

**A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**

*Teachers' initial training: analysis between PIBID and supervised teaching internship in the Pedagogy School*

Joseval dos Reis Miranda  
Maria Suelleide Barboza de Sousa  
**Universidade Federal da Paraíba – UFPB**  
João Pessoa-PB, Brasil.

**Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar como o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia. Para tanto, aborda as percepções de estudantes do curso de Pedagogia, a partir de dois grupos: aqueles que realizaram o estágio supervisionado, nos anos iniciais, e graduandos que participaram do PIBID. A metodologia ancorou-se na abordagem da pesquisa qualitativa, a qual faz uso de instrumentos de geração de dados como a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. Os resultados apontaram que o Estágio Curricular Supervisionado, comparado ao PIBID, deixaram a desejar, no que se refere a formação inicial dos licenciandos. Isto porque o PIBID possibilitou a produção de espaços de aprendizagens, mais consistentes, para o contato dos alunos com a realidade da instituição escolar pública e, conseqüentemente, para a promoção do diálogo entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Estágio curricular supervisionado; PIBID.

**Abstract**

The aim of the present study is to analyze PIBID and supervised teaching internship in order to contribute to teachers' initial training in Pedagogy School. Accordingly, it approaches the perception of Pedagogy students, who were divided into two groups, namely: the ones who are attending the supervised teaching internship program at the initial years, and graduated Pedagogy students who have participated in PIBID. The herein adopted methodology followed the qualitative research approach, based on using data generation instruments for documental analysis, semi-structured interviews and questionnaires. According to the results, the supervised teaching internship was not as effective as PIBID when it comes to teachers' initial training. This finding is explained by the fact that PIBID allowed producing more consistent learning spaces for students' contact with the reality of public schools; consequently, it allowed promoting the dialogue between theory and practices.

**Keywords:** Initial teachers' training; Supervised Teaching Internship; PIBID

## **Introdução**

O tema do presente texto é a formação inicial de professores. O estudo parte do questionamento central acerca dos limites e das possibilidades formativas, proporcionados pelo Programa de Iniciação à Docência-PIBID e pelo Estágio Curricular Supervisionado, na formação inicial de professores, do curso de Pedagogia. Inspirados em autores (Gatti, (2010); Pimenta, (1999); Pimenta, Lima (2004) e outros), que discutem questões relacionadas aos principais eixos deste trabalho, quais sejam: formação inicial de professores, Estágio Curricular Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, buscamos apresentar aspectos positivos, passíveis de serem (re)pensados para a Educação, neste campo de atuação. Para tanto, observamos a vivência de dois grupos de estudantes do curso de Pedagogia: um grupo de Estágio Supervisionado e outro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.

A abordagem qualitativa guiou o desenvolvimento metodológico do estudo. Na ocasião, utilizamos como instrumento de geração de dados os seguintes instrumentos: documentos, entrevista semiestruturada e questionário. Com relação aos documentos, analisamos as legislações que embasam o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A entrevista semiestruturada foi gravada e, logo depois, transcrita pelos pesquisadores. Por sua vez, a aplicação dos questionários, constituídos de questões abertas e fechadas, foi realizada, com os estudantes que realizaram o Estágio Supervisionado, de forma presencial. A escolha da utilização deste instrumento (questionário), para o referido grupo, deveu-se à existência da grande quantidade de estudantes que já haviam realizado o Estágio Supervisionado; no caso, 30 discentes.

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso presencial de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – *Campus I*, vinculados à instituição entre os anos de 2018 e 2019. O primeiro grupo de participantes foi composto por sete estudantes, vinculados ao PIBID-Pedagogia, do *Campus I* da UFPB. A indicação da sigla Estudante PIBID (EP), acrescida de um número de identificação (EP1, EP2, e assim por diante), foi adotada para melhor identificar cada um dos sete colaboradores, durante o processo de execução da pesquisa.

O segundo grupo dos participantes da pesquisa, aqueles que responderam ao questionário, foi composto por 14 estudantes, do curso de Pedagogia, vinculados ao *Campus I* da UFPB. Na ocasião, todos já haviam cumprido o Estágio Curricular Supervisionado III e o

Estágio Curricular Supervisionado IV, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; todavia, não participaram do PIBID, tampouco de outros programas de iniciação à docência. A sigla EE (Estudante Estágio), seguida de número de identificação, por exemplo: EE1, EE2 e, assim por diante, foi adotada para assegurar a identificação dos quatorzes estudantes, no decorrer da produção da pesquisa. A utilização desse critério classificatório foi importante, uma vez que o objetivo deste trabalho foi analisar os limites e as possibilidades formativas do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de professores, do curso de Pedagogia.

Inicialmente, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca da formação inicial de professores; em seguida, apresenta ponderações sobre o Estágio Supervisionado, e o PIBID, no curso de Pedagogia; logo após, traz reflexões referente ao PIBID e a sua relação com a formação inicial e, por fim, apresenta considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

### **A formação inicial de professores: uma discussão necessária**

Transformações profundas vêm ocorrendo, em todo o cenário mundial, desde o final do século XX. De certa forma, tais mudanças afetaram, e continuam a impactar, a vida humana como um todo nos modos de ser, de pensar e de agir. Esse cenário gerou preocupações, tanto no que se refere ao desenvolvimento de uma educação alinhada às demandas de uma nova sociedade globalizada, quanto ao acelerado avanço da tecnologia e de sistemas de informação, e ao consumismo exacerbado e as desigualdades sociais, provocadas pelo Capitalismo, entre outras questões. Desse modo, inevitavelmente, essas inquietantes preocupações reverberam, de alguma forma, a necessidade de mudança do modelo de formação de professores.

Refletindo sobre a questão, Imbernón (2009) revela descrença, na profissão de educador, ao argumentar que sistemas educacionais, em vigor, já não atendem as demandas educativas das atuais gerações. Portanto, é fundamental repensar a educação, o papel do aluno e do professor, assim como a formação inicial, ou continuada, desses profissionais.

Nesse sentido, as posições defendidas por autores, como Imbernón (2009), apresentam a crise instalada na educação, a qual ultrapassa os limites do contexto

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

brasileiro. Tais circunstâncias serviram de estímulos para que pesquisadores do campo da Educação, objetivando apontar caminhos que contribuíssem na reversão do quadro educacional corrente, adotassem a formação inicial e continuada de professores como objeto de discussões e estudos, nas últimas décadas.

A despeito do cenário, pouco promissor, da Educação e da formação de docentes, cursos de licenciatura, particularmente o de Pedagogia, ainda são os mais procurados por candidatos, em instituições de formação superior. Assim sendo, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o que os motivou a escolher o curso de Pedagogia. Como resultado, registramos as seguintes informações: oito participantes desejavam atuar em Educação; seis destacaram as oportunidades de trabalho nesse campo profissional; dois foram influenciados pela família, e cinco informaram outros motivos, tais como, a segunda opção de escolha, o curso com ponto de corte mais viável para aprovação, a oportunidade única de ingressar em uma instituição de ensino superior.

Sobre o atual cenário de formação inicial e continuada de professores no Brasil, Gatti *et al.* (2019) desenvolveram um estudo, a partir de dados coletados em dois momentos diferentes: o ano de 2005 e o ano de 2014. Na perspectiva desses autores, os estudantes foram influenciados, por inúmeros fatores, no momento em que escolheram uma profissão futura. Tal influência, conforme explica,

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

Diante do exposto, entendemos que o desprestígio da profissão docente, os baixos salários e as condições precárias de trabalho têm marcado negativamente este campo de atividade influenciando, desse modo, a escolha por esta profissão. Contudo, estes não parecem ter sido motivos suficientes para que novos egressos busquem sua formação profissional no curso de licenciatura em Pedagogia.

No que diz respeito à formação inicial docente, García (1999) advoga que esta é composta por fases, assinalando importantes diferenças entre elas. O autor apresenta a seguinte classificação:

- a) Pré-treino: experiências prévias de ensino que futuros professores viveram como alunos; tais experiências podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar inconscientemente o professor;
- b) Formação inicial: preparação formal recebida em uma instituição específica de formação de professores; futuro professor adquire conhecimento pedagógico ao atender a disciplinas acadêmicas, assim como põe práticas de ensino em atividade;
- c) Iniciação: primeiros anos de exercício profissional do professor, quando docentes aprendem através da própria prática profissional, em geral, através de estratégias de sobrevivência;
- d) Formação permanente: todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores para permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seu aprendizado. (GARCÍA, 1999, p. 25-26).

Nessa classificação, o autor incluiu o pré-treino como uma fase anterior à formação inicial. Trata-se de experiências prévias de ensino acumuladas pelo professor, em formação, durante todo o seu processo de escolarização. Tardif (2014, p.57) inseriu tais experiências, no rol de conhecimentos essenciais para docentes, por considerar que “o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes como tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos [...]”.

Corroborando com o pensamento de García (1999), Pereira (2007) afirma que, em muitos países, a formação inicial não é bem aceita por pesquisadores, pois estes defendem que o início da formação docente é anterior a permanência do formando, seja no curso de licenciatura seja no programa de formação superior. Ainda de acordo com o autor, “a profissão de docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com ‘o professor’ durante o seu percurso escolar” (PEREIRA, 2007, p. 86).

Refletindo sobre a temática, Nóvoa (1997) chama a atenção para o fato de que a formação docente não se dá apenas através do simples acúmulo de cursos, conhecimento ou técnicas, mas por meio de reflexões críticas sobre as práticas e a contínua reconstrução da identidade pessoal do aluno, ao longo da sua vida.

Segundo Tardif (2014), a formação docente faz referência ao conhecimento adquirido por profissionais como sendo um “saber docente” plural, pois o mesmo foi apreendido a partir de sua história de vida e de sua carreira profissional. É, também, temporal, já que professores aprendem, progressivamente, a dominar as habilidades necessárias para atuação em sala de aula, por meio da prática cotidiana.

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

Conforme Pimenta (1999), “saberes docentes” são construídos ao longo da vida. Desse modo, a autora define três tipos de “saberes”: experiência, conhecimento e pedagógicos. Para o autor, aquisições de informações acerca da experiência são resultantes das práticas vividas pelo professor, no seu cotidiano docente, no contato com alunos e colegas de profissão e nas vivências durante sua vida escolar. Por sua vez, saberes a respeito do conhecimento derivam da formação inicial, e continuada, além do contato com diferentes áreas do conhecimento e estão ligados aos conteúdos, a serem utilizados em sala de aula.

Visando a aprendizagem dos alunos, durante as aulas, o professor precisa adotar métodos, técnicas e ferramentas de ensino, adequados as demandas dos mesmos. Estes procedimentos caracterizam, de acordo com Pimenta (1999), o processo de aquisição dos “saberes pedagógicos”, por parte dos discentes. Portanto, estão relacionados à atividade didática do professor, (re)construída durante a sua trajetória escolar e profissional, no exercício da docência, os quais devem ser mobilizados com o objetivo de fornecer uma educação de qualidade para os alunos.

As considerações apresentadas, acerca das experiências anteriores à formação inicial, convergem para o pensamento, segundo o qual, a formação inicial docente ocorre ao longo da vida, ou seja, não apenas a partir da formação acadêmica, pois o futuro professor sofre influência de diversas experiências de ensino vividas, quando ainda estava vinculado à Educação Básica. Durante o seu percurso escolar, o aluno além de interagir com toda a comunidade escolar, tem a oportunidade de conhecer intensamente o ambiente, a sua dinâmica de funcionamento e experienciar toda a rotina docente. Naturalmente, todas essas vivências são passíveis de produzir marcas que podem influenciar a futura atuação desses indivíduos como professores.

No que se refere a atuação do docente, esta vem se modificando e se tornando cada vez mais complexa, principalmente em países como o Brasil, o qual é marcado pelas desigualdades sociais e políticas públicas que não valorizam a educação nem, tampouco, a profissão docente. Entretanto, nota-se que a escola, o professor e todo o sistema educacional não se modificam no mesmo ritmo que a sociedade; sendo assim, não conseguem dar conta das novas demandas da contemporaneidade e da complexidade diante do fazer pedagógico adequado as mudanças produzidas.

Neste cenário de mudanças contínuas, Imbernón (2006) argumenta que não há mais espaço para uma formação docente que se resume apenas à atualização científica, política e didática. Nesta perspectiva, vejamos textualmente as orientações do autor:

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

Considerar os professores como sendo os principais agentes mediadores da Educação é, portanto, pensar em uma mudança na Educação, que visa elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, necessariamente, um novo tipo de formação de professores precisa ser pensado e produzido.

Atualmente, discute-se intensamente a falta de qualidade na Educação e na formação de docentes habilitados ao campo do magistério. Diversos autores, como Gatti (2010; 2019), Tardif (2014), Pimenta *et al.* (2017) e Pimenta e Lima (2004), ressaltam que uma das grandes causas da precariedade, na formação inicial de professores, está relacionada ao aprimoramento de currículos em instituições de ensino superior.

Sobre esta questão, um trecho do discurso de uma das entrevistadas, em resposta a uma questão sobre o PIBID, faz menção ao currículo do curso de Pedagogia. Nele, a participante afirma compreender a necessidade da existência dos conteúdos teóricos, todavia, afirma que os mesmos são ministrados excessivamente; fato que limita consideravelmente os momentos dedicados à prática profissional, dentro da escola. Segundo a colaboradora, não há sentido em cursar tantas disciplinas, conhecer inúmeras teorias e não ter oportunidade de colocá-las em prática, sobretudo no início do curso. Por este motivo, a entrevistada confessa que muitas vezes teve vontade de trancar sua matrícula, mudar de curso e, até mesmo, desistir dele.

[...] temos até oito disciplinas por semestre. Há sempre muitos textos, teoria, História da Educação e Política da Educação; correto, mas na sala de aula, como será? Eu vou usar este conteúdo para qual finalidade? Eu preciso, quero ir para a sala de aula verificar [...]. Não desmerecendo a teoria, uma vez que ela é muito importante; não há como negar, é imprescindível para o aluno de pedagogia. Porém, a prática faz muita falta [...]. Eu estava muito desmotivada com o curso; não queria continuar porque não fazia sentido estar apenas estudando e aprendendo, sem colocar em prática o conhecimento adquirido. (EP5).

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

Outra participante informou que a sua visão sobre a profissão de docente mudou após terminar seus estágios. Dessa forma, forneceu-nos uma resposta que retrata bem o seu descontentamento com o currículo de formação profissional.

Eu pensava que tudo que eu visualizei, escutei e aprendi na universidade seria aproveitado, mas na prática é tudo diferente. (EE12).

A fala da colaboradora dialoga com as afirmações de Batista Neto e Santiago (2016) sobre aproximações entre teoria e prática, conforme os autores:

[...] a diversidade de disciplinas incorporadas ao currículo, visando à iniciação profissional, denota a imprecisão conceitual que subsistia no tratamento do problema de como e mediante o que se poderia efetivar uma maior aproximação com o campo de exercício profissional docente. (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2016, p. 588).

Acrescemos, a esta reflexão, o posicionamento de Pimenta e Lima (2004) quando destacam a questão da ineficiência do currículo de formação profissional:

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

A notória precariedade desses cursos de formação foi registrada por Gatti e Barreto (2009, *apud* Gatti, 2010), em análise realizada nas ementas das propostas pedagógicas dos cursos presenciais de Pedagogia, em 71 universidades públicas e privadas do Brasil. Os principais problemas elencados foram: currículo fragmentado, contendo disciplinas dispersas; predomínio de abordagens de caráter mais descritivo, em disciplinas de formação específica; distanciamento na relação entre teoria e prática: quanto as ementas específicas de formação profissional, há uma preocupação maior em relação a “por que”, do que ao “o que” e “como” ensinar; a carga horária de disciplinas específicas de formação profissional é de aproximadamente 30%, enquanto outras chegam a representar 70%; os conteúdos de disciplinas, referente à educação básica, são abordados superficialmente; e, por fim, há uma insuficiência de disciplinas voltadas à educação infantil.

Nesta seara, Gatti *et al.* (2019) discutem a redefinição do papel e da prática de professores, na organização do trabalho pedagógico, apontando alguns consensos



discursivos presentes na literatura, os quais influenciam programas e práticas de formação inicial e continuada de docentes, a saber:

A reflexão na articulação teoria e prática [...]; A valorização da postura investigativa; A aproximação entre as instituições de formação e a escola [...]; A valorização da construção de comunidades de aprendizagem que propiciem processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente [...]; O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos [...]; A importância de formar professores para a justiça social [...]; A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem [...]. (GATTI *et al.*, 2019, p. 187-194).

Socorro e Lima (2004), Gatti *et al.* (2019), e outros pesquisadores, afirmam que, embora a mudança efetiva do currículo de formação de professores seja um dos pontos mais complexo, que permeiam a formação inicial docente, há diferentes possibilidades de mudanças. Pesquisas, a respeito desse tópico, têm sido desenvolvidas e resultados têm mostrado a necessidade de tais mudanças serem valorizada pela sociedade, pois podem indicar caminhos para melhorar a formação de professores.

É necessário notar que as orientações apresentadas pelos autores Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) estão influenciando a formação de docentes; muitas estão relacionadas ao aspecto prático do currículo de formação de professores, aplicado as disciplinas, tais como o estágio curricular supervisionado, assunto que abordaremos na próxima seção.

### **Estágio Curricular Supervisionado: expectativas e realidade experienciada**

Em linhas gerais, o estágio curricular supervisionado é um componente do currículo dos cursos de graduação. Funciona, pois, como uma importante atividade que integra a formação de alunos em cursos de licenciatura; além de ser considerado um requisito obrigatório para a conclusão da graduação.

Oficialmente, o estágio supervisionado é a primeira grande oportunidade para que estudantes de cursos de licenciatura adentrem o universo concreto de sua futura profissão, vivenciem práticas pedagógicas e construam novos ‘saberes’. O documento da Lei 11.788/08, dispõe sobre o estágio de estudantes e define o que é estágio em seu 1º artigo:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

## *A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1).

O 2º artigo prevê que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

O documento aponta dois tipos de estágios: o obrigatório e o não obrigatório. O primeiro é “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja cumprimento da carga horária é necessário para aprovação e obtenção de diploma”. Por sua vez, o segundo é aquele “desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008).

O 3º parágrafo, do mesmo artigo, registra a possibilidade de execução de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, para fins de estágio, desde que previstas no projeto pedagógico do curso. Com base nessa lei, e em outros documentos legais, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, foi o local escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa. O referido estudo também está respaldado no Projeto Político Pedagógico (UFPB, 2006), o qual informa que o estágio curricular supervisionado compreende:

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

Partindo dessa premissa, a Resolução CCP Nº 003, de 09 de outubro de 2018, do Colegiado do Curso de Pedagogia, é o documento vigente na regulamentação do estágio supervisionado do curso presencial de Pedagogia, no *Campus I* da UFPB. O 6º artigo desse documento define o estágio supervisionado da seguinte maneira:

O Estágio Supervisionado, como um componente curricular obrigatório, norteadas e articuladas pelos princípios da relação teoria-prática, integraliza a tríade ensino, pesquisa e extensão, pela aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional, constituindo-se em aprendizagem social, profissional e cultural, devendo ser organizado em duas etapas, como reza o § 3º (Art. 21, da

Resolução 16/2015): a) 1ª Etapa - observação e interlocução com a realidade profissional; b) 2ª Etapa - iniciação e intervenção para o exercício profissional. (UFPB, 2018, p. 4).

A partir dessa assertiva, as atividades de estágio, no contexto da UFPB- *Campus I*, são compostas por duas etapas: observação e regência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, no final do curso o aluno escolhe a área de expertise na Educação Especial ou na Educação de Jovens e Adultos. A carga horária do estágio supervisionado totaliza 300 horas. Essa carga horária, definida para o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, está em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 2006, em seu artigo 7º, parágrafo II, que estabelece a necessidade de 300 horas (mínimas) de efetiva dedicação ao estágio. Concluído o estágio, um relatório, elaborado no formato de portfólio, memorial, caderno reflexivo, dossiê, *webfólio* e outros, deve ser entregue à instituição.

Recentemente, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, nos cursos de licenciatura; na formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura, e na formação continuada, em seu capítulo V, art. 13, inciso II. A Resolução elevou a carga horária do estágio supervisionado curricular para 400 horas obrigatórias (mínimas), o que significa que mais de 10% das 3.200 horas, da carga horária mínima, exigidas para a formação, sejam dedicadas ao estágio. Contudo, Pimenta *et al.* (2017) constataram, em pesquisa mencionada anteriormente, que cursos de licenciatura em Pedagogia não estão cumprindo a carga horária determinada, nas diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 24), o estágio curricular é “campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste”. Por outro lado, o estágio profissional seria um caminho para a inserção dos alunos no campo de trabalho, oferecendo a oportunidade para que possam conhecer e atuar, na rotina da profissão que escolheram, antes de sua graduação. Isto posto, as autoras mencionadas entendem o estágio curricular como “lócus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Sobre o estágio curricular, Barreiro e Gebran (2006, p. 90) afirmam que este é “um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*  
ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade”.

Nesse contexto, quando a relação entre teoria e prática é levada em consideração, o estágio pode se tornar uma questão problemática. Isto porque muitos alunos, de cursos de licenciatura, têm a noção equivocada de que o estágio é tão somente o momento dedicado à prática de ensino em alguns espaços escolares; ocasião oportuna para colocar em prática a teoria aprendida através da literatura acadêmica. Quando os participantes foram motivados a falarem sobre seu entendimento a respeito do estágio, as seguintes respostas foram dadas:

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

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

A oportunidade de vivenciar, na prática, os conteúdos estudados no decorrer do curso (EE6).

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

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

É o momento de pôr em prática nossos conhecimentos adquiridos no curso. (EE10).

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

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

Embora os estudantes compreendam a importância da relação teoria-prática, não fazem referência à necessidade de refletir, de problematizar e de investigar suas práticas e a realidade concreta do cotidiano de uma instituição escolar. As falas de EE2, EE13 e EE14 sinalizam essa questão, quando mencionam o momento da observação como parte do estágio. Esta é a etapa do estágio que remete à reflexão, pois permite que os alunos, dos cursos de licenciatura, apreendam toda a dinâmica de uma escola e da sala de aula. Tais experiências englobam as relações entre diferentes sujeitos, práticas pedagógicas, modos como alunos aprendem, desafios do cotidiano escolar, formas de gestão, entre outras questões.

O estudante EE7 pareceu não compreender que o estágio se caracteriza por duas dimensões indissociáveis, pois usou a expressão “experienciar a prática após a teoria” em sua resposta. Autores como Silva (2005) contrapõem-se a esse tipo de pensamento, o qual está presente em muitos discursos de estudantes de cursos de licenciatura:

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

A compreensão do estágio, como sendo a parte prática do curso, remonta ao período anterior aos anos de 1990. Segundo Pimenta e Lima (2004), quando as políticas de formação são influenciadas pelo Banco Mundial, estas reduzem-se ao “mero treinamento de habilidades e competências” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41). A superação da dicotomia entre atividade teórica e prática, conforme explicam as autoras acima, surge na década de 1990, com o movimento teórico sobre a concepção de estágio supervisionado.

Pimenta (1994, *apud* Pimenta; Lima, 2004) deu início à discussão sobre práxis, visando a superação da dicotomia entre teoria e prática. A autora gestou a ideia de “estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 121) e advogou pela utilização do conceito de estágio como atividade investigativa sobre práticas pedagógicas.

Segundo Pimenta (1994, *apud* Pimenta; Lima, 2004), essas discussões resultaram no seguinte pensamento:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 1994, *apud*, PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Solicitamos dos participantes que apresentassem alguns indicativos de como o estágio supervisionado contribuiu para sua formação profissional; as seguintes respostas foram registradas:

Na construção de planos de aula, intervenção na sala de aula, e observação da prática docente. (EE1).  
A partir dessa prática, o (a) estudante tem a oportunidade de vivenciar, decidir ou repensar sobre seu futuro profissional. (EE2).  
O estágio foi de suma importância na minha formação, pois, propiciou o primeiro contato com o espaço escolar e a sala de aula; na ocasião, passamos a entender e vivenciar essa realidade. (EE5).

## *A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

Segurança na atuação em sala de aula, permitindo que o discente aprimore e aplique seus conhecimentos, a partir da orientação de outro profissional experiente. (EE8).

Na prática, aprendemos realmente o que vimos na teoria; o estágio contribui na aquisição da segurança de decidir se, de fato, é isso que queremos para nossa formação. (EE10).

Contribuiu para obtermos as primeiras experiências, dentro de sala de aula, amparados por professores que nos orientam a atuar adequadamente. (EE11).

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

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

Realizar estágio curricular, com vistas a refletir sobre práticas pedagógicas e sua relevância para a formação docente, não tem sido tarefa fácil, devido as inúmeras dificuldades e deficiências que impossibilitam tal empreitada. Neste aspecto, Andrade (2005) é enfático ao afirmar que:

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

Em uma pesquisa realizada entre 1999 a 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Silva (2005) consultou relatórios de estágio e de oficinas de autoavaliação de cursos de graduação. A autora levantou os principais fatores que, na sua ótica, prejudicam o processo de realização de estágio supervisionado, quais sejam:

- a) a visão fragmentada do processo de construção do conhecimento presente na organização dos projetos pedagógicos [...];
- b) a compreensão do estágio como o momento da aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando a dissociação entre formação idealizada, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e uma prática profissional formada por atividades repetitivas, fragmentadas e de caráter apenas instrumental;

- c) a separação entre o mundo da academia – espaço da produção intelectual, da investigação e da construção do conhecimento – e o mundo do exercício profissional – espaço do exercício da técnica, do fazer imediato, burocratizado. [...];
- d) concepção burocrática do estágio [...];
- e) as exigências do mercado para o exercício de uma prática voltada para o imediato, priorizando as atividades laborais em detrimento da formação profissional e cidadã e
- f) a dissociação entre o estagiário aluno e o estagiário como futuro profissional, não considerando que a prática é para o aluno o espaço de identificação pessoal e de afirmação como sujeito da ação [...]. (SILVA, 2005, p. 17-18).

Refletindo acerca da questão, Gatti *et al.* (2019) enumeraram uma série de aspectos que comprometem a efetivação do estágio, tal como pesquisadores e documentos legais propõem:

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

Portanto, nesse eixo interpretativo, Lima (2008) justifica que o esforço despendido na realização do estágio, realizado em um curto espaço de tempo (um semestre), acaba inviabilizando a percepção mais ampla, por parte dos estagiários e das IESs, sobre as dificuldades e desafios, observados nos períodos de realização dos estágios obrigatórios curriculares, para a formação de professores.

### **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e sua influência na formação inicial**

Diferentes políticas públicas, de formação de professores, têm sido implementadas, em cursos de licenciatura, nas últimas décadas, visando aprimorar a qualidade da formação desses profissionais. Elas são fundamentais para a sociedade contemporânea, porém desvalorizadas e desrespeitadas por algumas formações. Nesse contexto, existem alguns programas que são direcionados para a formação inicial de professores, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID - objeto de nossa discussão nesta seção.

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

O PIBID proporciona aos discentes de licenciatura, na primeira metade dos cursos, a submersão dos mesmos no cotidiano de uma escola de Educação Básica, afim de vivenciarem práticas docentes em curso, e assim, construir conhecimentos que possam contribuir para sua formação profissional inicial. Nesse programa, esses alunos poderão vivenciar experiências, que “vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula” (PANIAGO, SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 8).

Segundo o Relatório de Gestão PIBID, formulado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES (CAPES, 2013), o PIBID foi lançado em dezembro de 2007, através do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Todavia, somente em 2009, começou a ser implementado, prioritariamente, nas Instituições Federais de Ensino Superior, em áreas com grande carência de professores, como Matemática, Física, Química e Biologia, para o Ensino Médio.

De acordo com o documento supracitado, os bons resultados e a grande demanda, por parte das Instituições de Ensino Superior - IES, ampliaram a área de abrangência do PIBID, passando a contemplar toda a Educação Básica e a incluir a educação de jovens e adultos, indígenas, de comunidades rurais e quilombolas, temáticas definidas na Portaria Normativa nº 122/2009.

A institucionalização e a consolidação desse programa geraram a necessidade de regulamentá-lo; mudança registrada no Decreto 7.219/2010. Conforme consta, no Relatório de Gestão PIBID (CAPES, 2013), essa regulamentação pretendeu inserir o PIBID no rol de políticas de Estado voltadas para a formação inicial de professores, com vistas à Educação Básica, como ocorreu com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

O PIBID conta com a equipe de profissionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação de projetos institucionais. O programa tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

Os princípios que regem o PIBID estão apoiados em estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, desenvolvidos por Nóvoa (2009, *apud* Brasil, 2013), descritos da seguinte maneira:



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 e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (BRASIL, 2013, p. 7).

Desde a sua criação, em 2007, o PIBID lançou sete editais: Edital MEC/CAPES/FNDE 2007, CAPES nº 2/2009, CAPES nº 8/2010, CAPES nº 1/2011, CAPES nº 11/2012, CAPES nº 61/2013 e CAPES nº 7/2018. Extraímos do Relatório de Gestão PIBID, o DEB/CAPES, alguns dados produzidos, entre 2009 e 2014, para melhor compreensão da dimensão desse programa. Os documentos do DEB/CAPES ainda não apresentam relatórios ou dados avulsos, referentes ao último edital CAPES nº 7/2018; possivelmente, devido ao recente encerramento das atividades, já tenham sido concluídas. Contudo, o número aproximado de bolsas concedidas foi baseado na quantificação que consta no próprio edital: 45.000 (quarenta e cinco mil).

O PIBID-Diversidade foi criado em 2013, a fim de contemplar instituições com cursos de licenciatura intercultural, indígena e de campo. Portanto, o Edital CAPES nº 61/2013 e o Edital CAPES nº 66/2013 foram lançados, porém as atividades desse programa foram desenvolvidas somente a partir de março de 2014 (CAPES, 2013).

O PIBID passou a existir, nos *campi* da UFPB, desde seu primeiro edital, a partir da aprovação do projeto “A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor” (BRASIL, 2007). A princípio, no entanto, o programa não contava com a participação do curso de Pedagogia de nenhum dos *campi* da UFPB.

O Edital CAPES nº 61/2013 aprovou o projeto PIBID para o curso de Pedagogia da UFPB - *Campi* III (Bananeiras) e IV (Mamanguape). Na ocasião, 91 bolsistas - entre estudantes, professores-supervisores e professores-coordenadores (CAPES, 2014) -, foram contemplados com os benefícios do projeto. Em 2018, o projeto PIBID foi aprovado para o curso de Pedagogia do *campus* I da UFPB, através do Edital CAPES nº 7/2018. Neste, um total de 19 bolsas foram oferecidas: sendo 16 para alunos de cursos de licenciatura, um para professor-coordenador e dois para professor-supervisor.

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto de Pedagogia da UFPB – campus I, Edital CAPES nº 7/2018, bolsistas, da licenciatura em Pedagogia, participaram de uma série de atividades, tais como: estudos teóricos, planejamento e execução de oficinas pedagógicas, elaboração de materiais didáticos para oficinas, produção de relatório sobre diagnóstico escolar - com o intuito de conhecer a realidade da escola participante do projeto -, construção de portfólio e relatórios parciais das atividades desenvolvidas no projeto, participação em eventos para socialização dos resultados, além de outros eventos para aprimoramento da formação de docentes.

Conforme exposto, essas atividades estão alinhadas às finalidades previstas nos documentos orientadores do PIBID, os quais visam promover a aproximação entre universidade e escola de Educação Básica. Esse conjunto de ações contribui para a formação, tanto de alunos da escola participante quanto de bolsistas de cursos de licenciatura, de coordenadores e de supervisores inseridos no programa.

Questionamos os estudantes, participantes da entrevista, sobre a importância de participarem do PIBID na formação profissional inicial em Pedagogia; as seguintes respostas foram registradas:

O PIBID é importante porque, além de nos colocar dentro da escola, propicia que a teoria discutida e aprendida, no curso de graduação, seja vivenciada e colocada em prática. No contexto escolar, é possível fazer uma observação geral da estrutura da escola, manter contato com a equipe da gestão, professores e alunos; participar na elaboração e execução de oficinas, de aprendizagens lúdicas, e nos envolver diretamente com o aluno e demais equipes da instituição [...]. (EP1).

O PIBID é importante porque, assim como o estágio, possibilita que o formando tenha o primeiro contato com a escola; que comece a perceber o funcionamento das relações no contexto escolar, da dinâmica de uma sala de aula, do relacionamento professor-aluno. Oportuniza também a compreensão da importância da utilização de determinados recursos e metodologias, utilizadas com o objetivo de facilitar apresentação dos conteúdos e consequentemente, a aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos. (EP6).

As entrevistadas, EP1 e EP6, destacaram que o PIBID ensejou a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade de uma escola, as práticas pedagógicas utilizadas e as metodologias adotadas. Portanto, o conhecimento de tais fatores possibilitou que pudessem promover o diálogo entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática observada e/ou realizada, na sala de aula; além da observação acerca da relação professor-aluno. Observemos a fala da colaboradora EP2:

[...]. Porque, por ser um tempo maior de duração, dezoito meses, ou seja, um ano e meio, podemos vivenciar a rotina da instituição, as atividades e os projetos que

acontecem dentro da escola, além de outros aspectos. A experiência é muito maior, quando comparada ao estágio, o qual é realizado por meio de oito visitas; a maioria de observação, digamos assim, e poucas regências. Desse modo, o PIBID oportuniza a relação entre teoria e prática, num tempo bem mais favorável a aprendizagem que necessitamos na atuação como futuros professores na sala de aula. (EP2).

A entrevistada, EP2, menciona os pontos anteriores, citados pela colaboradora, EP6, e acrescenta que o projeto, por ser realizado em um tempo maior de duração, permitiu que alunos, de cursos de licenciatura, vivenciem a rotina de uma escola e da sala de aula de forma mais profunda. Por outro lado, a aproximação com o ambiente escolar, pode conferir experiências e aprendizagens mais significativas, se comparadas ao estágio, o qual é mais curto e composto por um número maior de observações do que de regências.

Vários outros entrevistados também ressaltaram o tema da carga horária como ponto positivo do projeto PIBID; inclusive, comparando-o com o estágio curricular supervisionado, o qual foi criticado por não ser longo o suficiente para oportunizar o cumprimento dos seus objetivos:

Eu acredito que é muito importante, principalmente para as pessoas que sentem a necessidade de ampliar suas experiências e que não consideram o estágio obrigatório suficiente para tal. É por meio do PIBID que obtemos uma experiência de estar em sala de aula, de pôr em prática outros modos de ministrar aulas, para além do modelo tradicional. Deparamo-nos com outras ordens de ideias; propostas mais dinâmicas de aulas, experimenta a regência de aulas, de acompanhamento de uma turma. Assim sendo, criamos certa autonomia para a atuação na nossa profissão. (EP3).

[...] eu pude realmente entrar no ambiente da escola, fazer parte dela, acompanhar a sua rotina, estar presente semanalmente durante dezoito meses; além de acompanhar uma mesma turma. Isto porque comecei atuando no primeiro ano com uma turma, em seguida, pedi para ser remanejada, no ano seguinte, e acompanhá-la. Então, eu acompanhei o desenvolvimento dos alunos, observei de perto o crescimento e o amadurecimento de cada criança; pude identificar o conteúdo que sabiam e o que não tinha conhecimento; como gostavam mais de aprender; os tipos de aulas mais prazerosas; as maiores dificuldades [...]; ou seja, foi uma experiência que eu não tive durante os estágios supervisionados, que foi suprida com o PIBID. Realmente, este projeto faz jus ao nome de 'iniciação à docência'. (EP5).

Conforme descrição dos documentos específicos, o PIBID não é uma atividade similar ao Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que comporta diferenças consideráveis, as quais devem ser destacadas. O estágio curricular supervisionado é uma atividade curricular que tem início na segunda metade do curso ou no final dele. De acordo com cada IES, o tempo de duração total do estágio, considerando-se todas as etapas, é de no mínimo 300

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

horas, conforme consta na legislação. O estágio é cumprido, em uma etapa diferente, em cada período letivo; é obrigatório e não depende de processo seletivo para participação. Alunos dos cursos de licenciatura não recebem bolsa auxílio durante o estágio; além do mais, o referido estágio é condição obrigatória para a conclusão da graduação e do recebimento do diploma. Dessa maneira, todos os graduandos têm acesso ao estágio, visto que é obrigatório.

Contudo, o PIBID é uma atividade extracurricular que permiti a participação de alunos dos cursos de licenciatura, a partir do segundo período do curso. O tempo máximo de duração do programa é de até 24 meses; não é fragmentado e o bolsista tem a opção de permanecer ou não em uma mesma etapa. A mudança de etapas é opcional e a participação depende de processo seletivo. Durante a sua vigência, os estudantes do curso de licenciatura, os coordenadores das instituições de ensino e os supervisores das escolas, participantes do programa, recebem bolsa auxílio. No PIBID há também a opção de atuação como voluntário, ou seja, sem recebimento de bolsa auxílio. Ademais, a participação no projeto não é condição obrigatória para a conclusão da graduação e para o recebimento do diploma; por fim, não contempla todos os alunos dos cursos de licenciatura, pois há um número limitado de bolsas disponíveis, assim como critérios de seleção específicos.

Paniago e Sarmiento (2017) assinalam um ponto muito importante do PIBID: a questão da pesquisa como um elemento que agrega valor à formação inicial de professores. Nas palavras dos autores:

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

Os autores, acima referidos, deixam claro a gama de possibilidades de aprendizagem, ampliadas pela presença do elemento ‘pesquisa’. Por meio do PIBID, alunos dos cursos de licenciatura investigam os diferentes espaços da escola, vivenciam múltiplas relações interpessoais e desenvolvem projetos de ensino e de intervenções.

Sobre esta temática, objetivamos averiguar se os bolsistas acreditavam que a participação no PIBID havia mudado sua maneira de ver a licenciatura em Pedagogia e a profissão docente. Assim sendo, as seguintes observações foram registradas:

O PIBID mudou a minha perspectiva, uma vez que não possuía interesse na docência. Inicialmente, nos anos iniciais e na educação infantil, eu tinha vontade de trabalhar na docência apenas com o EJA. Neste aspecto, minha visão sempre foi que a pedagogia era direcionada para o campo. Todavia, a longo prazo, meu interesse era ser professora pesquisadora; cursar o Mestrado, o doutorado, enfim, retornar para o ensino superior. Dessa forma, devido ao PIBID, eu me vejo professora e acredito que vou trabalhar na escola, com a docência, com as crianças. Eu realmente atribuo esta mudança ao programa porque se não fosse por essa experiência, ou seja, se dependesse apenas da vivência dos estágios, eu não teria desenvolvido nenhum apreço pela docência. (EP7).

Sobre a temática da profissão de docente observamos que, no despertar das entrevistadas, esta foi colocada como algo que não estava em seus planos. Suas falas são bastante reveladoras acerca da produção do sentimento de reconhecimento e de encantamento pela profissão docente, construída à medida que as colaboradoras participavam das atividades do programa de iniciação à docência.

Ao discutir o PIBID, como programa que oferece novos caminhos para a formação inicial de professores, Brito (2017, p. 160) afirma que o mesmo também pode contribuir para a “construção de uma nova identidade de professor criando uma concepção de saberes baseados na interação entre universidade-escola que intenta promover uma nova representação social de professor e de sua identidade”.

Conforme estudos desenvolvidos por Yamin, Campos e Catanante (2016) e análises de relatos de alunos dos cursos de licenciatura, participantes do PIBID e da presente pesquisa, foi possível constatar que esses docentes se sentem muito mais preparados e seguros para cumprir o estágio, após adquirem novas experiências durante sua participação no PIBID.

Entretanto, de acordo com as autoras acima, embora o PIBID contribua para a formação dos bolsistas de cursos de licenciatura, o programa não pode ser visto como um “redentor da educação” (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p.13). Todavia, como uma importante política pública que, se bem executada, poderá melhorar a formação dos docentes, na medida em que aproxima os graduandos da prática da docência.

### **Considerações conclusivas**

O Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva dos alunos dos cursos de licenciatura - que não tiveram experiência com o PIBID - contribuiu para sua formação profissional inicial, ao possibilitar seu contato com a realidade cotidiana da escola e da sala de aula, e ao permitir que eles conseguissem compreender a relação teoria-prática, dimensões indissociáveis, nem sempre entendidas dessa forma por alguns estudantes. Esse mesmo grupo de alunos de licenciatura, embora tenha realizado todos os estágios previstos para o curso, não conseguiram compreender a importância do mesmo para sua formação, uma vez que não se entrega, não se dedica e não há reflexão sobre as suas práticas e as dos professores que os observam. Isto porque alguns estudantes ainda compreendem que o estágio é a parte prática do curso, momento em que aprendem, tão somente, metodologias e técnicas.

Observamos que a principal crítica dos participantes teve relação com a carga horária destinada a essa atividade curricular. Segundo eles, a mesma não foi suficiente para a conclusão de trabalhos que precisam desenvolver na escola-campo. Também criticaram a pouca mediação e apoio, realizados por parte dos professores universitários; o excesso de burocracia para regularizar a documentação do estágio; a desvalorização dos professores da escola-campo, em relação ao papel desempenhado pelos estagiários, e a falta de acolhimento por parte dos professores e gestores das escolas-campo.

O discurso dos alunos de cursos de licenciatura que viveram o PIBID, por sua vez, corroboram a afirmação de que esse programa é importante para a formação inicial dos professores. Relataram que o mesmo se configurou como sendo a oportunidade para terem contato consistente com a realidade da instituição escolar pública, permitindo que os mesmos conseguissem realizar a articulação teoria-prática. Ressaltaram ainda que tal processo proporcionou aprendizado de forma bem mais significativa, ou seja, o programa mudou a maneira como viam a licenciatura em Pedagogia e a profissão docente. Essa descoberta contribuiu para que despertassem o desejo de estar em sala de aula, atuando como professores e construindo suas identidades como docentes; proporcionou a conquista de segurança para a atuação em sala de aula; melhorou a forma de expressão linguística, de gerenciamento da sala de aula e da administração da turma.

No nosso entendimento, cabe a toda a categoria de professores e dos futuros licenciados empreender esforços junto ao poder público, no sentido de colaborar com a

manutenção de políticas públicas, a exemplo do PIBID, voltadas para uma formação docente que gerem resultados positivos, ainda que não completamente satisfatórios. Como resultado, em um futuro próximo poderemos afirmar, sem receio, que teremos um dos melhores sistemas de educação do mundo.

Embora o presente texto tenha chegado ao seu final, a discussão aqui endereçada não foi dada por concluída, pois essa problemática está sempre em movimento e são passíveis de ganhar novos contornos e significados. Esperamos que as ponderações, aqui compartilhadas, possam contribuir com a formação inicial de professores e, conseqüentemente, com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural para todos e todas.

### Referências

ANDRADE, Arnon de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010, Brasília, DF. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

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

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

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

*A Formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

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

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 82-98, jan-jun. 2007.

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

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

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

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

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

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

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa.; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.34, 2018.

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

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

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

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

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

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



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

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

### **Sobre os autores**

#### **Joseval dos Reis Miranda**

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação, *Campus I*, João Pessoa-PB.

E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0713-0110>

#### **Maria Sueleide Barboza de Sousa**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, *Campus I*.

E-mail: su\_guikel@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1230-7686>

Recebido em: 05/07/2021

Aceito para publicação em:26/08/2021