

Pibid: uma avaliação do seu papel na formação para a docência

Pibid: an evaluation of its role in teaching training

Pibid: una evaluación de su papel en la formación docente

Carlos Alberto Vasconcelos¹

Erinaldo Ferreira Carmo²

Resumo

Diante das necessidades dos cursos de formação de professores, o Governo Federal, em 2007, implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para que os licenciandos tivessem contato sistemático com a educação básica para vivenciar o cotidiano da realidade escolar com vistas à aprendizagem da docência e à constituição da identidade profissional. O presente artigo visa refletir sobre os efeitos do Pibid na formação para a docência, considerando a realidade das licenciaturas e as ações transformadoras dos estudantes e professores participantes, ocorridas nos âmbitos das formações escolar e acadêmica. O estudo permite concluir que o Pibid se tornou uma grande estratégia de formação acadêmica e escolar, contemplando uma vasta quantidade de educandos e educadores nas escolas e nas universidades. O programa beneficiou diretamente os estudantes das licenciaturas em formação inicial; os estudantes da educação básica, com novas ações de ensino desenvolvidas; os professores das escolas públicas, com a formação continuada; e os professores das licenciaturas, com o conhecimento prático da vivência escolar e a ampliação dos estudos, pesquisas e atividades de extensão.

Palavras-chave: Pibid. Políticas públicas em educação. Formação docente.

Abstract

Faced with the needs of teacher education courses, the Federal Government implemented the Scholarship Program of Introduction Teaching (Pibid) so that the degree students had systematic contact with basic education in order to experience the routine of the school reality in order to learn the teaching and the formation of the professional identity. This article aims to reflect the effects of the Pibid on teacher education, considering the reality of degrees courses and the transformative actions of students and teachers participating. The study concludes that Pibid has become a major strategy for academic and school education, involving a large number of learners and educators in universities and schools. The program directly benefited degree students in initial education; the students of basic education, with new developed teaching actions; public school teachers with continuing education; and the teachers of the degrees with practical knowledge of the school experience and the enlargement of studies, research and extension activities.

Keywords: Pibid. Public policies in education. Teacher training.

Resumen

Ante las necesidades de cursos de formación docente, el Gobierno Federal, en 2007, implementó el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid) para que los estudiantes de grado tuvieran contacto sistemático con la educación básica para vivenciar el cotidiano de la realidad escolar con miras a la enseñanza aprendizaje y a la constitución de la identidad profesional. Este artículo tiene como

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE – Brasil. E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-5294>

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE – Brasil. E-mail: erinaldocarmo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8983-1980>

objetivo reflexionar sobre los efectos de Pibid en la formación docente, considerando la realidad de las carreras de magisterio y las acciones transformadoras de los estudiantes y docentes participantes, ocurridas en el ámbito de la formación escolar y académica. El estudio permite concluir que Pibid se ha convertido en una gran estrategia de formación académica y escolar, cubriendo a un gran número de estudiantes y educadores en escuelas y universidades. El programa benefició directamente a estudiantes de pregrado en formación inicial; estudiantes de educación básica, con nuevas acciones didácticas desarrolladas; maestros de escuelas públicas, con formación continua; y profesores de carreras de grado, con conocimientos prácticos de la experiencia escolar y la ampliación de estudios, actividades de investigación y extensión.

Palabras clave: Pibid. Políticas públicas en educación. Formación de profesores.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) propõe um contato direto do licenciando com a realidade da escola pública, tendo a finalidade de promover a troca de experiências como parte da formação acadêmica e valorizar a formação de professores para a educação básica. No início, a prioridade do programa era o atendimento às licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática, dada a carência de professores dessas disciplinas no ensino médio. Entretanto, durante a implementação do programa, a área de abrangência foi amplamente alargada, passando a atender também as demais disciplinas de formação que contemplam a educação básica. O programa surgiu com a criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) competências para fomentar a formação docente e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa medida, de imediato, alterou a função original da Capes, que, historicamente e até então, tinha o papel central de promover, regular e avaliar os cursos e programas de pós-graduação stricto sensu, assumindo, a partir daquele momento, mais uma linha de atuação, agora voltada para a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Em suas atividades de indução e fomento à formação docente para a educação básica, a DEB, enquanto diretoria da Capes responsável pela gestão do Pibid, instituiu quatro linhas de ação: formação inicial; formação continuada e extensão; formação associada à pesquisa; e divulgação científica. Cabe aqui um destaque à medida adotada pela DEB de associar a pesquisa e a divulgação científica ao campo da formação inicial e continuada de pessoal docente, bem como o direcionamento de suas atuações à extensão, ultrapassando os muros da universidade. Em uma primeira análise, percebe-se uma virtude do Pibid nessa aproximação entre o ensino e a pesquisa, numa tentativa de corrigir a falha metodológica formativa instalada na universidade, de separar a formação para a pesquisa e a formação para o ensino, como se ambas as habilitações formativas fossem excludentes. A instituição dos cursos de bacharelado e das licenciaturas com disciplinas práticas distintas forma os estudantes não apenas para funções diferentes, mas principalmente para atuações incompletas. Essa separação, intrínseca à nossa formação universitária, limita e segrega o campo profissional dos formandos, pondo-os em campos opostos, sendo uns formados para pesquisar e outros para executar. Assim, essa separação força o

licenciando, desde a sua formação acadêmica, a posicionar-se como replicador dos conhecimentos validados pelas pesquisas desenvolvidas por outros, como se os próprios professores não fossem capazes de pesquisar e trabalhar com os seus estudantes os recursos de suas próprias pesquisas e dos seus experimentos.

Ainda que o programa tenha surgido em 2007, suas atividades referentes à distribuição de bolsas só tiveram início em 2009, ano em que foram contemplados 3.088 bolsistas, de 43 instituições de ensino superior. Em 2012, esse número saltou para 49.321 bolsas, sendo 40.092 estudantes licenciandos, 3.052 professores coordenadores e 6.177 professores supervisores. E em 2014, o programa atingiu o seu maior número de bolsistas, 90.254, contemplando 2.997 subprojetos em 855 campi de 284 instituições de ensino superior, abrangendo cerca de 5.000 escolas da educação básica. A partir de então, o Pibid sofreu frequentes reduções na quantidade de bolsas ofertadas, acompanhando a crise política e econômica instalada no país. E mesmo com o corte de verbas e as incertezas de continuidade do programa, presentes entre os bolsistas nos últimos anos, em 2017 foram ofertadas, em média, 71.831 bolsas, considerando as quatro categorias de bolsistas: Iniciação à docência, Supervisão, Coordenação de área e Coordenação institucional (CAPES, 2018).

Recentemente, no ano de 2018, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Formação de Professores, instituindo a Residência Pedagógica, com o objetivo de intervir na formação inicial dos licenciandos com o acompanhamento periódico dos professores em formação. O Programa de Residência Pedagógica, a princípio, foi apresentado como uma ação do Ministério da Educação, coordenado pela Capes, no sentido de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de educação básica. Nesse aspecto, não se diferencia do Pibid e não representa uma melhoria da política do programa anterior, inclusive pela restrição da adesão do aluno, que só poderá participar a partir da segunda metade do seu curso, enquanto que no Pibid é possível ao licenciando aderir ao programa desde o início de sua formação acadêmica. O novo programa ainda traz, como fator complicador, a necessidade de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a Capes e as secretarias de educação dos estados e municípios, além da adesão de cada unidade escolar ao programa, instituindo uma relação mais burocrática e retirando o protagonismo dos professores e estudantes, que antes mediavam essa relação.

Pela sua grandeza e abrangência, o Pibid se transformou em uma das mais relevantes propostas de incentivo à docência, representando uma significativa ação de política pública de formação e atualização de professores, também voltada para a educação básica, possibilitando aos licenciandos a dupla orientação simultânea, permitindo que sejam coorientados pelo docente da licenciatura (coordenador) e pelo docente da escola onde são realizadas as atividades práticas (supervisor). Assim, torna-se inquestionável a importância do Pibid para a docência e inegável o seu poder de contribuição, em diferentes aspectos, no estabelecimento de uma nova dinâmica entre teoria e prática, universidade e escola, estudantes e professores, mobilizando recursos materiais e humanos para a questão da formação dos futuros professores e aperfeiçoamento dos já formados.

Entretanto, como cabe aos estudos das políticas públicas, após o planejamento e a devida implementação e execução de uma iniciativa, faz-se necessária a realização das avaliações frequentes e aprofundadas para identificar se o programa caminha a contento do planejado e se há algum problema que possa ser detectado. Nesse caso, a avaliação também visa à identificação de quais medidas podem ser tomadas para solucioná-lo e quais as mudanças que são necessárias para a continuação ou a ampliação da abrangência e potencialidade da política.

Essas medidas avaliativas, extremamente importantes nas revisões das políticas públicas em educação, devem ser constantes (efeito permanente) e precisam sempre considerar as avaliações já realizadas (efeito cumulativo), compreendendo os objetivos do programa, os investimentos alocados e os resultados esperados e produzidos. Foi nesse sentido que se desenvolveu o presente estudo, com uma preocupação em apresentar uma visão geral do Pibid, com fulcro em avaliações anteriores, realizadas por distintos pesquisadores e publicadas em diferentes veículos de divulgação científica, abordando alguns resultados gerais ou pontuais do programa.

Metodologicamente, este é um estudo de cunho qualitativo e analítico, baseado em levantamentos de produções sobre o tema e na vivência e atuação dos autores nesse programa. A pesquisa recorreu às técnicas de observação participante e de entrevistas, com a aplicação de questionários semiestruturados, através de abordagem aos bolsistas do programa, com o objetivo de contribuir com os estudos presentes e posteriores sobre a temática da formação docente. Os indivíduos entrevistados nesta pesquisa foram 22 pibidianos dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Química, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Educação Física e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que atuaram no Colégio de Aplicação da UFPE no ano de 2017. Foi aplicado aos pibidianos um questionário para conhecimento do perfil dos bolsistas, sua percepção da formação docente, o seu envolvimento e suas expectativas com o curso, com o Pibid e com a profissão docente. Foram feitas, ainda, consultas às turmas de alunos do ensino médio contempladas com a atuação dos bolsistas do programa. Cada estudante foi convidado a se expressar voluntariamente, respondendo a uma única questão: Vocês perceberam alguma mudança na escola a partir da presença e atuação dos bolsistas do Pibid? Ressalta-se que nesse processo outros agentes contribuíram indiretamente para essa pesquisa, a exemplo dos professores das turmas do ensino médio, professores das licenciaturas e supervisores dos bolsistas.

A formação profissional para a docência

Os saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardif (2000), são situados nos momentos vividos na prática da profissão. Isso significa que esses saberes, ainda que planejados e difundidos com base em teorias acadêmicas, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos, isto é, adquirem sentido quando são concretizados em situações reais. Dessa maneira, o autor questiona o modelo comumente empregado de formação docente como é praticado nas instituições de

ensino superior, onde os cursos são desenvolvidos em uma estrutura de aulas através das quais são repassados aos estudantes conhecimentos teóricos e logo em seguida estes são encaminhados para estagiar em escolas onde devem aplicar os conhecimentos adquiridos nas referidas aulas, tratando-se de um estágio organizado para a reprodução, em escala local, de um conhecimento geral e externo, e não exatamente para uma aprendizagem com a prática escolar, visto que, desse modo, o conhecimento é levado ao campo de estágio, e não desenvolvido nele, não permitindo, assim, o conhecimento prático das especificidades do ambiente escolar.

Esse modelo é extremamente falho, como argumenta o mencionado autor, pelo fato de a organização curricular da universidade ser baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e bastante distanciada do conhecimento da realidade das escolas e das práticas nas quais estão inseridos os seus estudantes e professores, resultando em uma dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente. Nessa mesma linha, Saviani (2009) indica que esse é um vício da formação acadêmica, que comumente confere um peso maior à formação geral e aos conteúdos disciplinares, tornando secundária a formação pedagógica e o tratamento das questões da educação apropriada ao público onde ela se aplicará. Com isso, o autor concebe que a formação distanciada, preparatória para a docência, não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório, e o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar.

Essa é uma lacuna historicamente construída entre o saber acadêmico e o fazer profissional. Vasconcelos e Oliveira (2017) pontuam que, ao longo da história, a formação de professores segue um modelo limitado, baseado em um padrão, como se as salas de aula e as realidades das escolas fossem homogêneas. Para esses autores, por décadas, o Estado forneceu um enquadramento normativo às instituições de ensino, submetendo professores e alunos às regras gerais padronizadas. Esse modelo não favoreceu a formação do profissional docente, por ser limitado à observação da prática, sem a completa imersão do formando no contexto da profissão. E como afirma Tardif (2000), para o profissional, o trabalho não é um objeto que se observa, e, sim, uma atividade que se exerce. É nessa realização prática que os saberes são mobilizados e construídos. Numa interpretação dessa assertiva, aqui aplicada à atuação docente, entende-se que esses saberes se complementam. Isso significa dizer que, no aspecto profissional, a prática e os saberes não estão separados, mas entrelaçados em uma situação real de trabalho onde se compõem (simbiose) e se transformam (metamorfose).

Na educação, a simbiose e a metamorfose compõem a formação profissional. Mas só no universo formativo acadêmico a formação lida com a falta de articulação entre os estudos teóricos e a preparação para a prática docente, causando o frequente distanciamento entre a realidade concreta das escolas e a concepção de ensino predominante nos cursos de formação de professores. De acordo com Silva (2017), esse fato é provocado pela oferta de cursos de graduação e de pós-graduação marcadamente

teóricos, que pouco contribuem para a produção compartilhada de conhecimento, de maneira a impactar amplamente a sociedade.

Por isso crescem os esforços para que o universo acadêmico se aproxime do mundo escolar, da vivência real do chão da escola, onde essa junção entre teoria e prática deve conduzir à construção de um repertório específico de conhecimentos voltados para o ensino. Nesse sentido, os esforços devem conduzir às reformas que tendem a definir padrões de competência para a formação de professores e a prática do magistério, caminhando no sentido de que o ensino deixe de ser um ofício e passe a ser verdadeiramente uma profissão, semelhantemente às profissões de médico, engenheiro e advogado (TARDIF, 2000).

Essa pode ser uma importante variável a ser identificada como falha nos cursos de formação de professores: a separação entre academia e escola, ou seja, entre o campo de formação e o campo de atuação profissional. A primeira se assume como a esfera onde se constrói o conhecimento, o espaço da pesquisa, o ambiente de planejamento, o campo definidor dos modelos de ensino; a segunda é representada como um mero local de aplicação, reprodução e execução do conhecimento pesquisado, planejado e definido na academia. Quanto maior esse pensamento dualista e ao mesmo tempo separatista entre os que formam profissionais e os profissionais formados, maior também a distância gerada entre o conhecimento apreendido e a execução prática da função exercida.

Nos cursos de Medicina e Direito, por exemplo, sabe-se que é comum a atuação simultânea dos docentes na universidade e no exercício da profissão: o professor que ministra a disciplina de prática em clínica cirúrgica também é um profissional que atua como médico-cirurgião; e o professor que ministra a disciplina de prática forense também exerce a magistratura ou a advocacia. Mesmo não sendo regra, essa prática tornou-se referencial comum a esses acadêmicos e profissionais. O conhecimento do campo prático e a atuação profissional habilitam o professor a influir com maior propriedade na formação dos seus estudantes. Nas licenciaturas, a versão é oposta, apresentando apenas raros casos nos quais os professores das disciplinas práticas também atuam paralelamente na educação básica. O que ocorre na prática é a ação de dissociação entre o saber ser e o saber fazer, ou do ensinar sobre o desconhecido, referenciado apenas pelas leituras em produções teóricas, geralmente contextualizadas em outras realidades sociais.

Outra preocupação presente ao universo docente diz respeito à corrosão da profissão, mediante a deterioração salarial e o desprestígio social das experiências ligadas ao ofício docente (PAULILO, 2017). De outro lado, as políticas educacionais dos últimos anos atribuíram maiores responsabilidades aos professores, isso sem preocupações com a estrutura das escolas para a oferta de condições apropriadas à realização das atividades pedagógicas (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Consequentemente, essa combinação fez com que a docência deixasse de ser atrativa para muitos jovens estudantes, que recorreram a outros cursos, sendo levados a escolher carreiras mais rentáveis ou de menor complexidade profissional.

No contexto de ampliação e melhoria da formação docente, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê, em sua

meta 12, a elevação das taxas de matrícula na educação superior, mais especificamente entre a população de 18 a 24 anos. Dessa população jovem, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), somente 21% têm acesso ao ensino superior. E do total da população adulta, apenas 14% dos brasileiros chegaram ao ensino superior. Esse percentual é muito inferior ao registrado nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja média é de 35%.

Se a colocação da população jovem no ensino superior representa um desafio nacional, fazê-la cursar uma licenciatura se torna uma missão ainda mais difícil. Apesar do crescimento gradativo no número de matrículas no ensino superior, percebe-se que ele não se reflete de forma significativa nas licenciaturas. Isso ocorre, em parte, porque a maior parcela das milhares de vagas criadas com a expansão e interiorização das universidades federais foi destinada aos cursos de bacharelado, ao mesmo tempo em que ocorreu o crescimento na oferta de vagas para as licenciaturas com o surgimento de novos cursos em instituições privadas.

Para se ter uma ideia dessa dinâmica, dos 1.471.930 estudantes matriculados em cursos de licenciatura no ano letivo de 2015, de acordo com o Censo da Educação Superior (CES) daquele ano, 39,3% estavam em instituições públicas e 60,7% em instituições particulares. Por outro lado, 61,6% desses licenciandos estudavam em cursos presenciais e 38,4% no ensino a distância, sendo 71,6% do sexo feminino e apenas 28,4% do sexo masculino. O CES 2015 revela, portanto, que os estudantes das licenciaturas, em sua grande maioria, são do sexo feminino, estão em instituições particulares e frequentam cursos presenciais no turno da noite. Esses estudantes encontravam-se distribuídos nos seguintes cursos, visualizados a seguir.

Tabela 1: Matrículas em Cursos de Formação de Professores (2015)

Curso	Quantitativo	(%)
Pedagogia	648.998	44,1
Licenciatura em Letras	168.201	11,4
Licenciatura em Educação Física	149.011	10,1
Licenciatura em Biologia	88.294	6,0
Licenciatura em História	86.661	5,9
Licenciatura em Matemática	84.522	5,7
Licenciatura em Geografia	50.723	3,4
Licenciatura em Química	35.892	2,4
Licenciatura em Artes	29.199	2,0
Licenciatura em Física	25.102	1,7
Licenciatura em Filosofia	20.046	1,4
Licenciatura em Sociologia	15.220	1,1
Licenciatura em Música	14.855	1,0
Licenciatura em Ciências ³	13.183	0,9
Licenciatura em Informática	12.210	0,8
Séries Finais do Ensino Fundamental	3.359	0,2
Outros	26.454	1,8

Fonte: Inep/CES (2015).

³ Nas diferentes habilitações (Biologia, Química, Física e Ciências Naturais).

Comumente, estudantes que frequentam cursos noturnos trabalham durante o dia, não dispondo de tempo para outras atividades acadêmicas diurnas. Essa é uma realidade nos cursos de formação de professores, fazendo com que os estudantes precisem atuar em seus estágios no mesmo horário de aula, o que pode retardar o tempo de conclusão do curso. E isso acarreta ainda que nesses cursos haja disciplinas práticas e atividades de estágio no turno da noite, fazendo com que o contato dos estudantes com a prática escolar sempre se torne reduzido, em detrimento da carga horária majoritária destinada à formação teórica e laboratorial. Por isso, o Pibid representa para os estudantes contemplados por esse programa um diferencial em seu processo formativo, inclusive pelo recebimento de uma bolsa que estimula a sua inserção direta no ambiente escolar, de modo mais aprofundado e duradouro. Cabe aqui destacar que muitos alunos pibidianos entraram no programa desde o início do seu curso de licenciatura. Isso, de certa forma, estabeleceu um forte vínculo, não só com o programa, mas também com os proventos que dele recebem, tendo em vista que alguns estudantes são de baixa renda e apresentam uma dependência maior das bolsas como auxílio à permanência no curso.

Nesse aspecto, o Pibid fortaleceu as licenciaturas por colocar os formandos em contato direto com sua profissão de formação. E ainda se diferenciou do estágio supervisionado por fornecer um incentivo financeiro, além de uma proposta extracurricular, com carga horária maior, e, em especial, proporcionou acolhimento de bolsistas desde o início do curso. Outro fator positivo atribuído ao Pibid é a inserção direta no cotidiano das escolas, fato que ocorre de forma orgânica e não apenas com caráter de observação. Dessa maneira, o programa assumiu como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das licenciaturas, pois as atividades coletivamente planejadas e executadas valorizaram a participação conjunta desses agentes como protagonistas de sua própria formação.

Essa rede de influências ocorre por meio da reciprocidade nas relações e resulta no conhecimento global do complexo processo educacional e na utilização desse conhecimento na formação prática nos cursos de licenciatura. Com isso, começam a se propagar o fortalecimento desses cursos e a atração de novos estudantes, com a valorização da profissão. Assim, o Pibid se projeta na observação da meta 12 do PNE, voltada para a elevação da população jovem matriculada. Já na meta 15, em sua estratégia 3, o PNE estabelece exatamente a ampliação do programa de iniciação à docência aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para a atuação no magistério da educação básica.

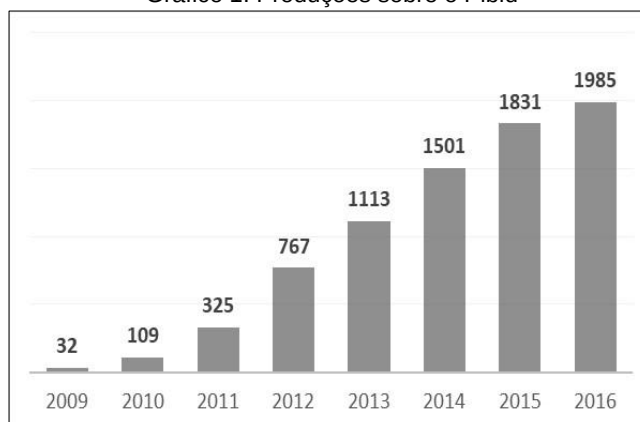
No que diz respeito ao cumprimento dessa meta 15, há o reconhecimento coletivo de que o Pibid foi significativamente ampliado desde a sua criação e até o exercício de 2014. Mas, por mais grandioso que pareça o quantitativo de bolsas disponibilizadas pelo programa, esse volume representa menos de 5% do número total de estudantes dos cursos de formação de professores. E tem crescido cada vez mais, mesmo entre os mais entusiasmados com o programa, uma preocupação alarmante com os cortes nos recursos alocados para essa política. O Pibid não é a única atuação da política da Capes voltada à

educação básica, mas é, certamente, uma das mais relevantes medidas de apoio à formação docente, visto que abrange um expressivo número de pessoal e instituições e já começou a apresentar resultados positivos concretos.

Por outro lado, o Pibid corrige uma lacuna historicamente construída: desde sempre, a universidade empenhou-se em sobrevalorizar o bacharelado, com uma formação voltada para a pesquisa e a continuidade nos cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que reduziu acintosamente a importância da formação de professores para o ensino escolar, principalmente quando distribui os recursos em escala desproporcional e numa ordem classificatória, pondo a formação para a pesquisa, isto é, o bacharelado, em ordem superior à formação para a docência. Separar a formação tem sido uma falha que limita o conhecimento. Classificá-la, então, é um erro que o deforma. A participação dos estudantes de licenciatura no Pibid e o seu envolvimento com a pesquisa no campo da educação fizeram crescer o interesse pela investigação e a busca por conhecimentos sobre os métodos de pesquisa, levando os licenciandos a também participarem, em algumas instituições, de disciplinas de metodologia da pesquisa e a concluírem o curso de graduação com a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), modelo tradicionalmente cobrado aos bacharelandos. E entre os docentes do ensino superior, já habituados à pesquisa, cresceu o interesse pela temática da formação de professores para a educação básica e pela influência da política do Pibid.

Essa constatação se torna visível quando se observa o crescente número de textos publicados nos últimos anos abordando o Pibid como tema central ou como elemento de pesquisa em estudos sobre formação de professores e prática docente, como expressa o Gráfico 1, que expõe o número de textos publicados (artigos científicos, trabalhos apresentados em encontros acadêmicos e resumos em anais) que abordam o Pibid, direta ou indiretamente.

Gráfico 1: Produções sobre o Pibid



Fonte: Google Acadêmico, 2017. Elaboração dos autores.

A Capes, por meio da DEB e através do Pibid, empreendeu a valorização da licenciatura aos estudantes do ensino superior e estendeu a formação continuada aos professores de escolas públicas, respondendo à necessidade socialmente posta de pensar

a profissionalização da docência, levando em conta os entraves da educação básica no país, os desafios da escola pública e o contexto socioeconômico das comunidades onde estão inseridas essa educação e essa escola. Isso tem formado profissionais conhecedores da realidade e também agentes capazes de intervir nessa mesma realidade como protagonistas.

O protagonismo dos agentes pedagógicos

Embora seja um programa que ainda não foi suficientemente avaliado e tampouco chegou a ser otimizado com correções para proporcionar efeitos ainda mais vultosos na educação básica e na formação docente, em dez anos de existência e oito de implementação das bolsas, o Pibid avançou além do seu planejamento inicial e se tornou um dos mais importantes programas voltados para a formação e atualização de professores. Enquanto proposta de valorização do magistério e aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, ele colocou na esfera direta de relacionamento professores e estudantes do ensino superior e da educação básica, incentivando esses educadores e educandos ao exercício coletivo das atividades pedagógicas desempenhadas em escolas públicas nos ensinos infantil, fundamental e médio.

Na demonstração de que essa aproximação se traduz em trabalho coletivo e formação conjunta e com o entendimento de que as experiências vividas geram saberes que devem ser compartilhados, nessa parte do artigo são apresentadas as principais mudanças produzidas pelo Pibid sobre os agentes diretamente relacionados. Os agentes considerados estão representados em quatro grupos distintos, que são os coordenadores (professores do ensino superior), os supervisores (professores da educação básica), os iniciantes à docência (estudantes do ensino superior) e os estudantes da educação básica.

Entre os professores do ensino superior que ocupam a função de coordenação institucional ou de área, foi relatada a importância do contato com as escolas para a consecução de suas atribuições acadêmicas. Como o Pibid tem promovido e fortalecido o diálogo entre esses e as unidades onde os bolsistas e supervisores atuam diretamente, o resultado do diálogo presente é a ocorrência, entre os coordenadores, de gradativas revisões dos seus planos de ensino para as disciplinas ministradas. Também foram apontadas algumas mudanças na execução das aulas, com a adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação, sempre a partir de respostas ou sugestões trazidas pelos estudantes por meio de suas vivências nas escolas.

Ainda surge como produto dessa interação a crescente produção e publicação de textos científicos e apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos que abordam a temática da formação de professores. O conhecimento da realidade praticada no cotidiano da escola e o contexto social onde se aplica a teoria ou que se choca com ela propiciaram aos docentes de diferentes disciplinas do ensino superior a vivência real e contextualizada da prática escolar, fato que anteriormente era de conhecimento especificamente dos professores de estágio supervisionado ou de disciplinas práticas, que obtinham

informações por meio dos retornos trazidos por seus orientandos e estagiários, ou pelo uso da sala de aula da escola como laboratório.

Relatos descritos por Silva e Martins (2014) também identificam esse crescimento profissional dos professores universitários envolvidos no programa. Esses relatos indicam que os coordenadores institucionais e os coordenadores de subprojetos, da mesma forma que os professores das escolas participantes, crescem profissionalmente pelo aprendizado gerado e proporcionado no Pibid, fator que tem elevado a demanda nas instituições por esse programa, bem como vem promovendo maiores reflexões e importantes pesquisas acerca da formação de professores da educação básica entre os professores do ensino superior.

Observa-se na história das políticas públicas educacionais, voltadas para a formação continuada de professores, a descontinuidade dos projetos e o descaso com que muitas vezes são tratadas essas políticas, desgastadas pela falta de investimentos e pela pouca prioridade atribuída à sua execução, principalmente quando se trata do aperfeiçoamento docente para a educação básica. Por outro lado, esses profissionais são sufocados com uma carga horária extensa que dificulta a qualificação por iniciativa própria. Pelo excessivo acúmulo de trabalho que comumente é atribuído aos professores da educação básica, quando se trata do estágio docente, esses tendem a recusar o acompanhamento de novos estagiários, como observa Jardimino (2014), justificando que estão sobrecarregados.

Dessa forma, tornou-se comum ouvir, entre os supervisores, que geralmente não há tempo suficiente em sua carga horária de trabalho para se envolver com os estagiários. Assim, a prática do estágio na escola torna-se bastante limitada, sem o devido acompanhamento e a orientação do professor. Já no caso do Pibid, a bolsa repassada pela Capes torna-se um incentivo diferenciado, fazendo-o envolver-se mais na orientação e supervisão das atividades desempenhadas pelos estudantes bolsistas, permitindo, inclusive, em alguns casos, que o professor abra mão de alguma atividade remunerada para se dedicar ao Pibid, sendo compensado pela bolsa de supervisão.

Com isso, os professores da educação básica que atuam como supervisores do programa percebem nessa interação mais frequente com discentes e docentes da educação superior uma motivação profissional e uma oportunidade de formação continuada. Para alguns supervisores, o contato com as instituições formadoras e a renovação das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas, propiciados pelas intervenções pontuais dos estudantes de iniciação à docência, despertaram o interesse pela continuidade dos estudos com a realização de cursos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) e a atualização em cursos específicos promovidos pelas redes de ensino. Essa percepção da aprendizagem recíproca se assemelha ao atilamento de Ambrosetti e outros (2013), que compreenderam, nesse processo de aproximação, que o professor supervisor atuante na educação básica, em seu papel fundamental de coorientação no programa, de um lado, se realiza com a transmissão de orientações aos estudantes sobre a postura do professor e as práticas, rotinas e normas institucionais do ambiente escolar, e de outro, também se capacita ao receber do orientando o apoio para desenvolver suas

atividades pedagógicas previstas e, ao mesmo tempo, proceder o desenvolvimento de novas técnicas e métodos de ensino e aprendizagem, com a colaboração imediata dos estudantes que na universidade têm acesso e conhecimento sobre inovações tecnológicas utilizadas na educação.

Essa (re)aprendizagem dos professores supervisores confirma o pensamento de Tardif (2000), para quem os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas quanto em suas ações práticas, são evolutivos e progressivos, e por isso necessitam de uma formação continuada, ou seja, depois da formação universitária, os profissionais precisam se autoformar e se atualizar através de diferentes meios. Segundo esse ponto de vista, o aperfeiçoamento profissional deve ocupar um lugar primordial na formação docente. E essa passou a ser uma opção proporcionada pelo Pibid.

A integração entre universidade e escola, entre teoria e prática, e entre professores e estudantes de diferentes instituições de ensino propicia o conhecimento da realidade escolar e a formação contextualizada, que, por sua vez, provocam a reflexão sobre a atuação profissional almejada e a descoberta do espaço limitado de autonomia que o professor tem em seu exercício profissional. Essas informações são relevantes aos graduandos participantes do Pibid (bolsistas e voluntários), que revelaram, ainda, a descoberta de uma percepção geral de que o programa possibilitou um reencontro com a escola. Ambrosetti e outros (2013) descrevem esse momento como um instante de redescobertas. O ingresso do estudante na escola pública e o retorno para os que estudaram nela revelam um universo desconhecido e cercado por preconceitos, com momentos de tensão e curiosidade, no reencontro desse espaço, agora com um olhar envolvido pelas teorias acadêmicas.

Esses estudantes estiveram lá quando crianças e adolescentes, quando frequentavam o ensino básico e enxergavam o ambiente escolar com outros olhos. Agora, de volta à escola e com um conhecimento modificado sobre a educação, promovido pela formação profissional, eles visualizam o mesmo espaço com outro olhar, concebendo-o como outro ambiente, diferente daquele que haviam frequentado antes. Embora o espaço tenha mudado pouco, o olhar foi bastante modificado, alterando também a percepção de mundo e a concepção das relações sociais que se dão na prática do ensino. Com esse mesmo entendimento, Gonçalves e Lima Filho (2014) afirmam que a aprendizagem ocorre pela ação de vivenciar a escola em seu cotidiano, estando presente em suas atividades corriqueiras, na observação das aulas, reuniões, planejamentos, intervalos, entrada e saída dos estudantes, compreendendo, assim, toda a dinâmica social própria da escola.

O conhecimento da profissão e do ambiente de trabalho ainda permite aos formandos uma identificação maior com o curso e a sua valorização. Muitos dos estudantes relataram a percepção dessa valorização dos cursos de licenciatura em toda a comunidade acadêmica. Os bolsistas também destacaram que, diferentemente do estágio, que tem um acompanhamento distanciado do orientador, pois este opera na graduação e não acompanha a atuação do estagiário na escola, a não ser por meio de relatórios e fichas de acompanhamento, no Pibid, tanto as observações quanto as intervenções contam com a supervisão imediata dos professores da unidade escolar.

Também foi destacada, entre os estudantes pibidianos, a realização de eventos interdisciplinares em cada instituição, bem como eventos entre Pibids de diferentes instituições, ações que criam oportunidades de promoção e troca de experiências e o aprimoramento das práticas de ensino com a adoção de atitudes criativas e inovadoras. E ainda, segundo o relato de alguns estudantes que iniciaram o curso de licenciatura sem muito interesse, como uma opção de formação secundária, o Pibid serviu de experiência para a definição da profissão. Mesmo para aqueles que desistiram da docência, o programa teve um papel primordial em sua descoberta. O fato de estar inserido na escola e passar a experimentar a instituição em toda a sua complexidade permite ao estudante de iniciação à docência um olhar mais realista do trabalho educacional, algo que o ajuda na decisão de seguir ou não na profissão. Decisão que pode ser tomada o quanto antes, para confirmação ou mudança de formação, se for o caso, e para que a descoberta não se revele apenas após a conclusão do curso e entrada no mercado de trabalho.

Porém, cabe aqui o registro da preocupação dos bolsistas de iniciação à docência quanto ao futuro profissional, isso porque reconhecem no Pibid e nas políticas atualmente existentes uma ação paliativa que se restringe à formação, mas não enxergam incentivos profissionais para o exercício da docência na educação básica. A falta de estrutura adequada de trabalho nas escolas, o excesso de aulas e os baixos salários são pontos que aparecem nas indagações dos estudantes quanto ao futuro na profissão.

No tocante aos estudantes da educação básica, apoiamo-nos em nossa atuação no programa como supervisores e professores de pibidianos, nos relatos dos bolsistas e nas observações participantes em turmas do ensino médio. A partir dos resultados de ações impetradas, foi demonstrado o quanto esses estudantes são beneficiados com a presença e atuação dos bolsistas nas atividades escolares, seja pelas intervenções pontuais nas aulas, pela integração nos eventos escolares (jogos, feiras, excursões, oficinas etc.) ou pela mobilização no uso de novas técnicas e tecnologias de comunicação. Por exemplo, os bolsistas mais jovens apresentam linguagens verbal e visual mais próximas às linguagens utilizadas pelos adolescentes do ensino médio, e isso estabelece entre eles, estudantes do ensino médio e estudantes de licenciatura, uma comunicação bem mais prática e horizontal, o que proporciona outra dinâmica às ações pedagógicas, como o emprego de músicas, filmes e textos mais voltados para os jovens e adolescentes e pouco conhecidos pelos professores de mais idade.

De acordo com os estudantes da educação básica, a utilização dos espaços da escola foi potencializada com a presença dos pibidianos. Mesmo em situações onde a infraestrutura não se apresentava na forma mais adequada às atividades propostas, registrou-se uma adaptação dos espaços para tais práticas, com a junção da motivação dos professores ao desejo de mudança trazido pelos estudantes do Pibid. Isso fez surgir ambientes diferenciados para recreação e atividades lúdicas, para aulas extras de apoio à resolução de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e também dinamização de eventos de leitura em biblioteca, de feiras científicas e culturais, de experimentos em laboratórios de ciências e informática, etc. A valorização do espaço é condição favorável ao envolvimento da comunidade escolar, criando a identificação do estudante com o

ambiente de ensino e ampliando a sua participação e, conseqüentemente, o seu desempenho.

Considerações finais

Ao término deste estudo, ressaltamos que dentre as ações proporcionadas pelo Pibid destaca-se o desenvolvimento de novas concepções sobre a educação, sobre a escola pública e sobre as práticas educativas resultantes da aproximação entre universidades e escolas, entre os professores (coordenadores e supervisores), os licenciandos bolsistas e os estudantes das escolas. O múltiplo caráter formativo do programa orienta para a intervenção na escola e a construção de reflexões sobre essas práticas, habilitando os envolvidos para a construção de novos saberes e novas maneiras de ver e entender o espaço escolar, as práticas docentes, as formulações teóricas e as aplicações empíricas. Por isso, nesses seus dez anos de existência, o Pibid foi reconhecido como uma política pública de alto impacto sobre a formação de professores (GATTI et al., 2014), tendo suas ações o potencial de elevar a qualidade do trabalho docente e discente nas escolas e universidades.

Entretanto, por se tratar de um programa de grandiosa envergadura, com um volumoso montante de capital empenhado e um enorme quantitativo de pessoas envolvidas, entendemos que ainda se faz necessária a realização de uma avaliação mais abrangente dos seus efeitos sobre a qualidade da formação dos egressos, como alerta André (2012), e sobre a posterior alocação desses egressos no campo de trabalho, ou mesmo sobre a relação dessa iniciativa governamental com outras voltadas à formação de professores. Também fica em evidência a necessidade de preservação e ampliação do programa de bolsas, face à enorme parcela de licenciandos não atendidos por essa política. E ainda, é preciso considerar que perdura um grave problema da educação básica que não recebeu a devida preocupação nas políticas públicas educacionais: a sobrecarga de trabalho do professor, que geralmente o deixa sem tempo suficiente em sua carga horária para se dedicar à orientação e supervisão, como se faz necessário.

Outro problema que persiste é o da elevada taxa de evasão nos cursos superiores. Nos cursos de formação de professores, o impacto é bem maior na descontinuidade dos estudos, seja por motivos pessoais ou conjunturais. Contudo, entre os participantes do Pibid, como descrevem Santos Júnior e Real (2017), foi observado um entendimento geral de que o programa produziu a redução da evasão e a melhoria do desempenho acadêmico entre os pibidianos, o que, por sua vez, reduziu a retenção, que ainda assim continua sendo uma preocupação central nos cursos de graduação e em especial nas licenciaturas. Por outro lado, fica claro que, ao estimular a aproximação entre universidade e escola e proporcionar condições favoráveis à inserção antecipada dos estudantes de cursos de formação de professores diretamente no ambiente escolar, o programa fortaleceu a identificação do estudante com o curso e com a profissão, ação que tende a reduzir a evasão e elevar o desempenho acadêmico do estudante. Com isso, o Pibid cumpriu a sua função crucial de valorizar a formação docente e repensar a educação básica da rede

pública de ensino, assumindo, assim, um potencial papel transformador das práticas de ensino acadêmicas e escolares, capaz de beneficiar ambas as instituições e criar possibilidades para a constituição de espaços privilegiados de trabalho e de formação.

Com o Pibid é possível perceber que, a partir da inserção dos estudantes universitários no ambiente escolar, estes levam de volta para as salas de aula das universidades as questões vivenciadas no cotidiano do professor da educação básica. E esse fato, também observado e descrito por Ambrosetti e outros (2013) e Gatti e outros (2014), evidencia que o retorno desse saber adquirido em campo alimenta o entendimento coletivo sobre a dimensão do saber fazer e do saber ser, e difunde um novo olhar sobre os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática. A partir dessa retroalimentação das práticas nos cursos de formação de professores, com base na realidade observada e vivenciada pelos participantes do programa, surgem novos profissionais, em todas as áreas de ensino, com experiências concretas que permitem o conhecimento da realidade do ensino público no país e a ação coletiva e planejada sobre ela, fazendo desses agentes pedagógicos os verdadeiros protagonistas da sua própria formação docente, agentes transformados e transformadores nessa rica experiência de ensino e aprendizagem.

É mister ressaltar que atualmente temos outro programa, o de Residência Pedagógica, política a ser detalhadamente pesquisada em outros estudos e a partir do momento em que essa nova iniciativa esteja em pleno processo de pós-implementação, possibilitando os estudos comparados. Também é mister salientar que a aprendizagem adquirida pela vivência capacita e aprofunda o olhar do estudante quando este assume o papel de pesquisador participante, no momento em que observa e vivencia a escola, enquanto objeto de análise, e acompanha as práticas dos seus estudantes e professores, enquanto sujeitos que são o meio e o fim da educação, seres dotados de vida própria que não podem ser traduzidos unicamente em constructos teóricos. Essa é a humanização da educação, que ocorre pelo envolvimento e conhecimento dos seres humanos reais que a decompõem, filtrando as informações que recebem e selecionando as que se aproximam de sua realidade, e a recompõem, condensando os conteúdos que se relacionam com suas experiências de vida, convergindo, assim, para uma educação próxima a sua realidade vivida. Com efeito, como afirmam Saviani e Duarte (2010), a educação é uma atividade específica dos seres humanos, que coincide com o processo de formação humana, significando que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do ser humano.

Assim, desde a sua criação, relatórios apontam que já é possível reconhecer que os impactos iniciais do programa foram bastante significativos (CAPES, 2013; GATTI et al., 2014), mostrando que, entre as instituições envolvidas, perceberam-se as seguintes melhorias: aproximação entre universidades e escolas públicas da educação básica e integração entre teoria e prática; formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; melhor desempenho dos estudantes envolvidos no programa e inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; participação crescente de bolsistas em eventos acadêmicos e

em atividades de ensino, pesquisa e extensão; e reconhecimento de um novo status para os cursos de licenciatura, produzindo uma elevação da autoestima dos licenciandos.

Por fim, concluímos com o firme entendimento de que as pesquisas sobre formação de professores, que sempre estiveram presentes e com destaque nos debates educacionais, ganharam novos argumentos por conta do Pibid, pela inserção e mobilização de conhecimentos teóricos e práticos colocados em sintonia, antecipando aos licenciandos o convívio e a experiência escolar. Assim o Pibid foi imediatamente incorporado às pesquisas sobre a formação profissional de professores, ao mesmo tempo que foi legitimado pelas comunidades acadêmica e escolar, tornando-se um elemento de apoio às disciplinas teóricas e complementares às disciplinas práticas, envolvendo os saberes inerentes à profissão e confrontando as referências conceituais diante da realidade vivida no chão da escola. Com isso, o Pibid se tornou uma grande estratégia de formação acadêmica e escolar, beneficiando estudantes das licenciaturas, estudantes da educação básica, professores das escolas públicas e professores universitários dos cursos de licenciatura.

Referências

- AMBROSETTI, N. et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405/0>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2017.
- BRASIL. Lei 13.005/14. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2017.
- CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Relatórios e dados 2017*. Brasília, DF: Capes, 2018.
- CAPES/ DEB (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica). *Relatório de Gestão Pibid*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011.
- GATTI, B. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

GONÇALVES, D.; LIMA FILHO, I. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 79-100, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/62>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GOOGLE ACADÊMICO. 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): Síntese de Indicadores 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo da Educação Superior (CES) 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 ago. 2017.

JARDILINO J. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. *Educação*, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PAULILO, A. Um capítulo da história da formação e da profissão docente no Brasil: o Instituto de Educação do Distrito Federal e sua historiografia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 117-132, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101_73302016139962.pdf. Acesso em: 4 set. 2017.

SANTOS JÚNIOR, J.; REAL, G. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, v. 22, n. 2, jul./nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200385&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 2 set. 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 3 set. 2017.

SILVA, M.; MARTINS, A. Reflexões do Pibid-Química da UFRN: para além da iniciação à docência. *Química Nova Escola*, v. 36, n. 2, p. 101-107, maio 2014. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_2/05-EA-97-12.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

SILVA, W. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 708-731, jul. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000300708&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, abr. 2000. Disponível em: [http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF Saberes profissionais dos professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf). Acesso em: 15 ago. 2017.

VASCONCELOS, C.; OLIVEIRA, E. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 3, n. 1, p. 112-132, ago. 2017. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592>. Acesso em: 7 dez. 2017.

Como citar este documento:

VASCONCELOS, Carlos Alberto; CARMO, Erinaldo Ferreira. Pibid: uma avaliação do seu papel na formação para a docência. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e9112, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.9112>.