

# *PIBID: impactos, significados e perspectivas na formação de professores em uma IES multicampi*

Maria da Penha Brandim de **LIMA\***  
Luiz Henrique Carvalho **PENIDO\*\***

\*Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Professora doutora efetiva - Unimontes - [mariadapenha.lima@unimontes.br](mailto:mariadapenha.lima@unimontes.br)

\*\*Doutor em Literatura Comparada pela UFMG (2015). Professor doutor efetivo - Unimontes - [luiz.penido@unimontes.br](mailto:luiz.penido@unimontes.br)

## **Resumo**

A formação docente demonstrou ser, nas últimas décadas, uma questão sensível para a universidade e demais instituições de ensino. O debate sobre a formação de professores passa por questões como a necessidade de profissionais adequados às demandas regionais e atentos aos desafios surgidos em decorrência do avanço tecnológico; a formação política desses profissionais, voltada à superação das intransigências; a necessária relação entre universidade e educação básica e a inserção dos profissionais em programas significativos. Assim, perguntamo-nos, a partir de dados coletados em uma universidade pública: quais têm sido os reais impactos de programas especiais como o Pibid para a prática escolar na educação básica? Como os sujeitos envolvidos nesse processo entendem suas ações? Quais são as práticas necessárias no processo de formação docente? Nesse sentido, recorreremos a autores da área da linguagem e da educação para respaldar nossa discussão em uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de análise de conteúdo (Bardin, 1979), a partir dos relatos de três professores de educação básica, tornados supervisores na estrutura do Programa, cinco “pibidianos” e dois coordenadores institucionais do Pibid. As análises realizadas, até então, apontam para um significativo impacto do Programa para esses sujeitos, principalmente quando se leva em conta a importância do Programa na redução da evasão acadêmica e no enfrentamento das realidades escolares, demonstrando a necessidade de mais políticas públicas voltadas para o tema.

**Palavras-chave:** Pibid; formação docente; ensino.

### **Abstract**

Teacher education has proven to be, in recent decades, a sensitive issue for universities and other educational institutions. The debate on teacher education involves issues such as the need for professionals that are suited to regional demands and attentive to the challenges as a result of technological advances, the political formation of these professionals, which is aimed at overcoming intransigence; the indispensable relationship between university and basic education and the insertion of professionals in meaningful programs. Therefore, we ask ourselves, based on data collected at a public university: what have been the real impacts of special programs such as *Pibid* on school practice in basic education? How do the subjects involved in this process understand their actions? What are the necessary practices in the teacher training process? In this sense, we will turn to authors in the area of language and education to support our discussion in qualitative research, carried out through content analysis (Bardin, 1979), based on the reports of three basic education teachers, who became supervisors in the Program structure, five “Pibidians” and two Pibid institutional coordinators. The analyzes carried out so far point to a significant impact of the Program for these subjects, especially when taking into account the importance of the Program in reducing academic evasion and in facing school realities, demonstrating the need for more public policies aimed at theme.

**Keywords:** Pibid; teacher education; teaching.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.68-82, abril. 2024*  
*Recebido em: 20/11/2023*  
*Aceito em: 27/02/2024*

# Pibid: impactos, significados e perspectivas na formação de professores <sup>1</sup>

---

Maria da Penha Brandim de Lima  
Luiz Henrique Carvalho Penido

## Introdução

Fundado em 2007 como parte do projeto mais amplo de expansão do ensino superior no Brasil, surge a necessidade de questionar hoje, após várias mudanças de gestão e em meio à rápida transformação da administração pública, quais são os impactos reais do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – na formação efetiva de professores. A discussão que aqui se propõe sobre os impactos e significados do Pibid na formação de professores de português, tem como suporte central os relatos colhidos dos sujeitos envolvidos. Buscamos compreender, através desses relatos – de que somos ao mesmo tempo instigadores e resultado da sua dinâmica, uma vez que sujeitos participantes na condição de coordenadores de área – como os envolvidos no processo atribuem significados, julgam suas práticas e oferecem perspectivas interessantes para as atividades desenvolvidas. Trata-se de um trabalho, sobretudo, de escuta crítica das demandas, impressões e vicissitudes que atravessam as atividades dos sujeitos. É preciso, no entanto, advertir desde o início que, em razão da complexidade do tema, primando pela clareza da discussão e justificando de antemão os meios de que dispomos no processo de análise dessa questão, esta pesquisa não está definitivamente fechada, permanecendo ela também um “relato possível”, em diálogo com um conjunto amplo de estratégias, possibilidades e orientações na formação de professores que organizam os propósitos e resultados do Pibid em nível local, regional e nacional. Apesar disso, as discussões que desenvolveremos estão restritas a contextos e ações específicas, conformadas aos limites de nossos dados, como veremos a seguir.

Tendo em vista esses aspectos, apresentamos como problema geral de pesquisa a seguinte questão: quais têm sido os reais impactos de programas especiais como o Pibid para a prática escolar na educação básica bem como no processo formativo dos acadêmicos? Para responder a essa pergunta buscamos compreender como os sujeitos envolvidos nesse processo entendem suas ações, o que se deu através da coleta de relatos de experiências de coordenadores, supervisores e "pibidianos" que foram, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1979). A discussão teórica realizada e os dados coletados a partir da pesquisa empreendida nos ofereceram condições de avaliar e indicar, de forma ainda que restrita, possíveis respostas à questão mencionada.

É importante frisar que esta pesquisa não tem pretensões definitivas ou generalizantes, pois está limitada aos dados relativos de uma determinada região do estado de Minas Gerais, a partir de uma amostra, embora significativa, igualmente restrita.

## 1. O Pibid e a prática escolar na educação básica

Nossa primeira questão de pesquisa colocada será: “quais têm sido os reais impactos de

---

<sup>1</sup> Revisado pelos autores.

programas especiais como o Pibid para a prática escolar na educação básica?” Essa discussão, a nosso ver, precisa partir das diretrizes do projeto e de sua abrangência. O Pibid iniciou suas atividades no ano de 2007, implementado inicialmente nas instituições federais de ensino, posteriormente convertido em política de estado por meio do Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Mais recentemente, a Portaria 83 de 27 de abril 2022 CAPES/MEC reposicionou o Pibid, passando a integrá-lo à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC – tendo por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Programa tem por finalidade a iniciação à docência visando proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática, real, orientada e reflexiva com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. São objetivos do Programa:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- Contribuir para a valorização do magistério.
- Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.
- Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Como se observa, em relação às diretrizes e objetivos expressos no documento legal, visa-se, fundamentalmente, ao aprimoramento da formação inicial do licenciando e à integração da formação oferecida no âmbito da educação superior com a educação básica, em especial no que se refere às situações-problema surgidas na atuação do licenciando, portanto, entrelaçando formação teórica e atuação prática. Considera-se, nesse caso, o contato com a realidade escolar e suas diversas demandas e vicissitudes como uma dimensão crítica da formação docente, permitindo reposicionar, inclusive, a reflexão teórica empreendida na universidade, uma vez que esta se abre para o “além muros” em uma integração necessária e fecunda. Quanto à educação básica, o que se coloca é o incentivo ao desempenho de um papel coadjuvante do licenciando na melhoria dos seus processos, uma vez que a inserção dos pibidianos no universo escolar geralmente modifica sua dinâmica e impõe novos desafios aos professores que são solicitados, pelo menos em condições ideais, a também eles refletirem sobre sua atuação, conceitual e metodologicamente.

Podemos perceber que a dinâmica do processo de desenvolvimento do Pibid se instaura justamente nessa dupla formação, inicial e em serviço. Pibidianos – estudantes universitários bolsistas que atuam nas escolas de educação básica – e Supervisores – professores de educação básica que orientam os pibidianos nas escolas –, por estarem no processo de sua execução, configuram, eles mesmos, parte fundamental do processo, tendo como foco a qualidade de formação do estudante da educação básica, a quem tudo se destina.

Além disso, é importante destacar que a organização em subprojetos – núcleo ou conjunto de núcleos organizado por áreas de iniciação à docência definidas em edital – e/ou subprojetos interdisciplinares – núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por, no máximo, 3 (três) áreas de

iniciação à docência e que atuam de forma articulada e integrada entre si – oferece aos professores de educação básica (supervisores do Pibid e outros professores das instituições básicas de ensino indiretamente envolvidos), uma oportunidade para retomar aspectos conceituais e metodológicos, revendo premissas e práticas longamente cristalizadas, constituindo, assim, uma forma de atualização ou formação em serviço. Essas são, em linhas gerais, as diretrizes do Programa.

Quanto à universidade pública em que desenvolvemos a pesquisa, esta se caracteriza como multicampi, estendendo-se em treze unidades, o que indica uma grande área de abrangência. O último edital do Programa possibilitou o atendimento, por parte da universidade, de 281 bolsistas, considerando o Coordenador Institucional (CI). O Programa conta com 8 subprojetos, 10 coordenadores de área, 30 supervisores (professores de educação básica) e 240 acadêmicos (pibidianos).

Os números atuais são consideravelmente menores se comparados a editais de anos anteriores. Com efeito, o Programa, assim como outros que compõem o quadro de formação das universidades, passou por cortes muito amplos, reduzindo sua abrangência de modo significativo. Para que se tenha uma ideia desses cortes, vale apontar que, em 2014, apenas a universidade objeto de nossa pesquisa chegou a contar com 2.232 bolsas.

Estamos discutindo acerca de um Programa de bolsas, por isso, consideramos que, para compreender impactos e significados do Pibid, sua abrangência, importância e perspectivas futuras, é preciso compreender mais detalhadamente o contexto em que o Programa está inserido nesse caso particular. A universidade-objeto em questão está inserida em um contexto social de grande carência econômica. A última coleta de dados realizada pelo IBGE (2010), acerca de trabalho e rendimento, indica um percentual de 36,4% da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo, o que coloca a cidade onde se localiza o principal campus e sede administrativa na posição 457 de 853, dentre as cidades do estado, e na posição 3.272 de 5.570, dentre as cidades do Brasil – os dados das cidades que recebem os campi avançados são ainda mais críticos. A renda média mensal dos trabalhadores formais apurada em 2019 era, então, de 2,1 salários-mínimos.

Avançando sobre o nosso recorte, o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) apontava, em 2010, uma taxa de escolarização de 98,4% dos 6 aos 14 anos de idade, com índices levemente superiores à média nacional: nota 6,4 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,9 nos anos finais.<sup>2</sup> A meta, até o presente ano, é alcançar nota superior a 6,0, resultado obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses dados revelam a importância de uma proposta de ação que considere a articulação entre escola e universidade, com foco nos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que, tanto os dados socioeconômicos gerais, que revelam profundas carências materiais e relevantes marcadores de desigualdade, quanto, em específico, a defasagem apresentada nos indicadores dessa faixa de ensino, estão muito aquém das metas desejáveis.

Além disso, pesquisas preliminares apontam que esses índices econômicos e educacionais podem ter sido seriamente impactados pelo contexto pandêmico, iniciado em fins de 2019, início de 2020. Nesse sentido, ações que privilegiem o atendimento a essa parcela de jovens estudantes matriculados em escolas públicas de educação básica poderiam mitigar essas distorções, repercutindo, inclusive, nos índices de escolarização do ensino médio e nas taxas de acesso e permanência no ensino superior.

Quanto à abrangência geográfica dos polos onde se desenvolve o Pibid nessa universidade – dado importante para compreender a sua enorme importância e inserção no estado –, tomando a sede administrativa como referência, as distâncias variam de 106,2 a 564,5 Km. É interessante observar que se tomados todos os *campi*, independente de atuação do Pibid, a universidade abrange área superior a 196.000 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 40% da área do estado em que está localizada.

Tendo em vista esses dados e, na perspectiva de um estudo que pretende contribuir com o

---

<sup>2</sup> IBGE (2010).

debate em torno do tema, identificando e analisando as percepções dos envolvidos no processo formativo do Pibid através dos seus relatos, bem como as contribuições e lacunas do Programa no processo formativo e a prática necessária no processo de formação docente, entendemos também que é preciso enfrentar um debate que passa por diversas questões, como a necessidade de profissionais em quantidade e qualidade às demandas regionais e a valorização desse processo e dos profissionais envolvidos. Outra discussão a se enfrentar, em se tratando de um Programa de formação de rede, diz respeito ao fato de se constituir em permanente transformação, conforme as demandas locais e regionais, contemplando, inclusive, os desafios surgidos em decorrência do avanço tecnológico ou mesmo da sua ausência ou dificuldade de acesso em determinados contextos. Atentos a isso, buscamos referenciais teóricos que contribuíssem com a discussão e os identificamos principalmente em Morin (2015), na abordagem do pensamento complexo; em Arroyo (2013) e Soares (2014), no que se refere à formação de professores; e, em Bronckart (2003), na área dos estudos da linguagem, dentro da perspectiva do interacionismo sócio discursivo (ISD).

## 2. Complexidades do processo formativo

Há muito tempo se constituiu na universidade um campo epistemológico-crítico interessado em discutir as possíveis relações entre dimensão teórica e dimensão prática no que se refere aos processos formativos nos cursos de licenciatura (formação inicial dos professores), complexidades que a docência contemporânea tem exigido cada vez mais.

Essa preocupação, bem como a necessidade de se realizar articulações eficazes na intersecção de espaços e tempos interdependentes e transversais, visa oferecer uma perspectiva formativa mais ampla e reflexiva para os futuros professores, evitando perspectivas dicotômicas e estanques. De fato, de acordo com Morin (2015, p. 13):

Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema.

A essa visão mutiladora, infelizmente, se articulam muitas vezes os processos anteriores, traduzidos em fracassos conhecidos na educação. Um exemplo desse reducionismo está, por exemplo, na implementação muitas vezes limitada e impositiva de perspectivas teórico-práticas com a promessa de resolver antigos problemas educacionais que, por sua vez, tem razões mais amplas e multidimensionais de difícil arranjo, exigindo dos sujeitos uma visão complexa.

Para discutir a questão da complexidade, o filósofo inicia por mencionar o que chama inteligência cega, apontada como uma patologia do saber. De forma geral – e aqui, corremos o risco de recair no “paradigma da simplificação” – Morin aponta o pensamento disjuntivo como um dos fatores determinantes para certas segregações entre campos do conhecimento humano. Para o autor (2015), a consequência da disjunção é a inteligência cega, destruidora de conjuntos e totalidades, isolando todos os objetos do meio ambiente. Segue-se, então, a desintegração da realidade-chave, separada nas fendas das disciplinas, a abstração do humano e, vai ainda mais longe: “Enquanto as mídias produzem a baixa cretinização, a universidade produz a alta cretinização” (Morin, 2015, p. 12).

Essa crítica aconselha a necessidade de compreender e se desembaraçar das estruturas unidimensionais de pensamento, tanto na vida social quanto nos outros mundos em que se processa, consensual e ilusoriamente, a produção de conhecimentos. Morin discute essa produção com especial atenção para o fato de que determinadas metodologias científicas, podem se tornar, por vezes, segregadoras, resultando em falta de articulação entre os diversos objetos do conhecimento humano. Para ele, existe uma necessidade que é a do pensamento complexo.

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes em si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2015, p. 38).

Dentre todas as asserções apresentadas por Morin na discussão acerca da complexidade, é importante destacar, ainda, a marca da incerteza e da incompletude, não como lacunas ou espaços de indefinições, mas como parte mesmo da própria complexidade. Ao distinguir e convergir, ao contrário de separar, realizamos associações sem realizar reduções e, assim, decorre que pensar a complexidade é deixar de ignorar o mundo e evitar lançar o sujeito para fora da ciência (Morin, 2015).

A complexidade é também explicitada por Morin a partir de três princípios: I) o princípio dialógico, em que a ordem e a desordem são antagônicas, mas capazes de contribuir para a organização da complexidade, pois o princípio dialógico “nos permite manter a dualidade no seio da unidade” (Morin, 2015, p. 74); II) o princípio da recursão organizacional, processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz, ou seja, independentemente de uma concepção de ideia linear, de ordenamento de ciclos; III) o princípio hologramático, em que a parte está no todo, assim como o todo está na parte.

Não é nosso objetivo, claro, esgotar o estudo de Morin, nem teríamos condições para tal, mas apenas apresentar as linhas gerais que direcionam o nosso olhar para a complexidade da relação teoria-prática. De acordo com essas premissas, assume-se a necessidade de constituir articulações complexas dos processos envolvidos na formação para a docência, visando a uma atuação em que o vínculo teoria e prática, ensino e aprendizagem se integre no interior do quadro a que nos atemos: a formação inicial e a formação em serviço, continuada ou de rede.

Ainda dentro da perspectiva da complexidade, Soares (2014, p. 152) assevera que

[...] não sabemos o que realmente significa a relação teoria-prática quando estamos na universidade [...]. Quando mergulhamos na vida escolar, numa inserção de parceria e colaboração, percebemos que a relação entre teoria e prática não é tão simples como parecia, como se pensava, que é complexa e, sobretudo, que é de grande riqueza e potencialidade.

Para Soares, em vários momentos a universidade considera erroneamente que a formação continuada existe a fim de preencher lacunas na formação inicial dos professores e desconsidera os conhecimentos dos educadores, construídos em processo, isto é, segundo a tríade dos princípios dialógico, recursivo e hologramático. Em outra chave, mas em estreita relação com essa perspectiva redutora, Arroyo alerta para visão historicamente tecnicista e empobrecedora da formação docente, que considera a formação continuada a apropriação de procedimentos e processos de forma pretensamente neutra. Para o autor, educar é ato ético e político, por isso, não bastam o domínio de técnicas e instrumentos didáticos.

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano, a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte, são as delicadas artes de nosso ofício de mestre. Nas informações científicas, históricas, matemáticas, linguísticas, artísticas, estéticas, corpóreas é que transmitimos nos conteúdos de nossa docência, estaremos ou não transmitindo a herança humana, de sua humanização ou exploração (Arroyo, 2013, p. 82).

Essa visão consegue articular os princípios dialógico, recursivo e hologramático em sintonia com o que pensa Morin. A construção de saberes, a tarefa docente não se dá em uma clave de

segregações e condicionantes limitantes, mas, pelo contrário, em um campo de incertezas produtivas no qual o diálogo – complementar, concorrente, antagônico – a reversão ou recursividade entre causas e efeitos e entre as partes e o todo (princípio recursivo e hologramático) solicitam permanentemente o sistema constituído nos limites da ordem e da desordem. É nesse sentido que entendemos a transmissão dos conteúdos da docência, como salienta Arroyo, das matemáticas à estética, do corpo ao conceito. Ao considerar esse processo como arte, Arroyo nos oferece uma possibilidade de compreensão importante acerca da dimensão complexa da docência, em que elementos individuais e coletivos, humanos e transhumanos, privados e políticos, abstratos e materiais co-interagem em um tecido de construção da nossa própria noção de humanidade.

Com base nessas considerações e tendo em vista a discussão acerca dos impactos do Pibid e de seus significados para os sujeitos envolvidos, outra questão que se coloca é: como os sujeitos envolvidos nesse processo entendem suas ações?

Para Bronckart (2003) existe uma instância de gerenciamento geral, coletiva, que intervém nos mecanismos enunciativos como o gerenciamento de vozes (sociais, autorais, institucionais) e modalizações (tradução de comentários e avaliações possíveis). O autor ainda pondera, que em relação ao narrar “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” e, acerca do aspecto polifônico do texto, também assevera que “podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas” (Bronckart, 2003, p. 326). Tendo essas premissas como base, passamos a discutir e analisar os processos enunciativos a que nos propomos.

### **3. Significados do Pibid e seus sujeitos**

Os participantes do Pibid são referidos como sujeitos do processo porque simultaneamente cumprem um papel institucional com determinantes e funções específicas, mas também instam esses mesmos elementos conforme constroem seu percurso formativo. Outra questão de nossa pesquisa é quais seriam, em uma visada complexa da formação docente, os significados do Pibid para os sujeitos que estão nele inseridos. Para investigar esse problema, valemo-nos de entrevistas não estruturadas como procedimento de coleta de dados para um exame qualitativo por meio de análise de conteúdo (AC). As entrevistas foram feitas com três professores da educação básica (supervisores), aqui denominados S1, S2 e S3; cinco acadêmicos (pibidianos), aos quais atribuímos a identificação de P1, P2, P3, P4 e P5 e dois coordenadores institucionais, aqui representados por C1 e C2.

Para tanto lançamos mão de uma série de conjuntos e técnicas de análise sistemática, fazendo uso de procedimentos descritivos que colaboram para a categorização dos conteúdos, ainda que de forma provisória e programática. Na prática, os procedimentos visam à inferência de certos conhecimentos como resultado de “intuições” ou, mais especificamente, percepções e afecções, construídas pelos sujeitos durante o processo. O tratamento dado aos enunciados passará por pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação/análise, o que leva o pesquisador aos temas que transitam em torno dos discursos analisados (Bardin, 1979).

Sucintamente, apresentaremos ao fim do percurso, o resumo da análise realizada. A seguir, passaremos às respostas produzidas já submetidas por procedimento analítico (análise de avaliação)<sup>3</sup> que, de maneira geral, revelam as percepções apresentadas pelos respondentes da pesquisa.

### **4. Enunciados dos respondentes – impactos, significados e perspectivas do Pibid**

Ao serem solicitados a apresentar suas impressões sobre a importância e o impacto do Pibid, os pesquisados elaboraram breves relatos, aqui compilados e transformados em palavras-chave,

---

<sup>3</sup> Para auxiliar no processo foi utilizada a ferramenta digital Atlas.ti.

conforme quadros apresentados na sequência de cada grupo apresentado.

Iniciando pelos coordenadores,<sup>4</sup> C1 expressa a necessidade de repensar a vivência na educação básica, objetivo confesso do Pibid, e afirma que o Programa teria a capacidade de reduzir a distância entre universo acadêmico e escolar.

*[...] alguma forma de articular o que nós fazemos na universidade, o trabalho de formação de professores com as questões alusivas à educação básica.” “Foi uma experiência excelente e isso ampliou muito a minha forma de pensar a educação básica e de pensar nos desafios que a formação de professores traz para nós todos os dias.*

Como sujeito atuante no ensino superior, a coordenação acaba por vislumbrar um olhar mais amplo e interdisciplinar das práticas docentes.

*“Isso, para mim, foi bastante positivo, de conhecer outros trabalhos, de conhecer a atuação de outros professores, de outros pibidianos de outras áreas. Isso foi muito importante”.*

Podemos destacar aqui duas questões complementares. De um lado, o Programa permitiria superar as distâncias, muitas vezes apontadas, entre a produção teórica e científica dos grandes centros universitários e os problemas urgentes e imediatos da educação básica. A universidade, historicamente, eximiu-se, em mais de uma oportunidade, de se aprofundar em questões relativas à atuação docente dos seus formandos, mimetizando um ensino elitista e uma atitude de alheamento para além de seus muros, tornando-se uma universidade que distribui títulos contribuindo para cristalizar as relações de poder da sociedade. Como um sintoma desse alheamento, para dar um exemplo próximo, podemos diagnosticar na produção de artigos científicos voltados para o ensino em áreas como as literaturas de língua portuguesa, um número consideravelmente menor em relação a outras áreas mais voltadas para questões conceituais estritas. De outro lado, o Programa contribui para a integração dos vários profissionais e campos de pesquisa da universidade em torno de um projeto comum: a formação dos licenciados na dupla dimensão teórico-prática bem como o impacto da universidade na transformação do ensino básico.

C2, por sua vez, salienta a necessidade de compreender a especificidade das instituições em cooperação para a modalização das intervenções. De fato, as intervenções são permanentemente aperfeiçoadas como consequência dos desníveis estruturais, organizacionais e logísticos entre essas instituições. Essa retroalimentação ilumina simultaneamente as questões postas para formação dos licenciandos e os problemas enfrentados pelas instituições de destino. C2 aponta, ainda, como fator importante o desafio da pandemia de Covid-19 que demandaria um incremento nos recursos necessários ao desenvolvimento dos projetos, no entanto, menciona que houve cortes significativos na oportunidade: redução das cotas das bolsas, do custeio e redução significativa dos núcleos, o que aprofundou a exclusão, econômica e digital.

Para C2, o Pibid se constitui como uma formidável proposta de formação de professores-pesquisadores, capaz de contribuir para a diminuição da evasão da universidade, constituindo-se um importante suporte financeiro para acadêmicos poderem se dedicar a sua formação. Por outro lado, problemas de defasagem entre o valor das bolsas frente a outros Programas disponíveis levaram alguns acadêmicos a desistirem precocemente.

Um relevante apontamento de C2 diz respeito à capacidade do Programa de reconhecer e reelaborar os conflitos da educação, uma vez que trabalha de forma a mitigar lacunas na formação dos alunos da educação básica.

*Eu tive uma experiência muito diferente, porque eu escolhi uma escola municipal, uma escola estadual e o Instituto Federal. Então, três redes diferentes. Então foi um desafio porque eram três calendários diferentes, três dinâmicas diferentes. Cada escola com uma realidade e aí o Projeto, os subprojetos, tiveram adaptações muito significativas [...]. Eu*

---

<sup>4</sup> Conforme Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022, Coordenador institucional é “o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade”.

*acho que é um potencial tremendo e que a gente vê esse diferencial das escolas que recebem o Programa por mais de uma edição em várias áreas e o comprometimento da coordenação, da supervisão, da direção e dos professores.” “a gente defende essa política enquanto uma política de Estado e não uma política de governo e, sobremaneira, a valorização da bolsa e exigir o custeio para a compra de materiais, porque também a gente sabe do desafio da escola.*

**Quadro 1 – Síntese dos enunciados dos Coordenadores Institucionais (CI)**

Respostas dos participantes		Palavras-Chave	
		Impactos	Significados
C1	Pibid tem a capacidade de reduzir a distância entre universo acadêmico e escolar.	Reflexão	Articulação teoria-prática
	Olhar mais amplo e interdisciplinar das práticas docentes.		
	Repensar a vivência na educação básica.		
	Conhecer a atuação de outros professores, de outros pibidianos de outras áreas.		
C2	Desafio da pandemia.	Desafio	Articulação teoria-prática
	Compreensão das especificidades das instituições e modalização das intervenções.	Contato com as escolas	
	O Pibid reelabora/reconhece os conflitos da educação.	Reflexão sobre a prática	
	Cortes significativos: redução das cotas das bolsas, custeio, redução dos núcleos/defasagem das bolsas em relação a outras modalidades.	Defasagem	Desestímulo
	O Pibid trabalha de forma a mitigar lacunas na formação dos alunos da educação básica.	Qualidade de ensino	Articulação teoria-prática
	Diminuição da evasão da universidade – suporte financeiro.	Permanência	Investimento
	A bolsa como um elemento fundamental para o processo formativo.		

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Passando aos supervisores,<sup>5</sup> S1 aponta os ganhos mútuos e a rica troca de experiências com os acadêmicos, pois avalia que estes acabam por promover atividades lúdicas e criativas, um aspecto diferencial, lhe parece, do Programa. S1 menciona, também, a pandemia enquanto causadora de um impacto no desenvolvimento das atividades do Pibid, uma vez que o projeto foi desenhado originalmente para a intervenção presencial.

S2 começa por enfatizar, primeiramente, a importância da bolsa como um atrativo para os supervisores. Em seguida, reitera o valor das vivências docentes originadas do contato com os acadêmicos. Segundo S2, os pibidianos trazem uma perspectiva mais lúdica de ensino e menos conteudista/tradicional. Apesar disso, considera o valor da bolsa defasado. Por fim, menciona o impacto do Programa para as instituições periféricas em que a escola é o único lugar para muitos passarem os dias.

S3 menciona, como os supervisores anteriores, a defasagem no valor das bolsas. Acrescenta, no entanto, um dado ainda não mencionado: o Programa auxiliaria no refinamento das afinidades e aptidões dos alunos do ensino básico, impactando na escolha das disciplinas eletivas: os itinerários formativos presentes no novo ensino médio.

<sup>5</sup> Conforme Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022, supervisor é “o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência”.

**Quadro 2 – Síntese dos enunciados dos Supervisores (S)**

Respostas dos participantes		Palavras-Chave	
		Impactos	Significados
S1	Ganhos mútuos/troca entre acadêmicos e supervisores.	Trocas de experiências	Formação
	Criatividade e ludicidade: aspecto diferencial das atividades desenvolvidas.	Qualidade de ensino	Contribuição
	A pandemia teve um impacto no desenvolvimento das atividades do Pibid, projeto desenhado primordialmente para a intervenção presencial.	Redirecionamento em razão da pandemia.	Formação
S2	Bolsa como um atrativo.	Permanência no curso	Investimento
	Defasagem do valor da bolsa.	Desestímulo	
	Experiência de troca com os acadêmicos e práticas docentes atuais na universidade.	Formação	Formação
	Os pibidianos trazem uma perspectiva mais lúdica de ensino e menos conteudista/tradicional.	Qualidade de ensino	Articulação teoria-prática
S3	Defasagem no valor das bolsas.	Desestímulo	Investimento insuficiente
	O Programa auxiliou no refinamento das afinidades e aptidões dos alunos do ensino básico e enfatiza o impacto na escolha das disciplinas eletivas (itinerários formativos no ensino médio (BNCC)).	Qualidade de ensino	Articulação teoria-prática

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Passaremos, então, aos pibidianos.<sup>6</sup>

P1 compreende o Pibid, a exemplo do que já foi mencionado anteriormente por outros sujeitos da pesquisa, como um suporte financeiro fundamental para permanência na universidade – embora considere o valor aquém da dedicação necessária. P1 destaca a sinergia entre o Pibid e a escola, mas aponta uma discrepância entre certa imagem da profissão como apresentada na universidade frente à sua dimensão prática nas escolas. Destaca-se aqui que mencionamos anteriormente esse aspecto de alheamento, também, conforme impressões de C1. É possível inferir, na percepção de P1, que o Pibid reduziria as lacunas entre esses dois espaços, integrando a formação acadêmica em um duplo universidade-escola.

*“Então, é como se fosse uma montanha russa e o Pibid proporciona isso para a gente: um vislumbre antes da formação como professor de Letras, no caso, Letras- Português”.*

P1 também destaca que o Pibid intervém de modo a propor, contra uma relação docente conservadora e tradicional, aspectos mais colaborativos e práticas que envolvem a escuta das demandas discentes. Segundo P1, essa escuta e colaboração teriam por consequência alterações na rotina escolar, como, por exemplo, a frequência na biblioteca para além dos conteúdos disciplinares.

P2 discute os problemas organizacionais, logísticos e estruturais da escola, ademais recorrentes na experiência dos sujeitos envolvidos no Programa. Para esse respondente, a intervenção do projeto não modificou de forma duradoura a dinâmica da instituição, isto é, não deixou um legado permanente como resultado dos processos implementados. Entende, por isso mesmo, que há um conflito entre as propostas do Pibid e as expectativas dos docentes na escola, entre a proposta de integração universidade-escola do Programa e o desejo simplista e imediato de

<sup>6</sup> Conforme Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022, bolsista de iniciação à docência ou, simplesmente, pibidiano é “o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao Pibid”.

constituir auxiliares do trabalho em sala de aula, manifestado pelos docentes, o que ensinaria uma limitação da atuação dos pibidianos ao reforço escolar e/ou às tarefas de professor auxiliar. Apesar desse desencontro, P2 considera que foi uma experiência positiva na medida em que permitiu compreender com maior clareza a dinâmica escolar.

P3 compreende o Pibid, mais uma vez, como importante suporte financeiro para permanência na universidade. Reflete, em seguida, sobre a experiência docente almejada durante a graduação, considerando que o Programa prepara para a integração entre universidade e escola – o que podemos inferir seja um reconhecimento desejado da importância da formação continuada. O respondente também aponta para problemas estruturais e logísticos e a discrepância entre as propostas do Pibid e o perfil dos professores que encontram nas escolas associadas – segundo seu relato, docentes egressos de uma formação tradicional, conservadora, centrada no uso de quadro, giz e livro. Tal fato, explicaria a rejeição às novas abordagens dos pibidianos e o equívoco em entender o Pibid como reforço escolar e o Pibidiano como um ajudante do docente, ou seja, uma incompreensão da proposta do Pibid, tanto quanto a ausência de preparo dos professores-supervisores para receberem os pibidianos. Reforça, por fim, que há uma ausência de articulação, um desconhecimento da escola acerca dos objetivos do Pibid.

*O Pibid possibilita a permanência dos alunos de licenciatura nos cursos. Apesar do valor da bolsa (R\$400) ser baixo e não responder às necessidades dos estudantes, atrasando quase sempre o pagamento, ainda assim é o que contribui para o pagamento do aluguel, água, luz e alimentação de centenas de bolsistas.” “É de suma importância uma reformulação do Programa que consiga fazer uma articulação escola-universidade de maneira efetiva, onde os graduandos consigam de fato ter um contato com a realidade escolar, sendo assistidos por professores que estejam preparados para a responsabilidade e para desenvolver tanto o professor em formação continuada quanto a formação inicial do licenciando.*

P4, por sua vez, inicia discutindo a questão da profissionalização como parte do curso de licenciatura. Destaca-se a frase que descreve sua relação com o curso:

*“Queira ou não queira é um curso de licenciatura”.*

A frase de P4 permite inferir que há uma desvalorização intrínseca dos cursos de licenciatura, interna à universidade – historicamente estrutural, como mencionamos anteriormente –, cultivada pelos sujeitos que a compõem, refletindo, nos parece, uma desvalorização mais geral da profissão em âmbito social. Além disso, considera que o ensino remoto teve como consequência certa “desestruturação” do Pibid, consequência provável do fato de que o desenho institucional do Programa previa até então apenas modelos presenciais de intervenção.

Último respondente, P5 associa a experiência docente do Pibid em uma fase preliminar do curso como potencializadora da compreensão geral das demandas e afinidades com a profissão. Aponta, ainda, que a professora-regente ofereceu certa autonomia para o desenvolvimento de suas atividades, inclusive com datas específicas de desenvolvimento, em oposição a relatos anteriores que mencionavam problemas na relação com professores formados em outras configurações da docência.

Um trecho de seu relato resume o tom geral:

*“Um ano prático de Pibid que eu tive foi muito mais enriquecedor que os dois de estágio que eu fiz”.*

### Quadro 3 – Síntese dos enunciados dos pibidianos (P)

Respostas dos participantes	Palavras-Chave	
	Impactos	Significados

P1	Suporte financeiro para permanência na universidade.	Permanência	Investimento
	Considera o valor aquém da dedicação necessária (horas de trabalho – atraso das bolsas).	Desestímulo	Investimento insuficiente
	Relação universidade com escola / teoria e prática / docentes em formação e alunos. Sinergia entre o Pibid e a escola.	Formação	Articulação teoria-prática
	Discrepância entre certa imagem da profissão como apresentada na universidade frente à sua dimensão prática.	Enfrentamento das realidades	Articulação teoria-prática
	Pibid intervém de modo a propor, contra uma relação docente conservadora e tradicional, aspectos mais colaborativos e práticas que envolvem a escuta das demandas discentes.	Qualidade de ensino	Articulação teoria-prática
	Alteração na dinâmica de leitura na escola: frequência na biblioteca/leitura de fruição para além dos conteúdos disciplinares.	Qualidade de ensino	Articulação teoria-prática
P2	Problemas organizacionais, logísticos e estruturais da escola.	Enfrentamento das realidades	Investimento insuficiente
	A intervenção do projeto não modificou de forma duradoura a dinâmica da instituição.	Qualidade de ensino	Ausência de articulação teoria e prática
	Conflito entre as propostas do Pibid e as expectativas dos docentes na escola.	Qualidade de ensino não alcançada	Ausência de articulação teoria e prática
	No entanto, foi uma experiência positiva na medida em que permitiu compreender a dinâmica escolar.	Enfrentamento das realidades	Articulação teoria-prática
P3	Suporte financeiro para permanência na universidade (evasão).	Permanência	Investimento
	Experiência docente almejada durante a graduação	Formação	Articulação teoria-prática
	Prepara para a integração entre universidade e escola	Formação	Articulação teoria-prática
	Aponta problemas estruturais, logísticos	Desestímulo	Investimento insuficiente
	Discrepância entre as propostas do Pibid e o perfil dos professores (tradicional/conservador: quadro, giz, livro)	Desestímulo	Enfrentamento de realidades
	Ausência de estrutura para receber alunos com necessidades especiais (problema estrutural e de formação dos professores)	Desestímulo	Enfrentamento de realidades
	Rejeição às novas abordagens dos pibidianos e o equívoco em entender o Pibid como reforço escolar/ajudante docente: incompreensão da proposta do Pibid.	Desestímulo	Enfrentamento de realidades
	Aponta problemas estruturais, logísticos.	Desestímulo	Enfrentamento de realidades
	Ausência de preparo dos professores-regentes para receberem os pibidianos.	Desestímulo	Enfrentamento de realidades
Ausência de articulação e desconhecimento da escola dos objetivos do Pibid.	Desestímulo	Enfrentamento de realidades	
P4	Profissionalização.	Formação	Articulação teoria e prática
	Ensino remoto causou certa desestruturação do Pibid (“fraco”).	Enfrentamento de realidades	Qualidade não alcançada
P5	Experiência docente em uma fase preliminar do curso.	Formação	Articulação teoria e prática

Supervisora ofereceu autonomia para o desenvolvimento das atividades.	Formação	Articulação teoria e prática
Impacto na frequência escolar.	Qualidade de ensino	Articulação teoria e prática

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Como podemos observar, por meio dos enunciados dos entrevistados compilados nos três quadros, destaca-se, de maneira global:

- O impacto da pandemia, com a implementação do ensino remoto, na medida que o Programa não foi desenhado para esse tipo de intervenção, o que demandou uma adaptação e respostas criativas a problemas inéditos.
- A ausência de uma política de inclusão digital que buscasse mitigar os problemas gerados por esse modelo, problemas materiais de acesso (equipamentos e rede), mas também de formação (letramento digital).
- A necessária relação entre universidade e educação básica, com continuidade dessa relação em face da inserção dos profissionais em programas e projetos significativos.

Os relatos ainda puderam revelar os reais impactos de projetos e Programas especiais como o Pibid para a prática escolar na educação básica:

- Implementação de práticas docentes mais dinâmicas, lúdicas e voltadas para as especificidades locais e regionais.
- Implementação de práticas colaborativas que demandam integração permanente entre alunos, acadêmicos, supervisores, coordenadores e direção. Idealmente, constituir-se-ia uma gestão do ensino compartilhada e colaborativa.
- Diminuição da evasão/infrequência escolar e acadêmica – resultado tanto do suporte financeiro dos pibidianos quanto de um exercício de escuta direcionado para as demandas dos alunos da educação básica.
- Reconhecimento da realidade profissional docente para além dos muros da universidade.
- Especificamente, destacamos os impactos na formação de leitores mais autônomos, voltados para suas afinidades, o que impacta na frequência na biblioteca e espaços de leitura.
- Redução da discrepância entre certa imagem da profissão como apresentada na universidade frente à sua dimensão prática e de resolução de problemas.
- Maior interação dos pibidianos com os alunos, dinamizando os processos de aprendizagem, na mesma proporção em que permite uma maior compreensão dos desafios da educação para os primeiros.

Diante dos aspectos apontados, é necessária uma reflexão acerca da prática necessária no processo de formação docente, o que nos leva à nossa terceira pergunta: quais são as práticas necessárias no processo de formação docente?

O saber-fazer no universo do ensino-aprendizagem tem como condição de sua efetividade um pensamento complexo que não o aliene dos pressupostos do mundo. A formação docente – isso nos permite vislumbrar o Pibid – é um processo estrutural e estruturante que se realiza coletivamente, através da interação e colaboração dos sujeitos e das instituições, acompanhando o arco das crises e potências sistemicamente envolvidas desde conceitos “puros” até ações espontâneas. O Pibid questiona a universidade quanto ao seu espaço de conforto e excelência científica enclausurada, fazendo-a repensar-se de fora para dentro, dos satélites de atuação, das instituições que costumeiramente alimenta com licenciados e diretrizes, para os fundamentos que a

instituem enquanto espaço de formação, em um circuito de retroalimentação virtuoso.

Retornando à Morin, os relatos aqui apresentados permitem retomar os operadores do pensamento da complexidade, uma vez que, para a efetividade do Programa, é preciso que haja uma abertura dos sujeitos para uma obstinada complexidade, em permanente mutação, em que o atual se converta em potência para o futuro e, o futuro, em possibilidade premente em cada passo do trajeto.

## Considerações e perspectivas

Gostaríamos de pontuar, algumas questões pragmáticas, a título de síntese.

As análises realizadas apontam para o impacto e o significado do Programa para os sujeitos envolvidos no processo, objetivo principal de nossa pesquisa, porém, mais do que isso, demonstram a necessidade das políticas públicas voltadas para o tema. Ainda que os enunciados possam estar “contaminados” pelo discurso institucional, são capazes de apresentar o posicionamento acerca dos significados do Pibid, revelando também um agir, assim como de avaliar os impactos do Programa na relação estabelecida entre a escola de educação básica e a universidade.

O Pibid - Programa de Incentivo à Bolsas de Iniciação à Docência - indica em sua nomenclatura que a bolsa, o incremento financeiro é aspecto primordial do Programa. Esse incentivo tem por meta garantir o engajamento na formação docente e isto se revela nos enunciados dos sujeitos de nossa pesquisa. No entanto, o contexto social pelo qual passou nosso país restringiu, entre muitos outros aspectos, os incentivos nas áreas da cultura, das artes e da educação. O valor da bolsa destinado ao Programa encontra-se estagnado e as cotas das instituições têm sido reduzidas.

Espera-se que a partir de 2023 este quadro seja modificado. No entanto, é preciso repensar o formato para que haja maior segurança no desenvolvimento dos projetos, programas e propostas das áreas de conhecimento humano. Além disso, entende-se que não pode ficar excluída a perspectiva de formação política dos profissionais, voltada à superação das intransigências e retrocessos que pairam sobre o mundo historicamente de forma cíclica.

Reforçando o que sugerimos inicialmente, não se pretende uma conclusão com essa discussão. Afinal, não se trata de um texto fechado, mas antes do lançamento de um conjunto de ideias abertas, intuições e diálogos teórico-metodológicos, que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.

## Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*, São Paulo: EDUC, 2003.

IBGE. Cidades. *Montes Claros, MG*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama>. Acesso em: 10 mar. 202.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4. n. 2, p. 146-173, dez. 2014.