

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PATRÍCIA SCHAPPO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Florianópolis

2019

PATRÍCIA SCHAPPO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Simone Vieira de Souza.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schappo, Patrícia

Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Patrícia Schappo ; orientadora, Simone Vieira de Souza, 2019.

60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. PIBID. 3. Formação de professoras. 4. Políticas públicas. I. Souza, Simone Vieira de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Patrícia Schappo

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de junho de 2019.

Prof^ª. Dra. Jocemara Triches
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Simone Vieira de Souza (MEN/CED/UFSC)
Orientadora

Prof^ª. Dra. Maria Isabel Batista Serrão (MEN/CED/UFSC)
Membro titular

Prof^ª. Dra. Márcia de Souza Hobold (MEN/CED/UFSC)
Membro titular

Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC)
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

SOU FEITA DE RETALHOS

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

(Cora Coralina)

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da minha vida! Pelo seu infinito amor e misericórdia, e por me guiar e proteger em meu caminho.

Agradeço aos meus pais, com muito carinho. Por todo amor e cuidado que tiveram comigo, da melhor maneira que conseguiram. Eu amo vocês!

Agradeço aos meus irmãos, que apesar das diferenças e dificuldades, foram importantes para que eu me tornasse quem sou hoje. Contem comigo sempre!

Agradeço aos meus sobrinhos, Brenda, Sandra e Luís Otávio, por serem minha inspiração e me permitirem sentir um amor doce e puro. Tia Pati ama muito vocês!

Agradeço a Olinda Schappo (in memoriam), minha querida Tia Linda, por me dar/ser um lar em Florianópolis, por ser minha referência e por todo cuidado, carinho e amor para comigo. Te amarei para sempre!

Agradeço a Rute, Luciano, Cecília, Carmem, Mauro e Rosita, por serem família, por todo cuidado, carinho e compreensão nesse período, e por me receberem em sua casa, permitindo que eu pudesse concluir minha graduação.

Agradeço a Milene e Fernanda, amigadas que construí ao longo desses anos no curso, pelo apoio, aventuras, “brigas” construtivas e todas as risadas compartilhadas. Vocês fazem parte da minha vida e levarei vocês para sempre comigo!

Agradeço aos professores do curso de Pedagogia, com quem tive a honra de conviver enquanto estive nessa universidade. Obrigada pelos ensinamentos, trocas e contribuições para a minha formação.

Agradeço a professora Simone Vieira de Souza, minha orientadora, que me acolheu e mostrou os caminhos a seguir nessa pesquisa, pelo apoio, compreensão, paciência e dedicação. Muito obrigada!

Agradeço a professora Maria Isabel Batista Serrão, por contribuir para minha iniciação à docência, pelos ensinamentos e trocas, e por me ensinar que todo sujeito, nas condições adequadas, é capaz de aprender.

Agradeço as crianças do PIBID, por me acolherem e ensinarem a ser uma professora e uma pessoa melhor. Sem dúvidas, cresci muito enquanto estive com vocês.

Agradeço as professoras da Escola de Educação Básica Padre Anchieta, de maneira especial a professora Rosane, Karine e Lílian, pelo exemplo, respeito, companheirismo e por tudo o que aprendi com vocês. Vocês sempre serão lembradas como exemplo de professora que quero ser!

Agradeço as colegas bolsistas PIBID pela amizade, de maneira especial a Camila e a Lígia, obrigada pelo companheirismo e por todo carinho e cuidado. Vocês, com toda certeza, fizeram a diferença na minha formação!

Agradeço as crianças da “Turma das Folhas” e “Turma dos Miúdos” do SESC, pelos ensinamentos, sorrisos, abraços e carinhos. Com vocês, diariamente, pude reafirmar que ser professora é o que quero para minha vida, faz parte de quem eu sou. Gratidão!

Agradeço as professoras Mariana e Thaís, que me acolheram no SESC, por serem além de companheiras de trabalho, amigas com as quais posso contar. Vocês são referência para a minha formação!

Agradeço a Família GOU, por todas as amigadas que construí e por me proporcionar experimentar um pedacinho do céu. Amo cada um de vocês!

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água
na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira era o
mesmo que roubar um vento e sair correndo com
ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos
na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre
orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino gostava mais do
vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.*

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:

*Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal identificar e analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no processo de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada pauta-se em estudo bibliográfico e documental, em que foram analisados artigos das publicações da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT08) - Formação de Professores e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e análise de material audiovisual e carta de apoio produzidos por professoras supervisoras do subprojeto PIBID Pedagogia/UFSC. Assim, para fomentar a discussão, inicialmente apresentam-se elementos teóricos sobre a formação de professoras, utilizando como referência autores como: Saviani (2009), Diniz-Pereira (2013), Freitas (2002) e Canan (2012). Em seguida, é explorado o conceito de políticas públicas a partir de Silva et.al (2017) e Teixeira (2002), introduzindo as discussões a respeito do PIBID, e a partir das reflexões oriundas da condição de ex-pibidiana, de um subprojeto específico, o PIBID Pedagogia UFSC. Em um terceiro momento, encontra-se o mapeamento e análises das pesquisas realizadas nas diferentes fontes. Como sínteses finais do presente estudo, é possível identificar a importância do PIBID para a formação e valorização da profissão docente, bem como para a construção de uma escola pública de qualidade para todas e todos. Destaca-se que o programa promove uma formação sólida e qualificada, reflexiva e crítica, fazendo da escola o melhor lugar para a formação de professoras, além do ambiente universitário, considerando as vivências e experiências dentro desta como conteúdo central dessa formação. Além disso, evidencia-se que o programa tem se configurado como espaço para recriar a escola, tomando esta como lugar de aprendizagens significativas, assim como para refletir e repensar as práticas já consolidadas no decorrer da vida profissional das professoras.

Palavras-chave: PIBID; formação de professoras; políticas públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - PIBID - Desenho do programa	29
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- TCC de Pedagogia da UFSC no período de 2013.1 a 2018.2 38

Quadro 2 - Publicações do GT08 Formação de Professores da ANPEd, trabalho e pôster
..... 43

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
EaD - Educação à Distância
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT – Grupo de Trabalho
IES - Instituições de Ensino Superior
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PENOA - Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	15
2.1 História da Formação de Professoras no Brasil	18
3. POLÍTICAS PÚBLICAS/PIBID	23
3.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	26
3.2 PIBID Pedagogia/UFSC	31
4. PERCURSO METODOLÓGICO	37
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1.1 A Formação de Professoras nos TCCs	38
4.1.2 A Formação de Professoras nas Publicações da ANPED	44
4.1.3 Registros de uma Professora dos Anos Iniciais: fragmentos de uma narrativa	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

A atual conjuntura brasileira, e mais especificamente no que se refere à educação, tem se mostrado cada vez mais distante de discussões que nos permitem pensar criticamente a sociedade em que vivemos. Sucessivos ataques e desmontes às políticas educacionais, como, por exemplo, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei Escola Sem Partido, descaracterizam nossa democracia, violam nossos direitos e precarizam ainda mais a formação e atuação docente. Partindo desse contexto, o presente trabalho sustenta suas discussões na luta por uma sociedade justa, onde os sujeitos tenham seus direitos respeitados, além de melhores condições de vida. Também convém lembrar que, segundo Arendt (2011), não é possível pensar a educação separada dos aspectos sociais, ou seja, a existência do que podemos denominar de uma "crise educacional" é parte de uma crise geral mais ampla,

[...] expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p. 139).

Em 2019, tem-se a continuidade e o agravamento desse cenário de crise. Diante dos reflexos desta no campo de formação (inicial, universitária e continuada) e atuação docente, essa em condições cada vez mais precarizadas (falta de estrutura e recursos nas instituições escolares, grandes cargas horárias de jornada de trabalho, baixa remuneração, salas superlotadas, entre outros fatores), entendo que é crucial e de grande importância pensar as políticas públicas para a educação, mais especificamente para formação, que nesse estudo versa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relação com a formação de professoras¹ das escolas públicas brasileiras.

Iniciei no PIBID Pedagogia em outubro de 2015, por meio da participação do Edital para novos bolsistas. Nesse período iniciava a segunda fase do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e sentia a necessidade de estar no chão da escola, conhecer suas especificidades e vivenciar o que é ser, de fato, uma professora da rede pública de ensino nas circunstâncias atuais, estreitando, assim, a indispensável relação entre teoria e prática, universidade e escola pública. O PIBID encontrava-se sob coordenação da

¹ Optamos por usar nesse trabalho a definição de feminino, visto que existe uma predominância do gênero feminino na profissão docente.

professora Maria Isabel Batista Serrão² e contava com 20 bolsistas, divididas em três grupos: o grupo que atuava nas salas de aula³, o grupo que participava de um subprojeto de leitura⁴ e o grupo que participava do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA)⁵. As atividades desenvolvidas na escola se organizavam em duas manhãs para a atuação juntamente com as crianças e uma manhã na qual se realizavam reuniões para discussão de assuntos e temas importantes, elencados a partir das observações feitas ao longo da semana, na qual participavam bolsistas, professoras e coordenadora do PIBID⁶.

Durante a minha permanência no PIBID - entre 2015 e 2018 - atuei em sala de aula, auxiliando as crianças no desenvolvimento das atividades propostas e a professora regente na elaboração e execução de atividades pedagógicas. A inserção na sala de aula, as novas experiências, vivências, diálogos, trocas e encontros com as crianças e a professora regente, possibilitaram (re)significar a docência, refletir sobre o papel da escola e ter essa como espaço formativo para além da Universidade. Estar nesse espaço foi uma experiência político-pedagógica que impactou minha formação docente e, para, além disso, minha formação humana, a qual foi marcada por falas e ações que tinham como princípio o respeito ao sujeito e suas singularidades, bem como a defesa e luta por uma escola pública de qualidade para todas e todos.

Na condição de bolsista, vivenciei diversos momentos nos quais o PIBID sofreu ameaças de suspensão e cortes orçamentários. Um período marcado por constantes lutas e organização coletiva (de crianças, bolsistas, professoras, escolas e universidades participantes) contra os desmontes e ataques sofridos, com vista a garantir a continuidade e permanência desse programa cujas contribuições para os sujeitos envolvidos eram notórias.

² Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Educação: filosofia e história da Educação, pela mesma instituição e doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atuou como professora na UFSC e atualmente é aposentada e voluntária no PIBID/Pedagogia/UFSC.

³ Na atuação em sala, as bolsistas auxiliavam a professora regente no desenvolvimento de atividades e as crianças em suas dificuldades e dúvidas, bem como criavam situações de ensino junto às crianças.

⁴ Esse subprojeto, organizado em uma sala de apoio pedagógico, tinha por finalidade a ampliação do repertório cultural literário das crianças, colaborando e produzindo situações para a superação de necessidades formativas iniciais encontradas durante o processo de alfabetização e letramento.

⁵ “O PENOA institui-se como mais uma possibilidade, entre as muitas ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED), do estudante da Educação Básica lograr efetivo êxito em sua aprendizagem das habilidades de leitura, produção textual e cálculo e, conseqüentemente, com a consolidação dessas, lidar com o conhecimento nas diferentes áreas.” Informações retiradas do link: < <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoea> >.

⁶ Durante o período em que fui bolsista PIBID/Pedagogia ocorreram mudanças na coordenação do subprojeto. Após processo de aposentadoria da professora Maria Isabel Serrão, quem assume a coordenação é a professora Daniela Karine Ramos Segundo (2016-2017) e em seguida, a professora Simone Vieira de Souza (2017 até o momento).

No entanto, o ano de 2018 foi marcado pelo retrocesso. O PIBID, da forma como estava organizado, é extinto e um novo edital do programa é lançado, dentro de outra configuração, junto com o PIBID, surge o programa denominado Residência Pedagógica⁷, e ao que indica, este anuncia ainda mais a precarização da educação pública brasileira, bem como a formação da licenciada.

Assim sendo, diante da atual conjuntura da educação pública no país, que constantemente vêm sofrendo ataques semelhantes a esse, reafirmo a necessidade de discutir as políticas de formação docente, dentre as quais se encontra o PIBID. Embora as discussões que dizem respeito ao tema tenham crescido nos últimos anos, ainda há muito a ser debatido quando se trata da preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar, não só para as professoras em formação universitária⁸, mas também para as professoras que já estão no exercício da docência. Segundo alguns dos estudos da área (Barbosa e Fernandes, 2017; Pimenta, 1999; Soczek, 2011), devido às condições de trabalho⁹, o acesso aos cursos de formação continuada não contempla as necessidades das docentes e, muitas vezes, não atendem às demandas das escolas, embora existiram/existam programas nacionais que visam contemplar esses objetivos (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, dentre outros).

Levando isso em consideração e, conforme já destacado, parto do pressuposto de que o PIBID - estando diretamente em contato com a realidade das escolas públicas -, além de contribuir na formação universitária das futuras docentes, contribui significativamente para a atuação das professoras (que nesta pesquisa compreendem as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental), principalmente no que diz respeito aos novos conhecimentos produzidos nas universidades, com os quais, por meio do programa, as professoras que já atuam em

⁷ “O Programa de Residência Pedagógica induz o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.” Informações retiradas do link: < <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8869-pibid-e-residencia-pedagogica-anunciam-resultado-preliminar> >.

⁸ Utilizo o termo *formação universitária* ao invés de *formação inicial*, por entender que a formação inicial de professoras no Brasil ainda ocorre no nível do Ensino Médio, no denominado Magistério. Desta forma, nesse texto apresento discussões acerca da formação em nível superior/universitária, em cursos de licenciatura plena.

⁹ Nos referimos às situações em que professoras trabalham 40 horas semanais ou mais, em diferentes escolas, localizadas em diferentes bairros, sem período para planejamento, formações (cursos, seminários, participação em projetos/programas, continuidade da formação universitária) e até mesmo para suprir as necessidades básicas de sobrevivência.

escolas públicas (re)significam suas práticas. Conseqüentemente, entendo que o PIBID é considerado pelas mesmas como possibilidade de formação continuada e de interlocução entre teoria e prática, universidade e escola pública, docente em exercício e docente em formação universitária/bolsistas do PIBID; aqui entendo por docente em exercício as professoras que já atuam nas escolas e que, no pulsar desse espaço, a partir de seus contextos, vivências e conhecimentos teórico-práticos, nas suas relações com as crianças e demais sujeitos, transformam suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa¹⁰ e crítica; e, por docente em formação universitária, os sujeitos que acabam de chegar à escola nessa condição, e que estão conhecendo e significando esse espaço vivo, dinâmico e heterogêneo, bem como concebendo a docência enquanto um contínuo movimento de formação e reinvenção de si.

Dito isso, o interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir de um conjunto de fatores, a saber: a oportunidade de ter sido bolsista do PIBID e reconhecer as relevantes contribuições que proporcionou à minha formação docente e também humana; a possibilidade de, ao longo desse período, observar que os benefícios concedidos contemplam os demais sujeitos que constituem esse espaço denominado escola; e destaque, também, o envolvimento das professoras, que assumem o papel de co-formadoras e em suas falas expressavam, seja nos momentos em sala de aula ou durante as reuniões semanais, o quanto o programa contribuía para suas práticas, assim como para revisitar seus olhares em relação ao fazer docente.

Além dos fatores elencados, a participação no Seminário Institucional do PIBID UFSC 2017 - “*A escola avalia o PIBID*”, ocorrido em 23 de setembro de 2017, também me mobilizou a pesquisar sobre o tema. Novamente as falas das professoras das escolas públicas, que avaliaram de forma positiva o programa, foram marcantes e fizeram-me questionar quais seriam as contribuições proporcionadas pelo PIBID de que tanto destacavam, e por outro lado, qual o motivo de um programa que apesar de seu êxito e avaliações, sofria e sofre ameaças

¹⁰ De acordo com Zabala (2010), as aprendizagens não se integram do mesmo modo às estruturas do conhecimento. O autor afirma que “[...] podemos identificar algumas aprendizagens, seja uma fórmula matemática ou uma enunciação de um princípio físico, que se integram na estrutura cognoscitiva (que foram adquiridos) de forma superficial, mediante um processo de memorização simples, de tal modo que é possível sua reprodução de forma mais ou menos literal, mas não sua utilização para a solução de um problema real ou a interpretação de um fenômeno físico. Ao contrário, também dispomos de muitas aprendizagens que não apenas somos capazes de reproduzir, como também que nos são úteis para responder a problemas reais e para compreender o que ocorre à nossa volta”. Dessa forma, denominou de *aprendizagem mecânica* essas aprendizagens superficiais, de memorização, e de *aprendizagem profunda ou significativa* as aprendizagens muito elaboradas, úteis para a compreensão e interpretação de situações reais.

constantes de interrupções? Retomo uma das falas que mais me tocou durante esse seminário, feita por uma professora de uma escola estadual pública de Florianópolis, na qual após ler o poema "*O menino que carregava água na peneira*"¹¹, de Manoel de Barros, afirmava que foi com o PIBID que ela pode fazer "peraltices" na escola, aqui, no melhor sentido que a "peraltagem" possa significar em relação ao encontro: professora, estudantes e escola; seguiu a professora dizendo "[...] que o programa deu mais abertura para propor novas situações de aprendizagem, preencheu as lacunas existentes e proporcionou recriar a escola [...]" (SIC). Ela, que havia se formado recentemente, afirmou que enquanto estudante infelizmente não teve a oportunidade de participar do programa, mas que atualmente, como professora, o PIBID tem sido uma continuidade na sua formação.

Outro aspecto importante e que expressa o quanto a pesquisa proposta se faz pertinente, se refere à escassez de artigos ou trabalhos de conclusão de curso que tratem a respeito da formação de professoras, mais, objetivamente, na relação com o PIBID, ou que se aproximam dessa temática. No curso de graduação em Pedagogia da UFSC, o qual apresenta um subprojeto do PIBID, até o presente momento, poucos trabalhos discutiram a respeito do tema¹². Esse dado indica uma possível necessidade de se produzir conhecimento sobre o programa por parte das graduandas, problematizando as contribuições aos envolvidos e a defesa de programas como o PIBID como parte pertinente de sua formação. Por fim, os elementos acima se somam à postura que assumo em defesa da educação pública, gratuita e da melhor qualidade a todas e todos os sujeitos, defesa essa que foi se agigantando na medida em que meu processo formativo foi ocorrendo.

Diante do exposto, o presente estudo tem como mote *identificar e analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. Para isso, pretendo: (I) apresentar o PIBID enquanto política de formação de professoras; (II) dar visibilidade ao programa destacando os impasses e ameaças que sofreu ao longo de suas edições; (III) refletir sobre a formação universitária e continuada no percurso formativo das professoras; (IV) identificar por meio de pesquisa em artigos indexados e narrativa de uma

¹¹ Poema registrado na epígrafe desta pesquisa, disponível em: < <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/02/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira.html> >. Acesso em: 10 mar. 2019.

¹² Durante o levantamento dos TCCs produzidos, de 278 trabalhos apenas 30 discutem algum aspecto que tenha relação com a formação de professoras, e dentre estes, apenas seis discorrem sobre o PIBID.

professora que participou como supervisora do PIBID Pedagogia¹³, as aprendizagens vividas no âmbito do programa.

O referido estudo está organizado da seguinte maneira: introdução, onde apresento os objetivos do estudo, a justificativa da escolha do tema, indagações iniciais e minha trajetória pessoal. Em seguida, dois capítulos onde abordo alguns aspectos do referencial teórico que embasa esta pesquisa, discorrendo sobre formação docente e políticas públicas/PIBID. Logo após, um terceiro capítulo para apresentação e análise de artigos dos repositórios consultados, além da análise de material audiovisual¹⁴ e carta de apoio que fora escrita pela equipe pedagógica da escola. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde retomo as indagações iniciais dialogando com os autores, no qual podem suscitar novas questões aos que estiverem interessados pelo tema.

¹³ A professora participou como supervisora do programa entre os anos de 2016 a 2018.

¹⁴ Nesse material constam relatos de bolsistas e professoras supervisoras do PIBID Pedagogia/UFSC, participantes do programa no ano de 2017. Sua finalidade era registrar as atividades desenvolvidas no âmbito do programa, em parceria com um projeto da escola, o qual apresentava como temática “O mundo à beira-mar e os cuidados com o meio ambiente”. Posteriormente, o material produzido foi utilizado para a formação de professoras de uma escola em Marabá, Pará, como uma das atividades do I Fórum Bem Viver, organizado pela Associação Brasileira de Arte Educadores. E a partir dele, se estabeleceu um “intercâmbio” para a troca de aprendizagens e vivências entre essas duas escolas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

A formação docente da melhor qualidade (RIOS, 2000) é uma das pautas na luta das educadoras do país. Junto com essa bandeira, a desvalorização dos profissionais da educação e as condições precárias de trabalho, salários e carreiras, a situação da formação inicial, universitária e continuada e suas possibilidades (continuidade/descontinuidade) é resultado de uma conjuntura que ao longo dos anos precariza e desvaloriza a educação, interferindo na escolha do magistério como atividade profissional.

Isto posto, de acordo com Diniz-Pereira (2013), o campo de estudo sobre a formação de professoras, embora relativamente recente na área da educação¹⁵, vem se desenvolvendo fortemente e tem sido cada vez mais estimulado devido ao:

[...] (a) aumento da demanda quantitativa de profissionais de Educação, bem como a necessidade de formação continuada que contemple os desafios de um mundo globalizado; (b) a reflexão acadêmica realizada nas IES (Instituições de Ensino Superior) sobre a formação de professores; (c) o aporte jurídico dado a essa problemática pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, artigos 61, 62, 63 e 67 em especial) e legislações complementares (SOCZEK, 2011, p.58).

Apesar dos progressos nas discussões acerca do tema, Barbosa e Fernandes (2017) afirmam que ainda não se produziu uma formação docente da melhor qualidade, que atenda às necessidades reais da escola. Isto porquê, de acordo com Thesing et. al. (2017), “[...] a formação de professores está relacionada às escolhas político-pedagógicas diante de determinadas concepções de sociedade, de homem e de educação” (p. 133), e esta última tem sido frequentemente atacada e destruída, sendo os reflexos perceptíveis nas atividades propostas para a formação desses sujeitos. Atualmente, cada vez mais nos deparamos com orientações para uma formação e atuação de profissionais passivos e reprodutores das desigualdades sociais, como, por exemplo, o Projeto de Lei Escola sem Partido. Portanto, falar em formação docente requer compreender qual sujeito se almeja formar. Diante disso, as discussões que seguem buscam refletir acerca desse tema, tendo como norte as interrogações: o que é a docência? O que se entende por formação docente? Qual formação de professoras almejamos?

Segundo Amorim e Vieira (2017), a docência é um campo construído por multidimensionalidades, permeado por articulações entre aspectos de ordem

¹⁵ Diniz-Pereira (2013) afirma que antes dos anos 1970 já existiam pesquisas sobre a tema da formação de professoras, porém os pesquisadores em educação não admitiam seu *status* como linha de pesquisa. A partir dessa data, os debates e pesquisas sobre formação começaram a ter mais visibilidade.

peçoal/individual, coletiva/social e política. Um campo marcado por relações, tensões, conflitos e desafios, que abarca os saberes docentes, a construção de identidades e a formação inicial, universitária e continuada. Desse modo, entendem a docência como uma atividade complexa, cuja especificidade e intencionalidade é o processo de ensino-aprendizagem, a produção e troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a prática docente demanda o domínio e reflexão de saberes considerados indispensáveis, que são continuamente construídos e elaborados pelas experiências dentro e fora da escola. Tardiff (2002), conforme indicado por Canan (2012), atesta que esse saber docente é plural e heterogêneo, pois envolve conhecimentos diversos, adquiridos em variadas fontes de diferentes espaços e tempos: “[...] os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. (CANAN, 2012, p. 37). Mobilizar esses saberes, de acordo com Pimenta (2005), é fundamental para que a professora construa sua identidade, a qual vai sendo modificada por aquilo que a atravessa e deixa marcas, bem como pelas suas condições, escolhas e desejos, ou seja, está sempre em incessante desenvolvimento.

No que tange a formação docente, Feldmann (2009, p.72) entende que essa

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

Nessa perspectiva, é necessária uma formação que compreenda a importância do papel da docência, propiciando aprendizagens que capacitem as professoras para enfrentar as questões fundamentais do cotidiano escolar. Uma formação fundamentada no movimento de reflexão e reconstrução das práticas educativas, demandando que a professora assuma a condição de pesquisadora de suas próprias práticas e assim, dispondo da escola como um espaço formativo. Portanto, trata-se de uma aprendizagem permanente, um

[...] processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de

trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (IMBERNÓN, 2002 apud ANDRÉ, 2010, p. 175).

Ademais, no que diz respeito à formação, Pinho, Souza e Barros (2016), em artigo intitulado “*Formação de professores na contemporaneidade: considerações reflexivas no âmbito da universidade*”, entendem que:

[...] o processo de reflexão, reconstrução, troca de experiência e capacidade de aprender sempre aparecem como condições formativas contínuas, de forma que os docentes se reconheçam e sejam autores das suas práticas e do processo de seu ensinar e aprender. Desta feita, a formação não pode se apresentar como uma ação casual e de compensação, e sim como parte complementar do exercício profissional, no sentido de propiciar aos docentes a reflexão acerca de suas próprias práticas (p. 47).

Sobre a formação universitária e continuada, Gomes (2014), em sua pesquisa “*A formação dos professores no contexto atual*”, compreende ser indispensável a relação entre ambas, e propõe integrar no próprio currículo da formação em nível superior, professoras já atuantes, que se tornam agentes da formação das futuras docentes. Entende que a formação universitária deve fornecer uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para o exercício profissional, e que a formação continuada se centre nas necessidades e situações vividas pelas docentes no cotidiano escolar.

Assim, quando nos referimos à formação continuada, entendo que esta não se restringe a participação em cursos e seminários, mas que seja tomada como um processo de reflexão e desenvolvimento profissional das professoras que “[...] já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação [...] o que se busca não é *continuar* essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento” (SOARES, 2014, p.151).

Ainda com relação à formação universitária de professoras, Rausch e Frantz (2013), ressaltam que atualmente enfrentamos várias dificuldades, dentre elas “[...] a falta de conhecimento dos contextos escolares; a pouca formação pedagógica dos professores formadores; o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciados, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar”. (p. 621). Segundo Kuenzer (2003), conforme mencionado por Gomes (2014),

[...] o trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (p. 112).

Por isso defendo, tal como Santos e Cruz (2017), uma formação docente que se dê numa dinâmica da epistemologia da práxis, e que considere a totalidade da formação no sentido de compreender as diversas contradições que envolvem seu trabalho. Desta maneira, promovendo a emancipação humana e a percepção sobre a realidade, para que a professora assuma um papel ativo na transformação das condições impostas pela sociedade. Um exercício docente que busque “[...] uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses, levando-se em conta a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes, conforme o contexto em que está inserido” (CANAN, 2012, p. 40), rompendo com práticas engessadas e já consolidadas pela experiência profissional.

2.1 História da formação de professoras no Brasil

A história da formação de professoras no Brasil explicita sucessivas mudanças, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Diniz-Pereira (2013), afirma que ela é marcada por lutas e interesses, relações de força e de poder, tornando-a dinâmica, movediça e inconstante, o que é possível verificar ao longo de sua história.

Historicamente, no contexto brasileiro, a preocupação acerca da formação docente tem seu surgimento após a independência, com a discussão da abertura e organização da instrução popular. Saviani (2009, p. 143) nos ajuda a compreender a história de formação de professoras, com base em seis períodos, de acordo com as transformações sociais ocorridas:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, o qual o autor (2009) intitulou "*Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*", compreende o período colonial - em que a educação era direcionada a uma pequena elite -, desde os colégios jesuítas, passando pelas reformas

pombalinas, que implantam as aulas régias, até os cursos superiores criados por Dom João VI. Inicialmente não se manifestava preocupação com a formação de professoras, e esta vai aparecer pela primeira vez somente em 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. Apesar disso, o Governo não destinava investimentos para a formação, ou seja, as professoras, às próprias custas, deveriam buscar aprender o método mútuo utilizado para a instrução. Esse cenário muda quando, em 1834, a instrução primária passa a ser responsabilidade das Províncias, que adotando o modelo de formação dos países europeus, criam as Escolas Normais (que se estabilizam somente em 1870), nas quais

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.144).

O segundo período, marcado pelo "*Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*", tem seu início com a reforma paulista da Escola Normal, que serviu de modelo para a organização e funcionamento das demais Escolas Normais em todo o país. Entendia-se que sem professoras bem preparadas o ensino não poderia ser eficaz, e que era necessário reformar os planos de estudos das mesmas. A reforma teve sua ênfase no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores, o que exigia a organização curricular e preparação didático-pedagógica, e nos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Porém, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 97) afirmam que "[...] o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos".

A "*Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*", terceiro período elencado por Saviani (2009), representou uma nova fase. Os Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, não eram somente objetos do ensino, mas também da pesquisa. Os destaques desse período são as reformas de Anísio Teixeira no Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo no Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, ambos sob inspiração dos ideários da Escola Nova. Buscou-se pensar e organizar os institutos de educação de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, na tentativa de firmá-la como um conhecimento de caráter científico, e consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente, a fim de corrigir as insuficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais.

Ainda nesse período, com a industrialização no país, que conseqüentemente gerou a necessidade de maior escolarização e expansão do ensino, surge a preocupação de formar professoras para o secundário (o que hoje corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), criando-se a universidade para a formação dessa profissional docente. Apesar de apresentar ideias inovadoras para a época,

[...] na aplicação do ideário da escola novista, não se efetivou, uma vez que não havia condições objetivas, no interior da escola, para viabilizá-la (professores preparados, recursos didático-pedagógicos etc.) além de se chocar com as ideias vivas e atuantes da prática pedagógica atual. [...] o sistema escolar continuou seletivo e excludente (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 99).

O quarto período, caracterizado pela *"Organização e implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)"*, é marcado pela elevação de alguns Institutos de Educação ao nível universitário. Os cursos de formação de professoras para as escolas secundárias são generalizados com o Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, resultando em um modelo conhecido como "esquema 3+1", adotado nos cursos de Licenciatura - que formavam as professoras para as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias -, e de Pedagogia - que formavam as professoras para exercer a docência nas Escolas Normais. De acordo com o "esquema 3+1", três anos eram destinados para o estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática.

Ainda nesse período, o Ensino Normal passa a ser orientado pelo Decreto 8.530, de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, e é dividido em dois ciclos:

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 146).

No que diz respeito a isso, o primeiro ciclo possuía um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, semelhante às velhas e criticadas Escolas Normais, já o segundo ciclo contemplava todos os fundamentos introduzidos pelas reformas de 1930. Saviani (2009) afirma que se criou uma situação dualista: os cursos de licenciatura foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, sendo o aspecto pedagógico-didático um complemento de menor importância, representado pelo curso de didática e encarado como

uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professora; da mesma forma, no curso de Pedagogia, que apesar de apresentar um caráter pedagógico-didático, tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos estudantes, amparado nos modelos dos conteúdos culturais-cognitivos.

De acordo com Diniz-Pereira (2013), sustentado nas ideias de Candau (1982), até a primeira metade da década de 1970, a formação de professoras privilegiava a dimensão técnica do processo, delegando a professora a função de organizar e planejar as etapas do processo de ensino-aprendizagem a fim de garantir resultados eficazes e eficientes. Ou seja, uma formação com enfoques "técnico" e "funcionalista", na qual a "experimentação, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professoras. (FELDENS, 1984, apud DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147).

No quinto período, caracterizado pela "*Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)*", as exigências do golpe militar de 1964 para adequação do campo educacional, levaram a mudanças na legislação de ensino. Os ensinos primário e secundário, alterados pela Lei 5.692/71, foram denominados primeiro e segundo grau. A Escola Normal desaparece e, em seu lugar, é instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Segundo Saviani (2009, p. 147), o Parecer nº 349, de 1972, organiza a habilitação específica do magistério em duas modalidades¹⁶:

[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

A formação de professoras para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, de acordo com a Lei 5.692/71, deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Além da formação de professoras para habilitação específica de Magistério, o curso de Pedagogia formava especialistas em Educação, que poderiam atuar como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

¹⁶ O autor não destaca em seu estudo, mas cabe lembrar que a formação para o magistério na então denominada "Pré-Escola" (hoje Educação Infantil) também se efetivava no Ensino de 2º Grau.

Diniz-Pereira (2013), ancorado nas ideias de Candau (1982), afirma que foi somente no final da década de 1970 e início da década de 1980, devido às mudanças na concepção de educação - reconhecida como prática social ligada ao sistema político e econômico -, que a concepção da prática pedagógica de professoras sofre mudanças e passa a ser considerada uma prática política, educativa e transformadora. Coloca-se a ênfase na formação da educadora crítica, capaz de interferir e transformar as condições da escola e da sociedade (FREITAS, 2002). Assim sendo, surge a necessidade de reformulação dos cursos de formação docente, estabelecendo relações entre esses e o projeto político mais amplo da sociedade, colocando em evidência "[...] a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza" (FREITAS, 2002, p. 138).

O sexto e último período, marcado pelo "*Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)*", retrata os anos seguintes ao final do regime militar, em que educadoras e movimentos de mobilização mostravam-se esperançosos de que a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, solucionasse o problema de formação docente. Entretanto, segundo Saviani (2009) a nova LDB não atendeu às expectativas, sinalizando uma política educacional que introduzia como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos de nível superior de segunda categoria, que promovem uma formação em massa, mais aligeirada e barata, e de qualidade duvidosa, por meio de cursos de curta duração ofertados pela iniciativa privada, em modelo semipresencial e de Educação à Distância (EaD). De acordo com Locatelli (2018, p. 311) ocorre uma “[...] flexibilização e o aligeiramento na formação docente, coerente com as orientações dos organismos multilaterais e internacionais”.

Imbernón (2010), conforme citado por Amorim e Vieira (2017), ressalta a ideia de uma busca pelo novo (no campo da formação e atuação docente) marcando o início do século XXI. Nesse sentido, o autor destaca que essa inovação, diante das mudanças sociais e tecnológicas ocorridas atualmente, requer uma formação inicial, universitária e continuada com abertura para novas perspectivas formativas, que defendam uma educação pública de qualidade para todos e todas, dentre as quais podemos destacar o PIBID, objeto da nossa pesquisa.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS/PIBID

Para a construção das discussões acerca das políticas públicas da educação, que devido ao recorte dessa pesquisa irão se ater às políticas de formação de professoras, mais especificamente sobre o PIBID, inicialmente torna-se necessário a compreensão do termo política pública.

Segundo Silva et.al (2017), a convivência social requer ferramentas que protejam os direitos dos indivíduos, assim como promovam uma convivência harmoniosa. Nesse sentido, o Estado, buscando manter o bem-estar social, desenvolve políticas públicas, ou seja, leis, projetos e programas que, utilizando dos recursos públicos, são responsáveis por identificar, planejar e solucionar determinados problemas sociais, através de uma ação estratégica que envolva sociedade e Estado. De acordo com Teixeira (2002), as políticas públicas são as diretrizes ou princípios que norteiam essa ação, estabelecendo regras e procedimentos para mediá-la.

Portanto, elas se efetivam por um processo que envolve decisão governamental, formulação, implantação e avaliação, sendo esta última responsável por apontar elementos importantes para se pensar sua efetividade, continuidade ou redirecionamento. Além disso, podem ser classificadas em dois tipos: políticas de Estado, ou seja, aquelas que devem ser sempre realizadas, independente de governo e governante, pois correspondem a direitos assegurados pela Constituição, e as políticas de governo, aquelas que dependem da mudança de poder, uma vez que cada governo tem seus projetos e propostas, e pode optar por dar ou não continuidade às políticas do governo anterior.

Teixeira (2002) nos alerta a não esquecer que essas políticas dizem respeito a intenções, e que nem sempre as ações desenvolvidas são compatíveis com as declarações de vontade apontadas pela sociedade, sendo, muitas vezes, contraditórias, retroativas e utilizadas como forma de exercer o poder sobre mentes e comportamentos. Por isso a necessidade de constantes discussões e estudos, a fim de obter maior conhecimento sobre o desenvolvimento e implementação dessas políticas, e assim, argumentos que sustentem a luta por políticas mais justas que contemplem as reais e históricas necessidades das classes populares são cruciais.

Diante do exposto, os estudos de Barbosa e Fernandes (2017) sinalizam que com as transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, o debate relacionado à melhoria da educação e, em decorrência, com relação à formação de professoras, ganhou destaque no âmbito das políticas públicas educacionais. As autoras observaram uma

preocupação significativa pela melhoria da formação docente a partir da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996. Tal preocupação estava registrada em seu art.62, que definia que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 49)

Ao ser aprovada, a nova LDBEN expressava como uma de suas metas, fazer com que, em um prazo de dez anos, todos as professoras que atuavam na educação básica alcançassem essa formação em nível superior. Contudo, apesar das inovadoras perspectivas e propostas de mudanças, essa meta não foi alcançada na prática, uma vez que a própria lei apresentava muitas contradições e lacunas, sujeitas a múltiplas interpretações, dentre as quais, por exemplo, apontar para a necessidade de formação superior, mas deixar uma brecha que permitia admitir a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

Diante disso, ao longo dos anos que procederam a aprovação da LDBEN, foram intensificadas as discussões que objetivavam repensar uma política educacional séria e comprometida com a melhoria da qualificação da formação docente, “[...] devido ao reconhecimento de que os desafios apresentados para a escola contemporânea exigiam/exigem um patamar cada vez mais elevado de formação do seu corpo docente”. (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p.26). Essas discussões chamavam

[...] os educadores e a universidade a olharem de modo mais crítico para a práxis pedagógica, revelando que a luta dos educadores também perpassava por questões importantes, como as condições mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés econômico (relacionada aos baixos salários) quanto na perspectiva pedagógico-didática (envolvendo o conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos) (CANAN, 2012, p. 26).

A partir dos anos 2000, identifica-se a tentativa de aproximação entre universidade e escola de educação básica, com a expansão da oferta de políticas de formação universitária e continuada de professoras, e a criação de novos programas e projetos que adotaram a prática docente como critério de qualidade e a escola como *locus* de formação. Segundo Barbosa e Fernandes (2017, p. 16) os

Decretos, resoluções e portarias que deram materialidade a essas políticas enfatizam de forma reiterada a necessidade de garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, rompendo assim as dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, escola e universidade e, principalmente, conhecimento científico e didático.

Dentre essas políticas, podemos destacar a Resolução nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), e a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Elas representam um importante marco no processo de reconstrução da tão desgastada profissão docente, com o intuito de responder aos desafios no seu processo de formação apontados por décadas e de romper com as estruturas tradicionais de formação, ainda presentes nas universidades e seu corpo docente.

É com a promulgação das DCNs, que foram feitas as primeiras adaptações, pós LDBEN, nos currículos de formação docente, com vistas a superar a fragmentação presente nestes. Estas indicavam que a formação das professoras deveria considerar tanto as competências necessárias para a atuação profissional (as relações, interpretações, inferências, entre práticas e conhecimentos teóricos necessários) quanto a pesquisa, como foco para compreender o processo de construção do conhecimento. Para isso, as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, expressa no segundo parágrafo de seu art. 12, o qual afirma que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002). Apesar dos esforços para tomar essa resolução com referência dos cursos de formação, Gatti e Barreto (2009), conforme destacado por Borges, Aquino e Puentes (2011), indicam que ela nem sempre se concretiza na prática, já que muitas instituições de ensino superior apresentam currículos ainda marcados por disciplinas fragmentadas e isoladas que não contemplam as características inerentes à atividade docente, e, ao que parece, os cursos de formação aligeirada ou a distância imprimem outras limitações a formação da licenciada.

Mais tarde, no ano de 2009, foi instituída a Política Nacional para Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ela dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por organizar a formação de professoras da educação básica e pelo fomento de programas de formação universitária e continuada, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A política propôs transformações nas ações formativas, para prever a articulação entre instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública (art. 10, § 1º, I e II). Para isso, nos últimos anos, criou programas e projetos que compreendem tanto a formação das docentes em exercício, quanto ações voltadas para os cursos de licenciatura em

funcionamento nas universidades, com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto.

Dentre os programas, criados em diferentes momentos da implantação e execução dessa política, podemos destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e os programas de mestrados profissionais – ambos voltados para a valorização e incentivo à docência, a qualificação para o ensino na educação básica e o fortalecimento dos cursos de formação universitária e continuada nas instituições de ensino superior. Barbosa e Fernandes (2017, p. 16) afirmam que esses programas representam

[...] um importante investimento e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo de promover mudanças em diversos níveis da educação. Além disso, são programas cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Como nosso foco de pesquisa é o PIBID, doravante, as discussões irão se ater ao programa e sua relação com a formação dentro do espaço escolar. Porém, antes de dar continuidade, faz-se necessário deixar registrado que apesar das sucessivas mudanças que as políticas públicas educacionais tenham experimentado, e seus consideráveis avanços com a criação de projetos como o PIBID, essa ainda é uma demanda não esgotada, e segue como um grande desafio. Entendo que a melhoria do processo de formação docente vai mais além da criação de leis, decretos ou programas, os quais são necessários, mas não resolvem todos os seus problemas. Requer a compreensão de que é necessário a melhoria das condições de trabalho, salários e carreira profissional docente. Exige investimentos, tempo e colaboração de todos, criando “[...] condições efetivas para que esse profissional se sinta valorizado socialmente pelo esforço que precisa depreender na formação das gerações futuras, na perspectiva do que lhe é demandado pela sociedade contemporânea” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011 apud BARBOSA e FERNANDES, 2017, p. 27).

3.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subsidiado pela CAPES, ocorre nas instituições de ensino superior/IES onde são ofertados os cursos de licenciatura, e é considerado uma nova perspectiva de formação docente que, ao inserir a licencianda na escola pública, colocando-a em contato com a realidade educacional, faz com

que a mesma possa viver sua formação em nível superior e refletir sobre a constituição da identidade docente (AMORIM; VIEIRA, 2017).

O programa, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em uma ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38. Ele é instituído

[...] com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007, p. 39).

O primeiro edital do programa, de 12 de dezembro de 2007, contemplava as Instituições Federais de Ensino Superior, nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio, justificado pela carência de professoras licenciadas nessas disciplinas, e tinha por objetivos

- I - incentivar a **formação de professores** para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - **valorizar o magistério**, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a **articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica** do sistema público, em proveito de uma sólida **formação docente inicial**;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à **formação inicial de professores** nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, p. 39). [grifos nossos]

Embora o primeiro edital tenha sido lançado no ano de 2007, ele só começou a ser implementado em 2009¹⁷, quando também passa a abranger as Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, atendendo toda a Educação Básica e Licenciaturas, sendo a prioridade dos níveis e áreas a serem atendidas uma decisão das instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e de acordo com a necessidade educacional e social do local (BRASIL, 2015).

¹⁷ O Curso de Pedagogia da UFSC foi pioneiro ao submeter em 2009 um projeto junto às licenciaturas de matemática, física e química da UFSC para a CAPES e ser aprovado com mérito. O curso tem como foco formar professores para a infância, tendo como um dos seus eixos curriculares desde a última reforma curricular em 2009: Educação e Infância. Desta forma, o PIBID Pedagogia difere-se daqueles realizados em outras licenciaturas diante das suas especificidades formativas, pelo sujeito que se destina a formar: a criança, atuando, então, juntamente às crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Posteriormente, ao apresentar resultados positivos, e com o crescimento da demanda, o PIBID passa a ser regulamentado pela Portaria n° 96, de 18 de julho de 2013, apresentando modificações em seus objetivos, os quais visavam

- 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 co-formadores** dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de **formação inicial** para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à **formação dos docentes**, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 2). [grifos nossos]

Desta maneira, o que podemos perceber é que na medida em que foi se fortalecendo como projeto, e se consolidando no espaço escolar e na formação de professoras, o programa passou por reformulações e ampliações no que tange aos seus objetivos, a fim de contemplar todas as suas manifestações dentro da escola. No período em que atuei como bolsista, a última redação dos seus objetivos ocorreu com a Portaria n° 46, de 11 de abril de 2016, que muda o regulamento do programa, na tentativa de aglutinar/juntar o PIBID à outros programas como, por exemplo, o PNAIC, objetivando melhorar os índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização. Desta forma, transforma o PIBID em uma espécie de “reforço escolar”, o que conseqüentemente, levaria ao fechamento de projetos de algumas licenciaturas (pois se distancia do campo de atuação desta) e o cancelamento de vagas para bolsistas. No entanto, após reivindicações de muitos educadores, bolsistas, crianças, escolas e universidades, que entendiam esta portaria como um recuo que descaracterizava e não contemplava a ideia original do programa, enquanto proposta de valorização e formação docente, ela foi revogada pela Portaria n° 84, de 15 de junho de 2016.

O PIBID se constituiu pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos, e em princípios pedagógicos baseados nos estudos realizados por Nóvoa (2009), conforme indica Neves (2012, p.365), que defendem a

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.

Desta maneira, abarca formação universitária e continuada e a interação, diálogo e socialização dos diferentes saberes sobre a docência, o que enriquece ainda mais a formação de todos os sujeitos envolvidos (BRASIL, 2015). Para tanto, têm sua dinâmica organizada segundo o relatório de gestão, da seguinte maneira:

Figura 1 - PIBID- Desenho do programa.



Fonte: RELATÓRIO DE GESTÃO DEB 2009-2014, p. 63.

Dentro dessa dinâmica de organização, a partir da minha experiência pibidiana, entendo ser necessária a inclusão de mais um sujeito (não contemplado na figura acima) fundamental na constituição do PIBID, e que muito contribui para esse movimento de formação recíproca ocorrido no âmbito do programa: a criança/estudante, que em sua singularidade, traz sua cultura e suas vivências para dentro da escola e do programa, colaborando ao processo formativo dos demais sujeitos envolvidos.

Nesta configuração, um diferencial do PIBID, é que, além de ofertar bolsas às estudantes das licenciaturas, concede também bolsas às professoras de escolas públicas, nesse caso, professoras supervisoras, e às professoras coordenadoras das universidades que fazem parte do programa, bem como à coordenadora institucional da universidade. Logo, o PIBID além de se constituir como um importante aliado na formação universitária para acadêmicas das licenciaturas promove, também, um grande movimento de formação continuada às professoras das escolas públicas e das instituições de ensino superior que participam do programa, assegurando, assim, práticas mais exitosas dentro do contexto educacional. Canan (2012, p. 32) afirma que

[...] o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, prosseguimos entendendo que a formação continuada vai além de cursos, seminários, capacitações ou aperfeiçoamentos, mas que se trata de uma prática reflexiva no âmbito da escola, que abrange aspectos da vida cotidiana da instituição e os saberes derivados da experiência docente, articulando estes com as dimensões sociopolíticas mais amplas e as contribuições teóricas. Assim, o PIBID tenciona alguns paradigmas das professoras das escolas públicas, provocando

[...] um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores (BRASIL, 2015, p.66).

Dewey (1904), conforme citado por Diniz-Pereira (2010), defende que “[...] a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático” (p.84), e ainda, que é preciso “[...] uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação/formação”. (Ibid, p. 88). O programa se aproxima dessa proposta, uma vez que foi criado considerando esse e os demais desafios enfrentados pelas professoras em sua formação universitária, e que vem incentivar e valorizar a docência, quebrando a tão apontada dicotomia entre teoria e prática, concebendo uma formação docente na “[...] qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 4).

O PIBID tem se pautado em "novas formas de 'olhar' a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação [...]". (BRASIL, 2015, p. 66). Ele se diferencia do estágio supervisionado, por ser uma proposta extracurricular e por ter acolhido bolsistas de todas as fases dos cursos de licenciatura (desde a primeira até a última) como estava previsto no edital nº01/2007. As "pibidianas" assumem o papel de protagonistas de sua própria formação, quando ao propor atividades didático-pedagógicas, sob orientações da supervisora e coordenadora, tem a oportunidade de criar as estratégias e ações a serem realizadas e mobilizar os referenciais teórico-metodológicos que lhes darão suporte. Assim, as estudantes de licenciatura podem com o exercício de ação-reflexão-ação, modificar e/ou formar suas representações de docência, já que o PIBID viabiliza uma formação que não é pautada

[...] apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (BRASIL, 2015, p. 66).

Por essa perspectiva, é possível compreendermos o grande potencial que esse programa tem sido na formação de licenciandas e professoras, assim como para a valorização da profissão docente. Ele é apontado como um diferencial, possibilitando a construção de uma prática qualificada, humanizadora, ética, crítica e política, comprometida com a formação humana e com a docência.

3.2 PIBID Pedagogia/UFSC

O PIBID Pedagogia/UFSC, subprojeto do qual participei na condição de bolsista, teve seu início em 2009, quando o edital do programa foi ampliado. Ele, ao longo da sua história, passou por diversas mudanças, dentre as quais destacaremos a seguir: sua coordenação, o local de atuação, a quantidade de bolsistas inscritos e projetos realizados com os estudantes dos anos iniciais.

No que tange a coordenação, durante os anos de 2009 a 2013 esteve sob responsabilidade da professora Jucirema Quinteiro¹⁸; entre 2013 e 2016 a coordenação era realizada pela professora Maria Isabel Batista Serrão (Bel como prefere ser reconhecida), que devido ao processo de sua aposentadoria passa a coordenação para a professora Daniela

¹⁸ Professora atualmente aposentada, fez parte do quadro de professores do Centro de Ciências da Educação, no Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenou o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2001.

Karine Ramos Segundo¹⁹, sendo que a professora Bel permanece como professora colaboradora; e, por fim, desde 2017 a coordenação está sob encargo da professora Simone Vieira de Souza²⁰, e segue com a colaboração das professoras Bel e Carolina Picchetti Nascimento²¹.

O PIBID Pedagogia, cuja diretriz se pauta no “[...] respeito à criança e a valorização da infância na escola [...]” (QUINTEIRO; PIMENTEL & GONÇALVES, 2013, p. 197) e com o objetivo de “[...] formar leitores, escritores e atores sociais junto às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (QUINTEIRO; PIMENTEL & GONÇALVES, 2013, p. 197), teve como primeiro campo de atuação, durante os anos de 2009 a 2013, a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, localizada no bairro Pantanal, na cidade de Florianópolis. Pertencente à Rede Municipal de Florianópolis, e funcionando no período matutino e vespertino, a referida escola atende estudantes de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, advindos dos bairros próximos, com diferentes condições socioeconômicas. Segundo Quinteiro, Pimentel e Gonçalves (2013), a inserção do programa na escola não foi um processo fácil, pois ele não foi imediatamente “acolhido”, e que somente “[...] após longas argumentações, a escola aceitou com certa "resistência" o desenvolvimento do Pibid-Pedagogia" (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 198). As autoras afirmam que um dos limites enfrentados nesse campo de atuação

[...] consistiu na compreensão e no exercício, por parte das professoras, da função de coformadoras nesta relação, bem como no compartilhamento do planejamento e dos planos de ensino com as estudantes bolsistas de modo a possibilitarem situações de ensino e aprendizagem significativos para a sua formação junto às crianças em sala de aula (QUINTEIRO; PIMENTEL; GONÇALVES, 2013, p. 201).

¹⁹ Graduada em Psicologia - Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

²⁰ Professora na área Educação e Infância: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE.

²¹ Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2005), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e doutorado em Educação nesta mesma instituição (2014) com realização de estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Bath-Inglaterra. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É membro do GEPAPe (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP).

A partir do ano de 2013, o programa passa a ser realizado em uma escola estadual, onde permanece até hoje²²: a Escola de Educação Básica Padre Anchieta, localizada no bairro da Agrônômica, em Florianópolis. Situada ao final da beira-mar norte, numa das áreas mais valorizadas da cidade, no seu entorno estão grandes edifícios e construções, habitados pelas camadas da população com alto poder aquisitivo. Em razão disso, o espaço onde situa-se a escola é motivo de interesse das grandes construtoras (seja pela manutenção dos arredores dos edifícios, mantendo-os esteticamente bonitos ou, talvez, pelo anseio de futura área para construção); importante ressaltar que a comunidade escolar se mantém de forma mobilizada na garantia de seus direitos. Quanto ao seu público, as crianças que frequentam a escola são habitantes dos bairros que constituem o Maciço do Morro da Cruz, sujeitos predominantemente das camadas da população com baixo poder aquisitivo, alguns em situações de vulnerabilidade social, e em sua maioria, segundo dados empíricos, advindos de processos migratórios (da zona rural ou de outras regiões do país, como o Norte e o Nordeste). O que significa dizer, que as peculiaridades culturais e particularidades deveriam ser pensadas como conteúdo central para o currículo e na elaboração das propostas pedagógicas. Sobre isso, cabe ressaltar conforme afirma Galvão et al. no artigo “*O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais*” (2017, p. 59):

[...] o programa busca adequar suas diretrizes às especificidades e às necessidades de cada escola, considerando que o contexto sociocultural desempenha um papel preponderante sobre as condições da experiência do processo de ensino-aprendizagem em cada estabelecimento de ensino.

Diante disso, o PIBID Pedagogia da UFSC, orientava suas ações a partir de três principais pressupostos:

[...] a) Todo ser humano precisa aprender para se tornar como tal, portanto, toda criança é capaz de aprender. Assim deve-se confiar na capacidade de cada um em aprender o que for e oferecer condições para a aprendizagem. Se o ser humano for valorizado na escola aprenderá efetivamente; b) Faz-se necessário o exercício dos instrumentos metodológicos do trabalho docente: observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento. c) A brincadeira é constitutiva do ser criança e essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, necessita ser organizada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento humano (Relatório de Atividades PIBID UFSC, 2016, p. 178-179).

No decorrer desse período, e conforme já destacado, também ocorreram mudanças quanto ao número de bolsistas. Inicialmente, as bolsas eram restritas à um número de cinco

²² Porém, conforme mencionado anteriormente, com uma outra configuração, uma vez que se trata de um novo edital.

estudantes, e só foi ampliado após o ano de 2011, chegando ao número de vinte estudantes participantes, e conseqüentemente, ampliando também o número de professoras da escola como supervisoras desse processo de iniciação docente.

Quando iniciei no PIBID Pedagogia, em outubro de 2015, o mesmo já ocorria na Escola de Educação Básica Padre Anchieta, e desde o primeiro momento percebi o quanto a escola e os sujeitos que a compõe (crianças, professoras, coordenação, direção e demais trabalhadores) reconheciam o programa como parte constitutiva da escola, com todo seu valor e contribuição, ou seja, havia de verdade, um vínculo construído entre escola e universidade. As bolsistas eram identificadas como “aprendizes de professora”, que estavam naquele espaço, ainda na condição de estudantes, para aprender a docência. Ao apresentar as bolsistas, o grupo de crianças e professora com quem iriam atuar era consultado sobre a inserção e permanência desse novo sujeito nesse espaço, por meio de mediação semelhante a essa:

(Coordenadora conversando com as crianças) - “Vocês querem saber o que ela (bolsista) veio fazer aqui?”

Algumas crianças respondiam sim, outras diziam que não.

(Coordenadora) - “Ela veio aprender a ser professora com vocês! Vocês podem ajudá-la a ser professora?”

(Crianças) - “Sim!”

A atuação na escola compreendia um período de 12 horas semanais/três manhãs, das quais oito horas/duas manhãs eram destinadas à atuação com as crianças e quatro horas/uma manhã para realização de reuniões entre bolsistas, supervisoras, professoras colaboradoras²³ e coordenadoras do projeto. Essas reuniões eram orientadas por discussões acerca de assuntos e temas importantes, elencados a partir das vivências, observações e registros da semana, assim como um momento para planejamento das ações educativas realizadas dentro da escola. As professoras/supervisoras compartilhavam suas experiências e os resultados das atividades desenvolvidas, apresentando, assim, um retorno dessas propostas sugeridas pelo programa.

As atividades desenvolvidas no âmbito do programa estavam inicialmente organizadas em três grupos: a) um que atuava nas salas de aula, auxiliando crianças e professora regente com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, assim como propondo situações de ensino junto às crianças; b) outro que participava de um subprojeto de leitura, cujo nome era “*Embarcando na leitura*”, que recebia crianças, do terceiro ao quinto ano do ensino

²³ Aqui nos referimos àquelas professoras que, mesmo sem receber a bolsa de supervisão, acolhiam bolsistas em suas salas, participando dos seus processos de formação.

fundamental, que apresentavam dificuldades no processo de leitura e escrita, e tinha como objetivo criar condições de ensino em que as crianças, compreendidas como um sujeito de direitos e ser humano em formação, pudesse conhecer novas histórias, tomar gosto pela leitura e ler. Cabe ressaltar que esse espaço foi planejado para se constituir como um espaço de leitura para as crianças, com as crianças e das crianças, de modo que elas participassem desde o começo da organização do espaço e assim se sentissem pertencentes ao mesmo; c) e um terceiro grupo, que participava do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA), e que tinha como intuito auxiliar, juntamente com a professora, as crianças do 3^a ao 5^o ano que apresentam maiores necessidades formativas na aprendizagem das habilidades de leitura, produção textual e cálculo.

Ao longo da minha permanência, essas atividades foram se modificando, com a finalização de alguns projetos e o surgimento de novos. Um projeto bastante significativo²⁴, desenvolvido no ano de 2016, foi a Escola do Cérebro, cujo objetivo era, com o uso de um aplicativo de jogos digitais, auxiliar no exercício das habilidades cognitivas, tais como memória, concentração, atenção e resolução de problemas, contribuindo para a aprendizagem da criança. O projeto foi realizado com estudantes do 3^o ao 5^o ano, que frequentavam pelo menos uma vez na semana o laboratório de informática para utilizar o aplicativo.

Durante o período de minha participação, na condição de bolsista, vivenciei diversos momentos nos quais o PIBID sofreu ameaças de cortes e suspensão. Conforme destaca Locatelli (2018), em *“A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual”*, a ampliação do programa e a garantia da sua continuidade sempre foram preocupações dos participantes, já que o mesmo não se tornava política de Estado e não se institucionalizava como política permanente no âmbito das universidades. Essa instabilidade se refletiu nos acontecimentos que ameaçaram sua estrutura, objetivos, e sustentação financeira, onde mesmo sendo avaliado de forma positiva pelas escolas e meios acadêmicos, no que se refere a sua relevância e repercussão, sistematicamente foi perdendo sua prioridade nas diretrizes do governo federal.

Dentro desse cenário, se observa, de um lado os retrocessos e perdas, e de outro, a mobilização e defesa do PIBID na escola. Em 2014, ocorreu a primeira redução dos recursos de custeio e do número de bolsas, o que se agravou no ano seguinte, chegando à redução de

²⁴ Maiores discussões acerca desse projeto estão traçadas no TCC produzido por Bianca Stela Luiz e Silveira (2018.2), no curso de Pedagogia da UFSC, que tem por título: *Jogos digitais e alfabetização: um estudo sobre o atendimento extraclasse com crianças do Ensino Fundamental*.

50% dos recursos; em 2016, há a revogação da Portaria nº 46, culminando, ao final de 2017 e início de 2018, na ameaça concreta de suspensão do programa. Durante esse período, foram constantes a luta e organização coletiva (de crianças, bolsistas, professoras, escolas e universidades participantes) contra os desmontes e ataques sofridos, com vista a garantir a continuidade e permanência do programa, cujas contribuições aos sujeitos envolvidos eram notórias. Dessa forma, podemos destacar o quanto o PIBID contribui para a dimensão da formação política das professoras e das crianças/estudantes, ao levar os sujeitos envolvidos a se engajarem no movimento de defesa do que queriam²⁵.

Apesar dos esforços, o ano de 2018 foi marcado pela interrupção. O PIBID, da forma como estava organizado, é extinto e um novo edital do programa é lançado, dentro de uma nova configuração. Com o PIBID, surge um novo programa denominado Residência Pedagógica. Nesse novo edital, a participação no programa fica limitada aos estudantes que estejam na primeira metade dos cursos de licenciatura. Na escola, uma mudança significativa está na desproporcionalidade entre a quantidade de estudantes bolsistas sob a responsabilidade de uma professora supervisora. O que antes representava um número de quatro/cinco bolsistas para cada professora supervisora, agora, com o novo edital, passa para oito ou até 10 bolsistas, sem, no entanto, repensar a disponibilidade necessária e as condições mínimas para que se possa contribuir no processo de formação das futuras docentes.

²⁵ Esse movimento, criado por iniciativa das bolsistas de iniciação à docência, ficou conhecido nacionalmente como #FICAPIBID, tendo grande repercussão nas universidades e escolas participantes, bem como nas mídias e redes sociais. No subprojeto PIBID Pedagogia/UFSC, foi realizado um trabalho com as crianças, em que elas destacaram as aprendizagens no e com o PIBID. Para mais informação acerca dessa atividade do PIBID Pedagogia/UFSC, consultar o trabalho *O PIBID e a formação docente para a infância: elaborando o vivido* (2017), de Nicole da Rosa Felisbino.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de delineamento qualitativo, segundo o qual "[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p.21). A pesquisa qualitativa entende que é preciso "[...] 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas" (GODOY, 1995, p.21).

Os instrumentos utilizados para coleta e estudo dos dados serão a pesquisa bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.54).

Por pesquisa documental entende-se o "exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares [...]" (GODOY, 1995, p.21). Entendendo, na perspectiva do autor, como documentos, os materiais escritos, as estatísticas e os elementos iconográficos. Nessa pesquisa os documentos utilizados foram um audiovisual e uma carta de apoio produzidos por professoras que participaram do PIBID durante os anos de 2015 a 2018, como supervisoras ou colaboradoras do programa (que receberam bolsistas em suas salas mesmo sem serem supervisoras). São produções coletivas dessas professoras, elaboradas em momentos de ameaça ao programa, com a finalidade de dar visibilidade as contribuições proporcionadas e em defesa da continuidade do mesmo. O audiovisual passou pelo processo de degravação de alguns fragmentos da narrativa e, assim como a carta de apoio, foi analisado à luz do referencial teórico que sustenta essa pesquisa associado a reflexões e sínteses de ordem pessoal, originárias da condição de ex-bolsista PIBID e acadêmica em fase de conclusão de curso.

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio de busca e coleta no banco de dados dos Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia e nas publicações do GT08-Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Escolhemos essas duas fontes por serem locais de apresentação de produções acadêmicas e pelo fácil acesso ao acervo. A seleção dos documentos ocorreu a partir dos seguintes descritores: formação de professores e PIBID. A seguir, realizamos a leitura de títulos, resumos e palavras-chave, buscando elencar aqueles que tivessem proximidade com o tema

em estudo. Posteriormente, fizemos a leitura detalhada dos documentos selecionados, que foram analisados, considerando, assim como assinala Gil (2008), que “[...] para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas”. (p. 178). Por fim, se deu a elaboração de sínteses e das considerações finais.

4.1 Apresentação e análise dos dados

A partir do mapeamento de dados disponíveis nos dois repositórios, foi possível realizar a busca de trabalhos/artigos que são de relevância para nossa pesquisa, visto que apresentam relação com aspectos relacionados ao tema pesquisado. Os documentos selecionados foram analisados e as considerações traçadas serão apresentadas nos dois primeiros subtópicos. Além disso, apresentamos no terceiro e último subtópico as considerações elaboradas a partir da análise da narrativa de uma professora supervisora, presente em um audiovisual produzido coletivamente por professoras supervisoras/colaboradoras em uma escola pública estadual, e da carta de apoio redigida pelas mesmas.

4.1.1 A formação de professoras nos TCCs

No que versa sobre a primeira fonte de pesquisa do estudo, isto é, os Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia, a seleção foi realizada a partir de uma planilha disponibilizada pela coordenação de TCCs do curso de Pedagogia da UFSC, no qual constavam os títulos, datas dos trabalhos, autores, temáticas, palavras-chave, entre outras informações. Para a pesquisa, determinamos o período do ano letivo de 2013.1 a 2018.2, sendo justificado pelo tempo em que o TCC passou a fazer parte do currículo do curso, que corresponde a esse mesmo período. Inicialmente, utilizamos os descritores “formação docente” e “PIBID”, chegando ao número de 30 títulos, cujas discussões apresentavam alguma relação com o tema. Em seguida a realização dessa seleção, ainda em caráter mais amplo, foi utilizado novos descritores, “formação de professores” e “PIBID”, e buscando os trabalhos mais relevantes e que conversavam de forma mais próxima com a nossa pesquisa, para em um terceiro momento, procedermos com a leitura do resumo, palavras-chave e

metodologia. A partir dessa nova seleção, nos debruçamos na leitura integral de oito²⁶ artigos científicos. Registramos que apesar do número considerável de pesquisas encontradas que apresentavam alguma relação com a formação docente, esse número é pequeno quando relacionado aos demais temas discutidos nos TCCs, e ainda menor, quando relacionado ao recorte dessa pesquisa, o que sinaliza que pensar a formação de professores a partir do PIBID é um assunto ainda pouco discutido na perspectiva dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSC.

Quadro 1- TCC de Pedagogia da UFSC no período de 2013.1 a 2018.2.

Título do TCC	Autor(es)	Ano
Prática como eixo de formação do professor dos Anos Iniciais: docência em questão	SOUZA, Maria Luiza de Souza e	2013.2
Contribuição do estágio supervisionado no curso de Pedagogia UFSC para a formação inicial de professores da Educação Infantil.	RAMOS, Taís Lopes	2015.1
Um olhar sobre os grupos de estudos numa unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: a formação continuada em questão.	ADRIANO, Bruna	2015.1
O PIBID e a formação docente para a infância: elaborando o vivido.	FELISBINO, Nicole da Rosa	2017.1
A literatura como um móbil para a aprendizagem da	LOCH, Camila	2017.1

²⁶ Quantidade encontrada em consulta aos trabalhos disponíveis no acervo físico. No entanto, segundo fonte empírica, há mais três trabalhos que versam sobre o PIBID e a formação de professores, os quais não estavam disponíveis no acervo no momento da consulta, e que, em decorrência disto, não passaram pelo processo de leitura e análise. São os seguintes TCCs: *Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: possibilidades e desafios*, de Jaqueline Cristina Cardoso (2014.2); *Experiências e reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, de Ili Isabel Costa (2015.1); e *Jogos digitais e alfabetização: um estudo sobre o atendimento extraclasse com crianças do Ensino Fundamental*, de Bianca Stela Luiz e Silveira (2018.2).

leitura (PIBID)		
Pesquisas do eixo de formação de professores da ANPEd Sul (2012)	GUARES, Ivone	2018.2
Pesquisas do eixo de formação de professores da ANPEd Sul (2014)	OLIVEIRA, Clélia Vanilda de	2018.2
O PIBID e a escola pública: possibilidades e contribuições para a aprendizagem da docência	HAWERROTH, Ana Cristina	2018.2

Fonte: TCCs do Curso de Pedagogia UFSC (2013-2018). Elaboração: da autora, 2019.

No que versa sobre as pesquisas encontradas, Souza (2013), em *“Prática como eixo de formação do professor dos Anos Iniciais: docência em questão”*, problematiza a formação universitária das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise das propostas curriculares de cinco cursos de Pedagogia (presenciais e gratuitos) de universidades públicas em Santa Catarina. A autora, ao coletar os dados contidos nos sítios eletrônicos dos referidos cursos (matriz curricular, ementas, histórico do curso), percebe que eles dizem muito a respeito da profissional que ali é formada. A autora entende que “[...] a formação inicial tem uma importância muito grande no perfil profissional do futuro professor” (p. 7), ao se caracterizar “[...] como primeiro passo para seguir uma carreira profissional” (SOUZA, 2013, p. 12).

Inicialmente apresenta as mudanças ocorridas no processo de formação de professoras, destacando o curso de Pedagogia como instância formadora de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e em um segundo momento, analisa as matrizes curriculares de cinco cursos de Pedagogia, dando ênfase a análise das disciplinas de estágio obrigatório. Souza (2013) entende que na relação entre docente em formação e docente em exercício “[...] é necessário que ambos assumam juntos a responsabilidade de contribuir com a formação profissional de cada um e, sobretudo, o compromisso com a aprendizagem dos alunos” (p. 67). Por fim, destaca ser fundamental durante os cursos de formação de professoras “[...] mostrar aos futuros pedagogos, de fato, qual a função do docente e também os desafios que podem vir a enfrentar pela frente, pois assim o risco de encontrarmos profissionais frustrados é um pouco menor” (p. 14).

No mesmo sentido, a pesquisa de Ramos (2015), intitulada “*Contribuição do estágio supervisionado no curso de Pedagogia UFSC para a formação inicial de professores da Educação Infantil*”, analisa “[...] a formação inicial de professores, especificamente para a docência na Educação Infantil, oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC, destacando as contribuições do estágio curricular obrigatório para esta formação” (p. 6). A autora entende que “[...] a formação do professor não cessa ao fim da graduação. Ela é permanente, inconclusa [...]” (p.10). Defende a integração dos conteúdos aprendidos na universidade com as situações práticas, concebendo a teoria e a prática numa maneira indissociável. Ao final, destaca a necessidade de a docente refletir sobre suas ações repensando sua atuação, e assim, promovendo aprendizagens significativas e práticas mais exitosas.

As pesquisas desenvolvidas pelas autoras aproximam-se desta ao refletir o processo de formação docente e compreender que os estágios obrigatórios - assim como concebo o PIBID -, tornam-se um momento no qual ocorre uma formação recíproca entre docente em formação e docente em exercício, “[...] caracterizada pela troca e enriquecimento das vivências dos mesmos, as transformações dos saberes, das práticas” (RAMOS, 2015, p. 48). Da mesma forma, destacam ser fundamental a experiência com o chão da escola ainda durante a graduação, a fim de compreender sua organização e as dificuldades enfrentadas pela docente nesse espaço dinâmico em que futuramente irá atuar. Contudo, essas pesquisas reforçaram ainda mais a necessidade de todas as licenciandas participarem de programas como o PIBID, já que evidenciam que muitas vezes o estágio obrigatório se configura como a primeira experiência e inserção na prática docente, e visto que esse se delimita temporalmente, geralmente nas últimas fases do curso, e que nem sempre seja possível garantir discussões aprofundadas quanto programas como o PIBID.

Adriano (2015), com o intuito de articular formação universitária e continuada e pensar as possibilidades de formação no decorrer do exercício profissional, em sua pesquisa “*Um olhar sobre os grupos de estudos numa unidade de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis: a formação continuada em questão*”, se debruça sobre os registros de grupos de estudos de uma unidade educativa. Tais grupos, propostos por profissionais atuantes da instituição, tinham por objetivo compreender as dúvidas provenientes do cotidiano, bem como debater assuntos acerca do contexto escolar, a fim de repensar as práticas pedagógicas e produzir conhecimentos relacionados aos saberes docentes. Segundo a autora, “[...] é necessário olhar com estranheza o que é familiar” (p. 17), pensando “[...] a seleção e o fortalecimento de práticas mediadoras capazes de (re)orientar o trabalho dos/as

professores/as junto às crianças, assegurando e garantindo a aprendizagem [...]” (p. 27). Para isso, entende ser necessária uma formação docente numa perspectiva permanente, e a participação nesses grupos efetiva essa possibilidade de formação, uma "formação em serviço”.

A referida pesquisa apresenta uma possibilidade de formação no decorrer do exercício docente: os grupos de estudos. As práticas no âmbito do PIBID, objeto dessa pesquisa, se assemelham a prática desses grupos, e também podem ser tomadas como formação permanente, possibilitando a reflexão das práticas pedagógicas e a produção de novos saberes, com as trocas de conhecimentos entre bolsistas, professoras e crianças.

Na pesquisa intitulada “*O PIBID e a formação docente para a infância: elaborando o vivido*”, Felisbino (2017) apresenta e analisa sua experiência como bolsista no âmbito do PIBID Pedagogia/UFSC, no período de julho/2014 a dezembro/2015, destaca as contribuições do programa para sua formação docente e também humana. Para isso, inicia apresentando ao leitor um histórico do PIBID a nível nacional, universitário (surgimento e implementação na UFSC) e como subprojeto do curso de Pedagogia da UFSC. Enfatiza sua função transformadora, a qual vem contribuindo para pensar a escola como o melhor lugar para a garantia da infância, bem como uma formação docente para além dos espaços universitários. Confirma a relevância do programa, que segundo a autora tem colhido muitos frutos, e destaca que ele

[...] foi de fundamental importância para a minha formação docente ao me possibilitar uma relação mais próxima entre as teorias estudadas na graduação e a prática docente, me oferecendo também a possibilidade de conhecer o funcionamento e a organização da escola (FELISBINO, 2017, p. 61).

No mesmo sentido, a pesquisa “*A literatura como móbil para a aprendizagem da leitura*”, realizada por Loch (2017), também reconhece o programa como espaço importante de formação, para iniciar/adentrar no mundo da docência. A autora analisa, a partir de registros das situações vividas no subprojeto do PIBID Pedagogia/UFSC, as possíveis contribuições da literatura no processo de aprendizagem de leitura das crianças. Para isso apresenta sua experiência em um projeto de leitura (que já fora citado), o qual atendia crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental que possuíam necessidades específicas na leitura e escrita, refletindo sobre o significado da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, bem como do PIBID para sua formação docente. Afirma que sua vivência como bolsista possibilitou

[...] espaços e momentos para planejamentos e a prática desses planejamentos, ou seja, tivemos um lugar onde realmente iniciamos nossa docência, buscando no dia a dia da escola e nos estudos realizados os respaldos para nossa formação (LOCH, 2017, p. 42).

Comungo com as sínteses conclusivas de Felisbino e Loch. Enquanto ex-pibidiana, assim como as autoras, reconheço o quanto o PIBID foi fundamental para minha formação e constituição docente, ao exercitar a relação teoria e prática e possibilitar reflexões acerca da docência. A partir da análise das referidas produções, também foi possível observar as contribuições do programa para a escola e os demais sujeitos que a constituem, principalmente professoras e crianças. O PIBID, reiteram as autoras, possibilitou repensar e transformar a escola e as práticas educativas, a fim de se tornar um lugar de garantia da infância e de aprendizagens significativas.

Em “*Pesquisas do eixo de formação de professores da ANPEd Sul (2012)*”, Guares (2018) aponta aspectos importantes acerca das pesquisas e estudos sobre o processo de formação docente, analisando nos trabalhos apresentados na ANPEd Região Sul no ano de 2012, a recorrência de algumas categorias conceituais (formação inicial, formação continuada, professor, práticas pedagógicas e de ensino), assim como os objetivos, aportes teóricos, abordagens metodológicas, dentre outros aspectos. A autora frisa a importância da formação inicial como oportunidade para a socialização/troca de vivências com as profissionais que atuam a mais tempo e defende uma formação permanente, que propicie a essas profissionais reflexão crítica sobre a prática, favorecendo uma atuação mais próxima das demandas atuais. Dentre os resultados elencados, a autora destaca o grande número de pesquisas acerca da categoria professor, além da predominância do gênero feminino nas licenciaturas e pesquisas sobre formação de professoras.

Da mesma forma, Oliveira (2018), em “*Pesquisas do eixo de formação de professores da ANPEd Sul (2014)*”, faz um mapeamento, utilizando dessas mesmas categorias elencadas por Guares (2018), nos artigos apresentados na X ANPEd Regional Sul, ocorrida no ano de 2014. Entendendo a necessidade de a professora assumir uma análise crítica e objetiva da sua prática, a autora defende que na formação universitária e continuada se discuta o processo de construção da identidade profissional, a qual tem base em suas vivências e experiências dentro e fora do ambiente escolar, assim como em sua condição de classe social, gênero, raça. Nos resultados da pesquisa a autora observa que a formação universitária tem “lugar cativo” nas pesquisas sobre formação, embora o interesse dos pesquisadores em abordar a formação continuada tenha crescido. E da mesma forma que Guares (2018), destaca a predominância do gênero feminino nesse campo de pesquisa e atuação. Assim sendo, o panorama apresentado

por Guares e Oliveira, a respeito do campo de pesquisa sobre formação de professoras, contribui para esta pesquisa e reforça a necessidade de pesquisas dentro desse tema, dado que é um campo ainda em crescimento e desenvolvimento.

A pesquisa de Hawerth (2018), que tem por título “*O PIBID e a escola pública: possibilidades e contribuições para a aprendizagem da docência*”, apresenta e analisa sua experiência enquanto ex-pibidiana, destacando as contribuições do programa para estudantes das licenciaturas, por meio de consulta em artigos publicados. Entendendo “[...] a escola como um lugar privilegiado de aprendizagem e propício ao desenvolvimento profissional da docência [...]” (p. 12), a autora defende programas/projetos que conectando universidade e escola, pensem a formação docente. Assim como Felisbino (2017), expõe um histórico do PIBID (nível nacional, UFSC, Pedagogia/UFSC), enfatizando que o programa

[...] de fato, proporciona aos licenciados aprendizagens significativas e novas formas de mediação/atução no espaço escolar, bem como possibilita uma visão real da profissão docente e do cotidiano escolar. Por meio da participação no PIBID, os acadêmicos são levados a refletir sobre a prática pedagógica e metodologias utilizadas em sala de aula desde as primeiras fases do seu percurso formativo (HAWERROTH, 2018, p. 46).

No seu estudo, a autora conclui que ao participar do PIBID/Pedagogia UFSC passou a ver a escola de outras formas, em sua potência e fragilidade, identificando-a como “[...] o melhor espaço para a apropriação do conhecimento, das capacidades humanas e da defesa das crianças como sujeitos de direitos” (p. 50). E ainda, que “[...] foi no chão da escola que percebi a criança na sua singularidade, que a sala de aula não é um espaço homogêneo, pois cada estudante aprende e se desenvolve de forma diferente” (p. 50).

Após esse processo de mapeamento, leitura e estudo dos TCCs, foi possível perceber que as discussões centrais dos mesmos apresentam relação entre si, isto é, apontam e discutem diferentes aspectos da formação docente e as dificuldades encontradas durante esse processo. Desta forma, contribuem para esta pesquisa, quando sinalizam a necessidade de uma proposta de formação que tenha sentido e discuta acerca de todas as dimensões que perpassam a docência, o que entendo ser possível identificar nas práticas e discussões traçadas no âmbito Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

4.1.2 A formação de professoras nas publicações da ANPED

A ANPEd está dividida em 23 GTs, cada qual com produções realizadas por pesquisadores da área da educação sobre temas específicos. O GT08²⁷, consultado para a elaboração dessa pesquisa, têm suas produções com foco nas temáticas que envolvem formação de professoras. Elas estão divididas em duas modalidades: pôsteres - possuem entre seis e dez páginas e apresentam de maneira breve os dados iniciais de pesquisa e a problemática -, e trabalhos - possuem em média dezesseis páginas, apresentando a pesquisa de maneira detalhada e com reflexões teóricas de maior densidade. Não determinamos um período de tempo para a pesquisa, realizando o levantamento em todas as publicações disponíveis. Inicialmente, utilizamos os descritores “formação docente” e “PIBID”, tanto na modalidade trabalho, quanto pôster. No entanto, como a pesquisa não apresentou nenhum êxito, optamos pelos descritores “formação de professores”, “PIBID”, encontrando um total de dois artigos localizados na modalidade trabalho. Os artigos localizados e analisados seguem listados na tabela.

Quadro 2- Publicações do GT08 Formação de Professores da ANPEd, trabalho e pôster:

Título do artigo	Autor(es)	Reunião	Ano	Modalidade
O PIBID na formação de professores da Educação Física: percepções sobre o início da docência.	MELO, Tatiana Moraes Queiroz de VENTORIM, Silvana	37ª Reunião Nacional da ANPEd	2015	Trabalho
PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais.	ALVES, Francisco Cleiton	37ª Reunião Nacional da ANPEd	2015	Trabalho

Fonte: ANPEd. Elaboração: da autora, 2019.

No que consiste sobre as pesquisas encontradas, no artigo “*O PIBID na formação de professores da Educação Física: percepções sobre o início da docência*”, Melo e Ventorim

²⁷ Apesar da escolha por analisar apenas as publicações desse Grupo de Trabalho específico, devido ao curto tempo de produção de um TCC, entende-se que os trabalhos também poderiam estar vinculados aos outros GTs, sendo uma possibilidade para a continuidade desse estudo. Em uma breve sondagem, sem compromissos com esse estudo, foi possível localizar mais 10 trabalhos relacionados à formação de professoras e o PIBID, nos GTs 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, 20- Psicologia da Educação, 19- Educação Matemática, 23- Gênero, Sexualidade e Educação e 11- Política da Educação Superior.

(2015) investigam, a partir de narrativas de bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como estes percebem os processos de iniciação à docência, num movimento de formação e autoformação. As autoras entendem que a formação é um processo constante e permanente, e que esse “estar” em formação se inicia “[...] desde as primeiras vivências como estudantes e tem continuidade em uma sucessão de experiências que vão compondo a identidade e a profissão docente” (MELO; VENTORIM, 2015, p. 2), sejam elas pessoais, sociais ou profissionais.

Compreendem que o período de início da docência potencializa aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional docente, e que, por esse motivo, deve ser marcado por experiências com o trabalho pedagógico, a organização escolar e a troca de saberes com os colegas, numa formação que propicie a investigação e reflexão acerca das práticas educativas, ou seja, que forme uma professora pesquisadora. Nesse sentido, as autoras, partindo dos relatos das bolsistas, concluem que o PIBID, reconhece a escola (campo de atuação) como espaço de formação, de experiência e de reflexão sobre a experiência, considerando as condições concretas desse espaço e contribuindo para a constituição da docência e da profissional pesquisadora. Da mesma forma, entendem que o programa influencia na escolha e permanência da carreira docente, uma vez que os sujeitos estabelecem sentidos sobre as experiências vividas.

Na mesma direção, Alves (2015), no trabalho “*PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais*”, apresenta o PIBID como território iniciático na aprendizagem da docência e discute o programa dentro das políticas de iniciação à docência. Para isso, utiliza das narrativas de seis bolsistas de um subprojeto PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), construindo memoriais autobiográficos de formação e autoformação, a fim de compreender quais os sentidos que o programa promove para a iniciação à docência e para a constituição da identidade docente. Assim, articula as experiências de vida (relações que vão construindo a identidade do sujeito e sua visão de mundo) ao processo de formação, em um contínuo e permanente processo de reflexão.

Segundo o autor, desde o início do século XXI vêm se delineando e efetivando políticas públicas para a formação em nível superior de professoras com foco na aprendizagem docente, dentre as quais se encontra o PIBID. Tais políticas buscam propiciar em suas práticas um constante movimento de ação-reflexão-ação, partindo de situações reais e concretas no chão da escola, tornando o sujeito agente da própria formação.

A partir das narrativas o autor identifica o PIBID como um *entrelugar* dos tempos e espaços desse processo de formação acadêmica, em que autonomia e mediação pedagógica andam juntos no processo formativo. Os depoimentos das bolsistas evidenciam que o programa se preocupa também com a humanização do processo ensino-aprendizagem, destacando a

[...] importância de conhecer a realidade antes da atuação da iniciação, o lugar do tempo cronológico que afeta significativamente as ações e aprendizagens e permite ao PIBID estabelecer relações mais fecundas com o conhecimento sobre a realidade escolar, mesmo antes de atuar como docentes (p. 11).

A partir das sínteses conclusivas dos autores, tenho o mesmo entendimento, isto é, o PIBID é um grande aliado da formação universitária, uma vez que aproxima, de forma efetiva, as futuras docentes do cotidiano escolar. Os artigos evidenciam aspectos positivos do PIBID para a formação docente. Compreendem o programa enquanto lugar de aprendizagens e troca de vivências, propiciando o convívio com a escola pública e a aproximação desta com a universidade. Desta forma, tais publicações acerca do PIBID e a relação com a formação de professoras, atestam o seu êxito enquanto programa no que se refere aos objetivos por ele propostos.

4.1.3 Registros de uma Professora dos Anos Iniciais: fragmentos de uma narrativa

A última fonte de pesquisa diz respeito a um audiovisual, produzido por professoras dos anos iniciais de uma escola básica, supervisoras e colaboradoras do subprojeto PIBID Pedagogia, e a uma carta de apoio²⁸ redigida por toda a equipe pedagógica dos anos iniciais (professoras, orientadora escolar, diretora), ambos foram construídos em situações de ameaça ao programa, como intuito de explicitar as contribuições deste dentro do espaço escolar, reafirmando sua relevância, e sobretudo, nos seus respectivos processos de formação.

O propósito é compreender, através dessas narrativas²⁹, tomadas como fio condutor das reflexões sistematizadas, a percepção das professoras co-formadoras diante do programa e analisar os impactos deste na atuação delas em sala de aula. Nesse sentido, a narrativa é importante, já que, “[...] no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2006 apud ALVES, 2015, p. 2). Precisamente, indaga-se: como as

²⁸ Disponibilizada na íntegra no anexo.

²⁹ Tanto da narrativa oral de uma professora supervisora, presente no audiovisual, quanto da narrativa escrita da carta de apoio.

professoras da escola básica pública envolvidas no programa sentem-se em relação a esta experiência? Quais contribuições essa experiência formativa traz em relação ao modo como concebem e desenvolvem sua ação profissional?

Ser bolsista PIBID Pedagogia me proporcionou vivenciar parte da história de uma professora que ao participar do programa, inicialmente como colaboradora e, em um segundo momento, na condição de supervisora, redescobriu a escola e a docência, bem como pode reinventar suas práticas. Pimenta (2005) afirma que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (p. 7), o que podemos observar no trecho selecionado, em que essa professora descreve uma situação que lhe provocou esse movimento de reflexão e reinvenção

[...] eu tinha um impasse com a turma da tarde, porque eu não queria trabalhar com a turma da tarde devido ao comportamento. Uma turma muito agitada, muito bagunceira e eu não queria trabalhar com eles, a ponto de também não querer levá-los ao museu do lixo. E as meninas do PIBID, né, as estagiárias que estão aqui comigo, juntamente com a Bel, com a Simone, elas conseguiram com o jeitinho delas carinhoso, elas conseguiram me convencer, digamos assim, a levar eles né. Foi um desafio, porque devido a turma ser uma turma muito agitada... ser não, era uma turma muito agitada, bagunceira né, eu tinha um pouco de medo, [...] de levar e não conseguir controlar eles. Foi assim... um tapa pra minha cara, porque a turma me surpreendeu, me surpreendeu de tal forma que eu fui obrigada a ligar minha internet móvel e começar a mandar fotos pra elas do comportamento deles. E a partir daquele momento, mudou... meu olhar em relação a turma mudou, o comportamento da turma mudou, eles participaram lá, do projeto, eles se desenvolveram bem, [...] não precisei chamar a atenção da turma. Foi algo assim, que me chocou, porque o que eu estava achando que seria algo negativo foi algo positivo. E de lá pra cá a turma cresceu e junto com a turma eu também acabei crescendo também né, porque hoje eu consigo conversar com a turma da tarde. [...] Alunos que até então não produziam nada, não faziam nada, hoje estão fazendo e assim a turma tem evoluído, a turma tem me dado um retorno, né... claro, não tá ainda 100%, mas pra o que era, melhorou (Professora Supervisora- Audiovisual, 2017).

A narrativa da professora expressa o processo *continuum* de formação, compreendendo que “[...] é na ciranda da vida cotidiana - pessoal e profissional - que eles se produzem” (FARIAS, 2012, p. 6), portanto, que as professoras se constituem enquanto docentes. Essa professora, cujo relacionamento com seus estudantes era avaliado por ela como algo da ordem do difícil e limitador de possibilidades, com a presença de medos e receios - de ambos os sujeitos (professora e estudantes) -, contou com a possibilidade de reflexão e recriação de suas práticas, revisitando seu olhar para com as crianças. Ao observar e escutar as crianças, aprendemos a respeitá-las, a compreender suas ações e experiências, seus processos de desenvolvimento, conhecimentos e modos de expressão. Construir um olhar constantemente voltado às crianças e suas experiências abre caminho para uma prática

pedagógica significativa, que efetivamente considera e qualifica suas produções e reproduções culturais (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Ao relatar que “[...] a turma me surpreendeu, me surpreendeu de tal forma que eu fui obrigada a ligar minha internet móvel e começar a mandar fotos pra elas do comportamento deles [...]”, a professora expressa uma mudança, assim como uma surpresa que ocorre diante de um novo olhar para o grupo do 5º ano, e sua prática docente. A urgência marcada na fala da professora, diante da “feliz” surpresa, e que a faz utilizar a internet móvel durante a própria realização da atividade, a fim de publicizar o percurso da visita da turma no Museu do Lixo, evidencia sua reflexão e sua aposta naquele grupo com base nessa nova experiência sentida.

Além disso, a professora destaca que com o programa, juntamente aos demais momentos formativos ofertados pela escola, pode viver uma verdadeira metamorfose na sua identidade docente, rompendo com práticas já consolidadas pela sua experiência profissional. Entendo, assim como Pinho, Sousa e Barros (2016), que “[...] o professor não pode se tornar refém de determinados modelos teóricos e sim se sentir provocado cotidianamente a superar e buscar rever certos modelos, no intuito de refletir e inovar suas práticas, primando pelo seu bom desempenho e a qualidade do ensino” (p. 47), o que podemos observar no fragmento selecionado

[...] nós tivemos a semana de formação dos professores, tivemos palestrantes aqui, assim... bastante rico em conhecimento, que também me ajudou, abriu bastante, assim... meu modo de ver. Aí, em seguida, veio a semana Paulo Freire e eu acabei me tornando 100% freiriana né, acabei mudando o modo da sala. E a turma tem se desenvolvido né, e eu espero melhorar mais ainda, aprender mais [...] porque como eu sempre falo pra Bel, para as meninas, tudo o que for de bom pra acrescentar pra mim e também pra turma, eis-me aqui, eu aceito (Professora Supervisora-Audiovisual, 2017).

Compreendo por meio das palavras da professora, a expressão do quão importante é a disposição para se revisitar e se abrir para novas propostas, e quem sabe, assim, se possa construir práticas exitosas e repletas de sentido aos professores e estudantes. Desta forma, apontando que outros caminhos são possíveis e que juntos podemos tornar a escola um espaço acolhedor, significativo e prazeroso a todas e todos.

Em sua narrativa a professora também destaca o programa como possibilidade de diálogo entre pares em momentos distintos da profissão, consolidando a ideia apontada por Gomes (2014) de indispensável relação entre formação inicial, universitária e continuada. Farias (2012), em sua pesquisa “*O que move os professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada*”, destaca o diálogo entre docentes e bolsistas proporcionado no âmbito do programa, o qual promove, segundo a autora, o esclarecimento

dos receios do processo de ensino, além de discussão das expectativas apresentadas por ambos sujeitos. Observa-se a construção de práticas de colaboração e troca de conhecimentos, com o exercício de pensar sobre sua atuação pedagógica, revendo posições, pensamentos e práticas acerca do ensinar, do aprender e do papel da professora nesse processo

Ao receber as meninas do PIBID, foi assim, uma experiência bastante gratificante pra mim, pois de manhã com a ajuda delas né, nós começamos a construção do minhocário, onde toda turma se envolveu, toda a turma participaram e a experiência foi assim bastante, é... produtiva, tanto pra mim quanto pra eles” (Professora Supervisora- Audiovisual, 2017).

Nesse extrato, a professora sinaliza o desenvolvimento de um projeto em parceria com as pibidianas e a professora Alessandra Larissa D Oliveira Fonseca³⁰, do curso de Oceanografia da UFSC. Ao avaliar que “[...] a experiência foi assim bastante, é... produtiva, tanto pra mim quanto pra eles [...]”, afirma que a produção e o desenvolvimento coletivo de projetos como esse, tem proporcionado aprendizagens significativas para ambos os sujeitos envolvidos. Ao trabalhar dessa forma, esses sujeitos, principalmente docentes, “[...] se sentem mais encorajados para alçar voos, experimentar outras experiências no âmbito da prática educativa” (FARIAS, 2012, p.7), tornando o ato de aprender como componente central no exercício da docência.

Nessa mesma direção, um excerto extraído da carta de apoio produzida pelas professoras e demais profissionais da equipe pedagógica, reitera que no PIBID Pedagogia UFSC tem se produzido práticas repletas de sentido, uma vez que

[...] é nítida a forma como os alunos e professores ganharam com este projeto que tem como objetivo, a decodificação da escrita e leitura. Cada ano que passou criou-se vínculos cada vez mais intensos com cada criança, e os professores se tornaram mais confiáveis, com as bolsistas, principalmente com aquelas que permeiam desde o início, pois estão a cada semestre com mais experiência e possuem mais segurança perante as ações que devem ser tomadas em cada situação. [...] assegurando as demais e outros profissionais das escolas que continuam a contar com um programa que em muito contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas (Carta de apoio- 2016).

De maneira geral, as falas evidenciam uma visão crítica e positiva em relação ao programa, principalmente quando relacionado às lacunas elencadas por essas profissionais em exercício, as quais afirmam ser preenchidas pela aprendizagem no programa. Desta forma,

³⁰ Doutora em Oceanografia Química e Geológica pela Universidade de São Paulo (2004). Professora Associada da Coordenadoria Especial em Oceanografia da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada aos Cursos de Graduação em Oceanografia e de Pós-Graduação em Geografia e Oceanografia. Desenvolveu Pós-Doutorado na Louisiana State University, Wetland Biogeochemistry Laboratory, em 2013-2014. Tem como linhas de pesquisa a poluição marinha, com o foco à eutrofização e ao impacto gerado pelo lixo, os processos biogeoquímicos na interface terra-mar e a educação ambiental.

reiteramos que o programa se destaca, para além das contribuições no processo de formação universitária, como um momento em que as docentes já atuantes na rede pública de ensino revisitam suas práticas pedagógicas, refletem sobre as mesmas e tem oportunidades de novas aprendizagens e crescimento. Assim, dispõem de uma formação continuada sólida e qualificada, reflexiva e crítica, cujas discussões e significados desse processo culminam na construção/consolidação da identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de produzir e evicenciar sínteses finais desse estudo, no qual me propus identificar e analisar as contribuições do PIBID no processo de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando de pesquisa em artigos publicados e em materiais produzidos por professoras de uma escola estadual pública, é possível verificar o quão importante esse programa está sendo para a formação e valorização da profissão docente, bem como para a construção de uma escola pública de qualidade para todas e todos.

A partir da minha experiência como ex-bolsista PIBID Pedagogia/UFSC, como também das sínteses e reflexões produzidas na construção dessa pesquisa, concebo o PIBID como possibilidade de formação docente permanente, nas suas dimensões universitária e continuada. Uma formação sólida e qualificada, reflexiva e crítica, cujas discussões e significados desse processo culminam na construção/consolidação de uma identidade profissional docente. Participar do programa transformou meu percurso formativo no curso de Pedagogia, ao me aproximar com a realidade da profissão, fazendo da escola o melhor lugar para eu me formar/sentir professora além do ambiente universitário, e das vivências e experiências dentro desta um conteúdo central na minha formação.

Com base nas análises das fontes de pesquisa elencadas foi possível constatar que, a formação docente da melhor qualidade continua sendo uma das pautas na luta pela educação pública no país. E que, diante desse cenário, as professoras tem se mobilizado pela permanência e continuidade de proposta que, de fato, pensem a formação em uma perspectiva permanente, crítica, política e humana, como por exemplo o PIBID. Além do mais, evidenciam que o programa tem se configurado como espaço para recriar a escola, tomando esta como lugar de aprendizagens significativas e de vivência da infância, assim como para refletir e repensar as práticas já consolidadas no decorrer da vida profissional das professoras.

Ainda no que diz respeito a isso, na leitura que faço a partir dessas pesquisas, e por ser um desejo que surgiu ao longo da minha caminhada no decorrer da formação, destaco a necessidade de mais estudos sobre formação de professoras em que estas possam ser, de fato, ouvidas, dando voz e vez para as docentes que já atuam nas escolas públicas. Como o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso é delimitado a um período curto (em torno de quatro meses), não pude proceder nesse meu desejo de realizar entrevistas com essas profissionais, dada a necessidade de submissão da proposta ao comitê de ética, cujos trâmites demandam de um tempo maior do que eu tinha disponível. No entanto, o desejo segue comigo, para futuras pesquisas acerca do tema, pois entendo ser de suma importância um

trabalho desse cunho, que possa apresentar importantes contribuições para se (re)pensar a formação de professoras.

Desta forma, no que diz respeito à formação, retomo ser

[...] necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As ementas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir de ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Considerando essa necessária revolução, entendo o PIBID enquanto uma política pública de formação docente, que de forma concreta, efetiva a relação teoria/prática, universidade/escola, e constrói práticas mais humanas e significativas, que tomam o sujeito a partir do que lhe é constitutivo. O PIBID "[...] tem mobilizado o desenvolvimento profissional dos professores no sentido de não apenas saber para ensinar, mas também, saber como ensinar [...]" (AMORIM; VIEIRA, 2017, p. 269), considerando nesse percurso o estudante e sua singularidade, e levando as docentes a revisitar e refletir suas práticas e ações dentro e fora da escola.

Reitero que na atual conjuntura, em que a educação tem vivido um período de constantes ataques e sucateamentos por novos projetos e leis, e mais especificamente tendo conhecimento dos ataques que o PIBID sofreu ao longo do período da minha participação, bem como dos que antecederam esse período, é necessário discutir ainda mais a respeito de temas como este, a fim de que a população tenha conhecimento do que este programa tem proporcionado para a escola pública e os sujeitos que a constituem. Além disso, entendo que as pesquisas acerca do programa precisam ser mais divulgadas no interior da própria universidade, para que as licenciandas tenham a possibilidade de participação neste.

Assim, torna-se indispensável preservar e aperfeiçoar iniciativas como o PIBID, para que contribuam para a necessária mudança das situações que historicamente tem demarcado a formação de professoras em nosso país. Para isso,

[...] faz-se necessário que as redes de ensino, as universidades e, mais especificamente, o poder público adote o PIBID não apenas como mais um programa pontual, de governo, mas como uma política abrangente, de Estado, voltada à formação docente, garantindo as condições necessárias de trabalho e de carreira que permitam aos professores destinar parte de sua atividade profissional a essa tarefa particularmente importante na formação prática dos futuros professores. (DEIMLING; REALI; 2015, p. 14).

Por fim, na direção do que o estudo apontou, ao concluir o curso de graduação em Pedagogia, destaco que acredito no potencial transformador do PIBID na formação universitária e continuada, como também para a escola, mas entendo que esse não pode ser tomado como única solução para todos os problemas da educação brasileira. Será possível pensar a formação de professoras sem condições mínimas para atuação? Nesse sentido, Deimling e Reali (2017, p. 22) apontam que:

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial torna-se imprescindível tanto para o processo de formação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia, pensar em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca de uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais. Enquanto tais questões não forem equacionadas, nenhum programa de formação, por si só, será capaz de valorizar a formação docente e incentivar a permanência dos estudantes no magistério.

Suponho que esta pesquisa é capaz de contribuir para a discussão sobre formação de professoras e no que diz respeito às contribuições do PIBID para esse processo. Espero que as reflexões tecidas no decorrer desse trabalho possam contribuir para estudos posteriores relacionados ao tema, e que mais licenciandas, professoras e escolas tenham a oportunidade de, no âmbito desse programa encantador, construir práticas que se caracterizam como pontes de aprendizagem entre os sujeitos. Ao final dessa pesquisa, deixo registrado que, para mim, participar do PIBID Pedagogia/UFSC foi essencial!

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Bruna. **Um olhar sobre os grupos de estudos numa unidade de educação infantil da rede municipal de Florianópolis**: a formação continuada em questão. 2015. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-17.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio] In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 221-247.

AMORIM, Delza Cristina Guedes; VIEIRA, Josenilton Nunes. A docência na perspectiva da formação de formadores: uma contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid. **Crítica Educativa**, São Paulo, v. 3, n. 2 - Especial, p. 269-285 jan./jun.2017.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017.

_____. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6,755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **DOU Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1-2, 30 jan. 2009, seção I.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB – PIBID - Relatório de Gestão 2009-2014**. Volume I, 2015. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **DOU Diário Oficial da União**, Brasília, n. 239, p. 39, 13 dez 2007, seção I. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf >. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf> >. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 23 mar. 2019.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-122, jun. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> >. Acesso em: 09 abr. 2019.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> >. Acesso em: 25 abr. 2019.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p 1-16.

_____. O Programa Institucional de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **EDUR - Educação em Revista**. [online]. 2017, vol.33, nov. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100153&script=sci_abstract&tlng=en >. Acesso em: 13 abr. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez.2013.

_____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 5163-5175.

FELDMANN, G. (org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FELISBINO, Nicole da Rosa. **O PIBID e a formação docente para a infância: elaborando o "vivido"**. 2017. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

GALVÃO, Janaina Aguiar Mendes; SALDANHA, Flávio Henrique Dias; CÓRDULA Maíra Sueco Maegava; TIBURZIO, Vera Lúcia Bonfim. O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais. In: BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato (Org.). **Políticas públicas para formação de professores**. Em Aberto - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: O Instituto, 1981- . p. 55-65.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

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

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p, 20-29, Maio/Jun. 1995.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, São Paulo, v.14, n.18, p. 103-125, 2014.

GUARES, Ivone. **Pesquisas do Eixo de Formação de Professores da ANPEd Sul (2012)**. 2018. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

HAWERROTH, Ana Cristina. **O PIBID e a escola pública: possibilidades e contribuições para a aprendizagem da docência**. 2018. 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

LOCATELLI, Cleomar. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v.12, n.2, p. 308-318, maio/ago. 2018.

LOCH, Camila. **A literatura como móbil para a aprendizagem da leitura**. 2017. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores da Educação Física: percepções sobre o início da docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-19.

NEVES, C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, v. 8, março/2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, Clélia Vanilda de. **Pesquisas do Eixo de Formação de Professores da ANPEd Sul (2014)**. 2018. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2005, p. 15-34.

PINHO, Maria José; SOUSA, Juliane Gomes de; BARROS, Tatiane da Costa. Formação de professores na contemporaneidade: considerações reflexivas no âmbito da universidade. **Revista Desafios**, v. 03, n. 02, p. 43-50, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/download/2169/9277/>>. Acesso em: 02 maio 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 227 p.

QUINTEIRO, Jucirema; PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini; GONÇALVES, Gisele. A escola como espaço de formação docente universitária em debate. **EntreVer – Revista das licenciaturas**, Florianópolis, v. 3, n. 4, P. 193-219, jan./jun.2013.

RAMOS, Taís Lopes. **Contribuição do estágio supervisionado no curso de Pedagogia UFSC para a formação inicial de professores da educação infantil**. 2015. 82 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID - Uma análise das portarias: avanços ou recuos? In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2017, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 8872-8885.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

SILVA, Allan G. F. da, et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan-abr.2017.

SOARES, Magda. Formação *de* rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 146-173, dez. 2014.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011.

SOUZA, Maria Luiza de Souza e. **Prática como eixo de formação do professor dos anos iniciais: docência em questão.** 2013. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel dá-se políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, p. 1-11, 2002. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf >. Acesso em: 28 abr. 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; FERRAZ, Ana Paula dos Santos; MEDEIROS, Bruna de Assunção. COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 133-149, jan./abr. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. **Relatório de Atividades 2016 do Programa PIBID – UFSC.** Florianópolis: UFSC, 2016.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2020. 197 p.

ANEXOS

Anexo A - Carta de apoio - PIBID Pedagogia UFSC (2016).



Carta de Apoio - Pibid - UFSC - Pedagogia

O Pibid – Pedagogia – UFSC , encontra-se na Escola de Educação Básica Padre Anchieta desde o ano de 2013. Desde então, o mesmo vem atuando diretamente nas salas de aula, e com os alunos e nos apoios, fora de sala, com os projetos de reforço e leitura.

Sendo assim, é nítida a forma como os alunos e professores ganharam com este projeto que tem como objetivo, a decodificação da escrita e leitura. Cada ano que passou criou-se vínculos cada vez mais intensos com cada criança, e os professores se tornaram mais confiáveis, com as bolsistas, principalmente com aquelas que permeiam desde o início, pois estão a cada semestre com mais experiência e possuem mais segurança perante as ações que devem ser tomadas em cada situação. Supondo a saída destas, perante a situação atual do Brasil, por as mesmas terem completados dois anos de programa, imagina-se que uma grande ruptura ocorreria nas escolas, pois toda experiência adquirida nestes anos deixaria de ser delegada as demais que adentraram posteriormente.

Sendo assim, nós, professoras dos anos iniciais, pedimos encarecidamente que este processo seja revisto e que tais bolsistas possam continuar no programa, assegurando as demais e outros profissionais das escolas que continuem a contar com um programa que em muito contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Sem mais.

Equipe pedagógica - Anos Iniciais

Abril 2016