O bolsista, ele vai ter, ele vai vivenciar outros meios, outras formas de ensinar, não só pelo livro, nem pelo caderno, nem utilizando o quadro, mas utilizando outros meios que vai desenvolver uma aprendizagem mais eficaz de um aluno e prazerosa também. (EP1).

[...] minhas sugestões são basicamente essas: é o número de aplicação de oficinas ou se não for possível, pelo menos o planejamento, mais exemplos de sugestões de planejamento de oficinas, mais estudo e aprofundamento da BNCC e estudos teóricos e também mais reflexões. Acho que poderiam ser feitas mais reflexões, pelo menos no subprojeto que eu estava do curso de Pedagogia, mais reflexões quanto a certas atitudes que ainda presenciamos dentro das instituições, né, escolares e a necessidade de mudança urgente, né. Poderiam também ser feitos mais, algum tipo de projeto elaborado pelos próprios bolsistas juntos, né, sem ser feito individualmente. Eu acho que as sugestões de melhorias no PIBID do subprojeto de Pedagogia, pelo menos, poderiam ser essas (EP2).

Eu acho que só esse ponto mesmo que eu já falei em relação a uma conversa, entre a universidade e a escola. Mas, de um modo geral, é só isso mesmo. Eu acredito que a proposta do PIBID é boa, contribui muito pra qualidade da formação inicial dos professores. Então, a minha crítica, a minha sugestão é apenas essa mesmo (EP3).

Considero que deve existir uma comunicação menos ruidosa entre PIBID e escola escolhida para fazer a aplicação do PIBID, né. Então, acho que tem que tá bem alinhado à proposta do PIBID, tem que ser muito bem exposta, esclarecida pra os gestores da escola, e a escola estar muito ciente disso e estar aberta para também nos acolher, entende? Então, eu acho que essa, eu acho que uma das coisas que precisa melhorar é essa comunicação entre escola e PIBID (EP4).

[...] acho que quando houver, né, outro PIBID eu acho que a escola deveria também ter algum tipo formação. Não sei dizer o que, na verdade. Uma reunião, algo que não só as supervisoras façam parte, mas que a escola como um todo, a gestão, as outras professoras, que todo mundo participe de algum tipo de reunião, algum tipo de formação pra que entenda também o nosso papel na escola [...], algumas

professoras ou a gestão, principalmente ali no início, eles não entendiam muito o que que a gente tava fazendo ali [...]. E, também a questão de ter mais vagas mesmo, também como voluntário. Tenho certeza que as pessoas queriam fazer parte do PIBID, mesmo como voluntário. É isso. Acredito que, por enquanto, é o que eu consigo pensar (EP5).

Assim como o estágio, eu acho que nas reuniões de formação do PIBID poderiam ser discutidas outras questões como, planejamento de aula, elaboração de recursos didáticos, lúdicos para serem utilizados nas aulas, discussão sobre estratégias avaliativas, discussão sobre a rotina da escola, e etc. Eu acho que esses elementos seriam importantes e não ficar só, exclusivamente, discutindo textos, mas também elaborando, construindo recursos para ser utilizados lá; construindo em parceria com os colegas e com o próprio coordenador. Eu acho que seria interessante. E também seria válido se depois de cada oficina pedagógica realizada, tanto o supervisor da escola ou supervisora, quanto coordenador ou coordenadora do projeto desse um feedback, comentando se a gente se saiu bem, se o que a gente propôs, de fato, estava condizente com aquilo que colocamos no papel e etc.[...] (EP6).

[...] eu acho que essa articulação entre escola e universidade; a questão de ter duas escolas de campo para poder ampliar a perspectiva; e a integração-articulação da equipe dentro do PIBID, tanto na aplicação dos estudos quanto na...pra poder fazer materiais, pra poder ter essas conversas, essas avaliações das atividades [...] (EP7).

As sugestões variaram bastante, mas, no geral, eles pontuaram principalmente as questões que haviam colocado como críticas no PIBID. Eles reafirmaram a necessidade de ampliar as discussões teóricas, relacionando-as com a prática; diversificação no uso de metodologias, privilegiando a ludicidade; utilização de tecnologia nas atividades pedagógicas; ampliação do número de oficinas nas escolas; elaboração pelos bolsistas de um projeto único para ser aplicados em todas as turmas da escola; melhorar a comunicação, a parceria entre a escola e a universidade, possibilitando que a comunidade escolar conheça bem os propósitos do PIBID, a importância do papel dos bolsistas para a escola e importância dos próprios professores para a formação desses bolsistas; ampliação de planejamentos/sugestões de oficinas pedagógicas e de momentos de elaboração de material didático durante os encontros de formação dos bolsistas na universidade; *feedback* do desempenho dos bolsistas, por parte dos professores supervisores e dos coordenadores a cada atividade; atuação dos bolsistas em mais de uma escola; e aumento da oferta de bolsas para os licenciandos.

Mesmo diante das dificuldades e desafios presentes no PIBID, é consenso entre os autores que, esse programa tem contribuído, em grande medida, para uma formação inicial de professores mais qualificada e para a valorização do magistério. Alguns propõem um debate em torno da “(res) significação das ações do programa” (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 28) e sua ampliação, para que alcance a todos os licenciandos, consolidando-se, de fato, como uma política pública de formação de professores.

Partindo dessas reflexões, entendemos que as mudanças são sempre possíveis, especialmente quando lançamos um olhar sobre as questões que os bolsistas elencam com mais problemáticas, pois eles têm propriedade para saber onde necessita de ajustes, uma vez que estiveram em contato direto com elas.

Concluídas as análises e discussões a respeito dos eixos teóricos que serviram de base para esta investigação, formação inicial de professores, Estágio Curricular Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no último capítulo teceremos algumas considerações mais relevantes sobre os resultados alcançados.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal desse estudo foi analisar como Estágio Curricular Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) poderiam contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia. No intuito de alcançar as respostas, procuramos averiguar o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado mencionam sobre o processo de formação inicial de professores; compreender, a partir da perspectiva dos graduandos em Pedagogia, em que medida o PIBID e Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial de professores; identificar e analisar os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial; e identificar e analisar em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores de Pedagogia.

Por meio de estudo de caso, realizado com alguns graduandos do curso de Pedagogia presencial da UFPB – *Campus I*, utilizando a entrevista semiestruturada, o questionário semiestruturado e a análise documental como fontes geradoras de dados, analisamos o discurso dos participantes, visando alcançar as respostas aos objetivos delineados para esta pesquisa.

Esse estudo nos permitiu verificar que o Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva dos licenciandos que não tiveram experiência com o PIBID, de alguma maneira contribuiu para sua formação inicial, ao possibilitar o contato com o cotidiano real de uma escola e de uma sala de aula, ao permitir que eles conseguissem fazer a relação teoria-prática, duas dimensões indissociáveis, mas que nem sempre são entendidas dessa forma por alguns estudantes. Nesse mesmo grupo de licenciandos é possível perceber que alguns, embora tenham realizado todos os estágios previstos para o curso, ainda não conseguem compreender a importância do estágio para sua formação e, portanto, não se entregam, não se dedicam e não refletem sobre suas prática e sobre as práticas dos professores que observam. Ainda existe, entre alguns estudantes, a crença de que o estágio é a parte prática do curso para aprender, tão somente, metodologias e técnicas.

A principal crítica que a maioria dos participantes fizeram, e que é bastante pertinente, foi em relação à carga horária destinada a essa atividade curricular. Eles justificaram que não foi suficiente para dar conta de todo o trabalho que precisam desenvolver na escola-campo.

Criticaram também a pouca mediação e apoio dos professores da universidade, o excesso de burocracia para regularizar a documentação do estágio, a desvalorização dos professores da escola-campo em relação ao papel desempenhado pelos estagiários e a falta de acolhimento por parte dos professores e gestores das escolas-campo.

Para esse grupo, o Estágio Curricular Supervisionado poderia melhorar e contribuir mais com a formação docente com a ampliação da carga horária; aquisição menos burocrática dos documentos de estágio; desenvolvimentos de atividades práticas na universidade, como elaboração de planos de aula, desenvolvimento de materiais e recursos didáticos, tornando as aprendizagens mais significativas; mediação do processo de estágio pelos professores da universidade não somente na entrega dos relatórios finais; iniciação do estágio a partir do segundo período do curso, entre outros.

Quanto aos licenciandos que tiveram experiência com o PIBID, em seus discursos apuramos que eles concordam que o PIBID é um programa importante para a formação inicial dos professores. Relataram que o programa oportuniza um contato bem mais consistente com a realidade de uma instituição escolar pública, permitindo que eles consigam fazer a articulação teoria-prática, o que lhes proporciona aprendizagens bem mais significativas; o programa foi capaz de mudar a maneira como eles viam a licenciatura em Pedagogia e a profissão docente, o que contribuiu para despertar neles o desejo de estar em sala de aula, atuando como professores e para a construção de suas identidades docentes; ajudou a dar mais segurança para atuar em sala de aula; a melhorar na forma de se expressar; a gerenciar uma sala de aula e a ter o domínio da turma.

Em relação aos limites e dificuldades do PIBID, os licenciandos pontuaram tópicos que estão mais relacionadas a questões organizacionais como, a ampliação das discussões teóricas; diversificação no uso de metodologias; utilização de tecnologia nas atividades pedagógicas; ampliação do número de oficinas nas escolas; elaboração de um projeto único pelos bolsistas; melhoria da comunicação escola-universidade, possibilitando que a comunidade escolar conheça os objetivos do PIBID, a importância do papel dos bolsistas para a escola e importância dos próprios professores para a formação desses bolsistas; ampliação dos momentos de planejamentos de atividades pedagógicas e de elaboração de material didático na universidade; *feedback* do desempenho dos bolsistas; atuação dos bolsistas em mais de uma escola; e aumento da oferta de bolsas para os licenciandos.

O PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado, cada uma com suas especificidades, são vistos, pelos licenciando que tiveram acesso a ambos, como atividades que se

complementam, convergindo em direção a um objetivo em comum: a valorização do magistério e a melhoria da formação inicial de professores.

O Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva dos estudantes que tiveram acesso apenas ao estágio, precisa de alguns ajustes para se tornar uma atividade curricular que contribua efetivamente para uma formação inicial de qualidade. Por outro lado, os licenciandos bolsistas do PIBID deixaram claro em seus discursos que essa atividade curricular deixa muito a desejar, precisando de uma reformulação mais profunda.

Como podemos perceber, o PIBID é uma política pública que procura prover uma formação inicial de professores com mais qualidade e que estava se estruturando e se fortalecendo cada vez mais ao longo de sua existência. Contudo, ao analisarmos o quantitativo de bolsas concedidas no último edital, percebemos uma clara redução que pode sinalizar um definhamento do programa.

Acreditamos que cabe a toda a categoria de professores e futuros professores, junto ao poder público, empreender esforços no sentido de colaborar para a manutenção de políticas de formação docente que geram resultados, ainda que não completamente satisfatórios, tal como o PIBID, para que, num futuro próximo, possamos dizer sem nenhum receio que temos um dos melhores sistemas de educação do mundo.

Encerramos essas linhas, mas não damos por concluída essa discussão, pois sabemos que a pesquisa está sempre em movimento, ganhando novos contornos e novos significados. Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído com essa importante discussão sobre a formação de professores, fornecendo algum novo elemento e se articulando com outras pesquisas.

Assim sendo, advogamos em favor de uma ressignificação do estágio, pois diante do que foi exposto, constatamos que é perfeitamente viável; e em favor da ampliação da oferta de bolsas do PIBID, para alcançar o maior número possível de graduandos, pois esse programa comprovadamente tem contribuído para elevar a qualidade da formação dos professores. Temos a convicção de que uma sociedade terá uma educação de qualidade quando tiver professores bem formados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 18 de dez de 2019.
- ALVES, Francisca Terezinha Oliveira; CHAVES, Gislaine da Nóbrega; MIRANDA, Joseval dos Reis. Reflexos do PIBID Pedagogia na formação inicial: caminhos percorridos, experiências construídas. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da (Orgs.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
- ANDRADE, Arnon de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal, RN: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2005.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**. 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf . Acesso em: 18 de dez. 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 6/4/1939, p. 7929, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de dez de 2019.
- BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010, Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 12 de jan. 2020.
- BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.
- BRASIL. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2009. Editais e Seleções. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 17 de jan. de 2020.

BRASIL. **Edital CAPES nº 01/2011**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2011. Editais e Seleções. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 17 de jan. de 2020.

BRASIL. **Edital CAPES nº 11/2012**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2012. Editais e Seleções. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 17 de jan. de 2020.

BRASIL. **Edital CAPES nº 61/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2013. Editais e Seleções. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

BRASIL. **Edital CAPES nº 07/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2018. Editais e Seleções. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 16 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

BRAZ, Adah Kethlyn; SILVA, Kátia Santos da; BARROS, Shirlen de Oliveira. **As contribuições do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba para a prática pedagógica docente na visão de estudantes – professoras: um estudo de caso**. 2016. 103p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BRITO, Robson Figueiredo. Políticas Públicas de Educação: o PIBID uma forma de fazer o direito à Educação acontecer. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 145-162, 1º sem. 2017. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/15490>>. Acesso em: 16 de jan. de 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Projetos PIBID 2013** – a partir de março de 2014. 2014, Brasília, DF. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/transparencia>>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão PIBID 2009- 2013**. 2013, Brasília, DF. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio->>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

COSTA, Camila Formiga Toscano da. **A importância do ensino de libras para formação dos professores**: um estudo de caso na formação inicial do curso de Pedagogia da UFPB. 2015. 31p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100153&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 de jan. de 2020.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 82-98, jan-jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em: 03 de fev. de 2020.

DUTRA, Francisca de Cássia Matias. **A formação inicial do professor da educação infantil**: perspectivas apontadas nos documentos oficiais. 2018. 49p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de nov. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, set/2014. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/298/6>> Acesso em: 15 de jan. de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões de nossa época; v. 77. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-78.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Coleção Formar. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCENA, Aracelli Magalhães de; ARAÚJO, Luciane Monte de. **O estágio supervisionado como aporte da formação pedagógica**. 2016. 49p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 09-29.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. **A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, p. 913-934, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000300913&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 de jan. de 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-58411.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa.; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100176&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 94-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida e PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p.23-78.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de Bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida e PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 163-184.

PRIBERAM. Dicionário Online Priberam. 20 de nov. de 2019. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/formação>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

SAMPAIO, Dayane Helena Pereira. **A contribuição do estágio curricular supervisionado na formação inicial do graduando em Pedagogia: uma análise reflexiva do campo de atuação**. 2019. 69p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Maria Beatriz da Silva. **O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente do estagiário de Pedagogia na perspectiva de diferentes sujeitos**. 2015. 102p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-93.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

SILVA, Jéssica Alves. **Os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática docente de alunos com deficiência**. 2018. 53p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, Letícia Paixão de Vargas. **As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários**. 2019. 73p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. João Pessoa-Paraíba, 2006, 39 p.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução CCP N° 003**, de 09 de outubro de 2018. Regulamento para o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I, 2018.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução Consepe nº 64/2006**. Aprova o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta universidade.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre, 2001.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em qual período do curso de Pedagogia você está atualmente?
2. De quantos estágios você já participou no curso de Pedagogia?
3. Por quanto tempo você participou como bolsista do PIBID (Programa de incentivo à Bolsa de Iniciação à Docência)?
4. Qual a importância da participação no PIBID para a formação inicial dos professores de Pedagogia?
5. Levando em consideração seu tempo de atuação no PIBID, você se sente mais seguro (a) e preparado (a) para atuar em sala de aula?
6. Quais saberes você adquiriu ou aprimorou quando participou do PIBID e que foram relevantes para sua formação inicial?
7. A participação no PIBID mudou sua maneira de ver a licenciatura de Pedagogia e a profissão docente? Explique.
8. Quais limites ou dificuldades você identificou no PIBID que poderiam representar lacunas na sua formação inicial?
9. Em que aspectos o PIBID poderia melhorar para contribuir com uma formação inicial docente de mais qualidade? Dê sua opinião e sugestões.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA****Prezado licenciando (a),**

Solicito sua colaboração para responder o presente questionário que irá compor meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema é “A formação inicial de professores do curso de Pedagogia: um estudo comparativo entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado”. Desde já agradeço sua colaboração.

1. Em qual faixa etária você está?

- ☐) Abaixo de 20 anos
- ☐) Entre 21 e 30 anos
- ☐) Entre 31 e 40 anos
- ☐) Acima de 41 anos

2. Qual seu gênero?

- ☐) Feminino
- ☐) Masculino
- ☐) Prefiro não informar
- ☐) Outros _____

3. O que motivou você a escolher o curso de pedagogia?

- ☐) Mais oportunidades de trabalho
- ☐) Influência da família, amigos, professores
- ☐) O desejo de atuar na área de educação
- ☐) Outro(s) motivo(s). Indique: _____

4. Você já participou de quais estágios do curso de pedagogia?

- ☐) Estágio Curricular Supervisionado I - Gestão
- ☐) Estágio Curricular Supervisionado II - Educação Infantil
- ☐) Estágio Curricular Supervisionado III - Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano
- ☐) Estágio Curricular Supervisionado IV - Ensino Fundamental – 4º e 5º ano
- ☐) Estágio Curricular Supervisionado V - Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐) Estágio Curricular Supervisionado V - Educação Especial

5. A participação nos estágios ajudou você a confirmar sua escolha pela Pedagogia?

- ☐) Sim, ajudou.
- ☐) Não ajudou.
- ☐) Ajudou em partes.

6. Qual sua opinião sobre a carga horária que é destinada ao estágio curricular?

- ☐) É bastante suficiente para cumprir o que o estágio propõe.
- ☐) É razoavelmente suficiente para cumprir o que o estágio propõe.
- ☐) É insuficiente para cumprir o que o estágio propõe.

7. Na sua concepção, o que é estágio?

8. De que maneira o estágio curricular supervisionado contribui para a formação inicial docente? Explique.

9. Quais saberes você adquiriu ou aprimorou quando participou dos estágios e que foram relevantes para sua formação inicial? Indique alguns.

10. Ao cursar os estágios, em algum momento você se deparou com dificuldades, sejam elas oriundas do contexto da universidade e/ou do contexto da escola-campo, que fizeram você se sentir prejudicado(a) na sua formação inicial? Comente a respeito.

11. Em que aspectos o estágio curricular supervisionado poderia melhorar, de modo a elevar a qualidade de formação inicial de professores? Dê suas sugestões.

12. Que visão você tinha sobre a profissão docente antes de iniciar os estágios e o que você pensa agora, após realizá-los?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Pesquisa: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Prezado (a) graduando (a) em Pedagogia,

Esta pesquisa tem como principal objetivo “Analisar como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir ou não para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia”. Está sendo desenvolvida por Maria Sueleide Barboza de Sousa, discente do Curso de Pedagogia desta Universidade, sob a orientação do Professor Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: Averiguar o que os documentos orientadores do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado dizem sobre o processo de formação inicial de professores; Compreender, a partir da perspectiva dos graduandos em Pedagogia, em que medida o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado contribuem para a formação inicial de professores; Identificar e analisar os limites apontados pelos graduandos em Pedagogia em relação ao PIBID e ao Estágio Curricular Supervisionado no que diz respeito à formação inicial; Identificar e analisar em que aspectos o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado poderiam melhorar para contribuir com a formação inicial de professores de Pedagogia.

Solicitamos, para isso, sua colaboração para responder ao questionário utilizado para coleta de dados desta pesquisa, como também sua autorização para que os dados possam ser apresentados em eventos da área de educação e publicados em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa. Logo abaixo estarão disponíveis os contatos.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

F: (83) 99648-1638 (whats app)

E-mail: su_guikel@hotmail.com

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento na participação, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) Pesquisado (a)

BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

MARIA SUELEIDE DA SILVA BARBOZA

Graduanda do curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Residente na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Concluiu o ensino médio na EEE. Professor Andronico de Melo, na cidade de São Paulo/SP no ano de 1992. Ingressou no curso de Pedagogia no período 2016.2 e concluiu no período 2019.2. Participou do programa de iniciação à docência, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como bolsista licencianda, durante um ano e seis meses, tendo concluído no mês de dezembro de 2019.

Participação em eventos:

- Participou do Encontro de Iniciação à Docência – ENID, no ano de 2019, apresentando o trabalho “Experiência do Bolsista PIBID na Atuação Pedagógica: Contribuições das oficinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.
- Participou do I Simpósio do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança, I Reunião Ampliada do Fórum de Educação Infantil da Paraíba e I Simpósio do Núcleo de Pesquisas em Estudos da Criança, no ano de 2019, como aluna.
- Participou da oficina “*Design for Change*”, da I Reunião Ampliada do Fórum de Educação Infantil da Paraíba, no ano de 2019, como aluna.
- Participou do Encontro de Iniciação à Docência – ENID, no ano de 2018, apresentando o trabalho “O uso dos jogos no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.
- Participou do VII Seminário Temático: Ideias e Práticas Educativas, no ano de 2017, apresentando o trabalho “Influência da conduta docente na relação entre desenvolvimento emocional e escolarização da criança”.