

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOCI NESTOR MOSCALESKI
NATALY LUIZA LINHARES

O PIBID NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES ALFABETIZADORES

PONTA GROSSA
2022

JOCI NESTOR MOSCALESKI
NATALY LUIZA LINHARES

O PIBID NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES ALFABETIZADORES

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Universidade Estadual de Ponta Grossa, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia

Orientadora: Profa. Me. Patrícia Lucia Vosgrau de
Freitas.

PONTA GROSSA

2022

JOCI NESTOR MOSCALESKI

NATALY LUIZA LINHARES

O PIBID NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES ALFABETIZADORES

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Patrícia Lucia Vosgrau de Freitas - Orientadora
Mestre em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dr. Graciete Tozetto Goes
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dr. Fátima Aparecida Queiroz Dionizio
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho aos nossos familiares, que estão constantemente em nossos pensamentos, movidos pelo amor infinito, que incansavelmente nos motivaram a continuar, mesmo perante todos os momentos que foram permeados por desafios.

Ainda dedicamos aos professores mestres e doutores, que nos acompanharam durante os mais de quatro anos da graduação, que contribuíram com seus ensinamentos a cada passo dentro de nossa jornada.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra utilizada para expressar mais que um sentimento. Contudo, não conseguimos agradecer o suficiente e contemplar a todos que merecem de forma significativa. Nesta singela homenagem tentaremos expressar o reconhecimento, primeiramente, agradecendo a Deus por estar conosco em todos os momentos e ter nos conduzido neste processo, nos concedendo saúde, sabedoria, persistência e força, pois sem ele jamais chegaríamos até aqui.

Aos nossos familiares, que foram essenciais neste momento tão importante em nossas vidas, nos incentivaram e nos deram todo o apoio, que foi essencial durante o nosso processo formativo.

A Professora Orientadora, Patrícia Lucia Vosgrau de Freitas por nos possibilitar ter um contato mais direto com a realidade educativa através da nossa participação no PIBID, por nos apoiar e confiar em nós durante todo esse tempo, pelo exemplo e profissionalismo, dedicação e pelas inúmeras contribuições no presente trabalho.

Aos professores que compõem a banca, por aceitarem o convite, e pelas contribuições para o enriquecimento do trabalho.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela possibilidade de estarmos nos licenciando em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, tendo contato com excelentes professores que tiveram grande importância e puderam contribuir de forma direta em nossa formação.

A CAPES que nos proporcionou uma bolsa de incentivo à carreira docente através do PIBID, programa este que atualmente deixou de ser ofertado no curso de Licenciatura em Pedagogia em decorrência do corte de verbas por parte do governo federal. Pela oportunidade de participar de programas que visam fomentar a iniciação à docência e uma educação de qualidade.

As amigas construídas durante todo esse tempo da graduação, pela força, incentivo e companheirismo em meio a tantos momentos difíceis, mas que foram cruciais para nos tornarmos quem somos agora. Pela possibilidade de termos contato com futuros profissionais que compreendem o verdadeiro papel da educação, sua complexidade e a

importância do apoio que devemos dar uns aos outros para que possamos nos constituir profissionais de excelência, visto que juntos somos sempre mais fortes.

As escolas e equipes gestoras que participaram do subprojeto de pedagogia, por terem nos recebido e nos possibilitado conhecer a realidade e os inúmeros desafios enfrentados diariamente nas instituições escolares.

As pibidianas que participaram do programa durante o período de 2018 a 2019, pela partilha de conhecimento, experiências, aprendizados e desafios enfrentados juntas.

Por fim, a todos que contribuíram de maneira direta ou indireta no nosso processo formativo.

A todos, nosso muito obrigada!

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria".

Paulo Freire

RESUMO

Nesta nossa pesquisa intitulada o PIBID na formação de futuros docentes alfabetizadores, aborda um breve histórico da formação de professores no Brasil, para a compreensão da configuração que temos no cenário atual, os paradigmas quebrados e reformulados para o desenvolvimento do processo de formação docente. Assim como, buscamos conhecer melhor as políticas públicas que subsidiaram a formação docente, como o PIBID, que por sua vez foi de grande relevância para aproximar os futuros docentes de seu campo de trabalho. Objetivamos analisar e compreender os processos de alfabetização numa perspectiva do letramento. A análise teórica, a partir da problemática, como a participação dos acadêmicos do PIBID, contribuiu na sua formação como professor alfabetizador, se deu através de estudos e reflexões fundamentados nos seguintes autores como: Freire (1989), Libâneo (2004), Libâneo (2002), Saviani (2009) e Formosinho (2012). A pesquisa teve caráter em uma abordagem qualitativa, com utilização de um questionário com os sujeitos participantes do PIBID, ofertado pela CAPES, nos anos de 2018/2019, sendo elas graduandas e graduadas em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ainda apresentaremos os trabalhos desenvolvidos na área, os quais encontramos no levantamento de dados para a de revisão de literatura. Discutiremos a metodologia utilizada para a construção do trabalho, em relação ao questionário, e o público a quem foi conferido as questões. Serão apresentadas as questões, assim como suas respostas e análise realizada a partir delas, e analisaremos os dados coletados a partir do questionário. Com os dados levantados, e analisados, refletimos a luz das teorias sobre a importância do PIBID em nossa formação.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Alfabetização.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade correspondente às pibidianas participantes da pesquisa	47
GRÁFICO 2 – Tempo de experiência das participantes da pesquisa, nos anos de 2018/2019	48
GRÁFICO 3 – Tempo de permanência dentro do PIBID, subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia.....	49
GRÁFICO 4 – PIBID com resultados expressivos no processo formativo	51
GRÁFICO 5 – O processo de contribuição pela escola, na formação docente	54
GRÁFICO 6 – Como foi a relação entre acadêmicos e o professor supervisor.....	55
GRÁFICO 7 – O valor da bolsa, e a desvalorização da profissão docente	56
GRÁFICO 8 – O contato proporcionado pelo PIBID, contribuiu para realização dos estágios supervisionados remotos, no momento pandêmico.....	57
GRÁFICO 9 – Processo de reflexão maior por parte de quem participou do PIBID, em relação aos demais acadêmicos de pedagogia	58
GRÁFICO 10 – Considerações vindas das acadêmicas quanto as suas intervenções ser significativas para os alunos	62
GRÁFICO 11 – Contribuição das intervenções para o enriquecimento da prática docente	64
GRÁFICO 12 – Houve contato com diretor e coordenador pedagógico?.....	65
GRÁFICO 13 – Houve diálogo com docentes e equipe gestora?	70
GRÁFICO 14 – Existia motivação e espaço de participação no que diz respeito a propor ideias e projetos durante as reuniões?	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Panorama do número de produções encontradas nas bases de dados consultados	39
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF 88	Constituição Federal de 1988
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENLICSUL	Encontro das Licenciaturas da Região Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES 18	
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	18
1.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID	23
1.3 O PIBID - NO CONTEXTO DA UEPG: O FOCO DO SUBPROJETO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	30
1.4 SUBPROJETO DE PEDAGOGIA: ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO	32
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA	36
2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	36
2.1.1 Revisão de literatura: pesquisa sobre as pesquisas numa perspectiva de relação entre PIBID e alfabetização	37
2.2 A ESCOLHA METODOLÓGICA	42
2.2.1 Universo da pesquisa (Acadêmicos de pedagogia - UEPG).....	43
CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS	46
3.1 A ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	46
3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DAS PRÁTICAS OFERECIDAS PELO PIBID.....	47
3.3 ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE NESTE PROCESSO FORMATIVO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS	83

INTRODUÇÃO

Quando nos remetemos ao histórico educacional em nosso país, é possível perceber que é recente o processo de democratização do acesso às instituições escolares por parte das classes populares. Fazendo uma retomada nesse contexto, podemos compreender as diferentes manifestações e movimentos voltados tanto ao processo de melhoria da formação docente, quanto à democratização da educação que acabou se efetivando com a Constituição Federal de 1988. Diante deste cenário de mudanças, se percebeu a necessidade de reestruturar esse processo de formação inicial docente, modificando também as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Por meio das inúmeras discussões acerca da formação docente e do acesso à educação às camadas populares, surgem políticas públicas voltadas a garantir que o que vinha sendo reivindicado, se efetivasse. É diante deste contexto que surgem políticas públicas voltadas à educação, objetivando assim uma melhoria no processo de formação docente, melhoria na qualidade da educação e também com o intuito de suprir as necessidades com relação a falta de professores nas instituições escolares e com isso fomentar e estabelecer um elo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições escolares.

Dessa maneira, as Políticas Educacionais podem ser compreendidas como ações que levam em consideração as necessidades coletivas, os problemas que se acentuam com o passar do tempo e que por meio de discussões e efetivação de ações, se buscam solucionar determinados problemas.

É importante lembrar pelo menos três razões pelas quais o campo da política educacional é altamente complexo. O primeiro, como já afirmado, refere-se ao fato de que se trata de um campo abrangente, complexo, envolvendo inúmeras temáticas relacionadas à política e gestão da educação. O segundo refere-se ao fato de que a Política Educacional se constitui como um projeto científico e um projeto político. Como projeto científico, necessita oferecer análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, a pesquisa em política educacional está sempre comprometida em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social e igualdade e criticidade. Por último, o campo da Política Educacional desafia os pesquisadores a compreenderem, na medida do possível, tendo em vista a variedade de objetos e abordagens teórico-epistemológicas, a dissociabilidade de políticas e práticas. Isto requer análises das políticas e dos contextos nos quais ela é colocada em ação, com seus resultados/efeitos e consequências materiais. Enquanto um

aspecto teórico-prático, a Política Educacional, requer além de teorizações e problematizações, intervenções e posicionamentos ativistas transformadores, nos quais pesquisadores e participantes das pesquisas podem articular ações e projetos que resultem em benefícios coletivos.(MAINARDES; STREML; 2021, p.18)

Em meio a essas políticas surge o PIBID, no ano de 2007, com o objetivo de valorizar o magistério, tornar os cursos de licenciatura mais atrativos (através da concessão de bolsas aos acadêmicos participantes), suprimindo assim a acentuada carência de professores e melhorando a qualidade da educação em nosso país. Este programa surgiu por meio do MEC (Ministério da Educação) e foi implementado por meio da CAPES, através da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, abrangendo áreas como química, física, biologia e matemática. Somente no ano de 2009 se tem a ampliação do programa, passando a abranger os cursos de pedagogia, filosofia, sociologia e letras. Mas em meio a essa expansão, também pode se observar que o programa também passou por alguns problemas recorrentes devido ao grande corte de bolsas ofertadas em todo o país.

O Programa de Iniciação à Docência, da CAPES, proporciona aos alunos graduandos das licenciaturas, a possibilidade de antecipar o vínculo, entre os futuros professores e as salas de aula da educação básica, estreitando também os laços entre as universidades e as escolas de ensino regular.

No subprojeto de Pedagogia do ano de 2018 destinou-se às ações que envolveram os processos de docências nas salas de alfabetização, três foram as escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa que receberam alunas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As acadêmicas foram subdivididas para participar em equipes nas respectivas escolas. Através do PIBID, foi possível ter contato com o contexto geral escolar, assim como ampliar os estudos sobre o papel da educação. Para muitas das acadêmicas o projeto proporcionou o primeiro contato com experiência na docência, outro fator ainda que convém lembrar, é a oportunidade de que as alunas do curso de pedagogia pudessem conhecer melhor a área que pretendem atuar, o qual é de objetivo ingressar como carreira, antes mesmo do contato do estágio supervisionado, que ocorrem nos últimos anos da graduação, conhecendo a profissão com novo olhar, um olhar atento, para além das teorias, permitindo o olhar teórico oferecido pela universidade, articulando ao mesmo tempo com o olhar da prática, tendo a oportunidade

de se identificar com a docência. Os processos de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a temática trabalhada dentro do subprojeto de pedagogia, nos anos de 2018/2019, o que possibilitou as pibidianas compreenderem melhor como ocorre a aquisição da leitura e da escrita infantil. Ao considerar que o trabalho realizado durante o projeto teve como foco a alfabetização em uma perspectiva de letramento, vários momentos de estudos foram realizados e foi possível uma articulação com a disciplina de Alfabetização e Letramento e também outras disciplinas do curso que abordavam discussões acerca da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vários autores discutem a docência alfabetizadora, os quais serviram de base para o desenvolvimento da nossa prática de observação participativa no projeto, mas em especial a pesquisadora professora Magda Becker Soares¹, que retrata que a alfabetização e o letramento, embora tenham conceitos diferentes, são indissociáveis e devem ser trabalhados de maneira articulada.

De acordo com a pesquisadora, "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (SOARES, 2002, p.13). Diante disto, pode-se compreender que este processo além de ocorrer de forma simultânea, deve se dar de maneira que o ato de alfabetizar letrando parta do contexto, da realidade dos educandos, para que os mesmos consigam atribuir significado/ sentido aquilo que estão tendo contato e assim desenvolver as habilidades de leitura e escrita de maneira que não apenas saibam codificar e decodificar símbolos, mas interpretar o que leem, o que escrevem, o que ouvem, ou seja, a realidade a qual estão inseridos. Pode-se afirmar que foi um projeto que proporcionou diversos aprendizados a todos os egressos, principalmente no processo de alfabetização numa perspectiva de letramento. A cada encontro para estudos, foram traçadas estratégias para as intervenções e assim, adquiridos subsídios para que as aulas ministradas pudessem proporcionar a construção do aprendizado pelas crianças.

¹ Professora doutora titular da Faculdade de Educação da UFMG, graduada em Letras Neolatinas e doutora em didática. Pesquisadora das áreas de alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores.

A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Após percebermos o quanto o assunto é de grande relevância para a área da educação e para o processo formativo do futuro docência, emergiu o questionamento: “Como a participação dos acadêmicos no PIBID contribuiu na sua formação como professor alfabetizador?” Essa dentre outras inquietações, permitiram traçar os caminhos da pesquisa. O interesse pelo tema ocorreu diante da possibilidade de conhecer melhor os processos de alfabetização, a princípio foi por meio do projeto do PIBID, e, após, com o propósito de ir em direção a obtenção de respostas, tivemos a oportunidade de aprofundar os estudos através das pesquisas, com o trabalho de conclusão de curso, fundamentadas em teóricos que abordam em seus estudos e pesquisas o tema, assim como nas legislações, visando ampliar nosso conhecimento na área, considerando que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental será nosso campo de trabalho. Contudo, formulamos como o objetivo da pesquisa para responder a esse questionamento, que serão estudados e analisados, o material coletado através do app Google Forms, as revisões literárias, assim como a pesquisa teórica sobre o tema. A intenção é apontar o quanto o projeto é importante para o incentivo à docência, e quanto é possível aprofundar os conhecimentos para a formação das futuras professoras dos anos iniciais.

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa estão assim delineados:

- Geral:

Refletir e analisar a importância do PIBID em proporcionar um contato direto com a docência e os processos de formação de professores alfabetizadores;

- Específicos:

Compreender o histórico de formação de professores, assim como o programa oferecido pela CAPES - PIBID;

Apresentar a escolha metodológica, e a revisão de literatura;

Analisar e discutir a importância do PIBID na formação de futuras professoras alfabetizadoras, acerca das respostas obtidas por meio do questionário;

Para atender aos objetivos explicitados, a presente pesquisa está organizada em 3 capítulos com suas respectivas discussões, buscando discutir os temas e as categorias principais a eles referentes.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos de forma breve o processo de Formação docente no Brasil, trataremos também do Programa Institucional de Iniciação à Docência de maneira geral e em seguida como o mesmo iniciou e se desenvolveu na Universidade Estadual de Ponta Grossa e, no segundo capítulo, apresentaremos os trabalhos desenvolvidos na área, os quais encontramos no levantamento de dados para a revisão de literatura. Discutiremos a metodologia utilizada para a construção do trabalho, em relação ao questionário, e o público a quem foi conferido as questões. No terceiro capítulo, serão apresentadas as questões, assim como suas respostas e análise realizada a partir delas, e analisaremos os dados coletados acerca do questionário respondido pelas pibidianas que participaram do projeto durante o período de 2018/2019, suas experiências, contribuições do projeto em seu processo formativo e como foi desenvolver um trabalho tendo como base a alfabetização em uma perspectiva de letramento.

CAPÍTULO I - O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas discussões, de cunho fundamentalmente teórico, sobre as concepções que auxiliam na compreensão dos processos de formação docente em nosso país em um breve histórico, abordando dentre as políticas públicas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no momento seguinte, com uma abordagem contextualizada do projeto na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A temática trabalhada no subprojeto de Pedagogia, contando com o projeto, como um incentivo à formação docente, e que possibilitou o aprendizado sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No que tange à historicidade da formação docente no Brasil, pode-se observar que desde que os Jesuítas vieram para o Brasil com o intuito de educar os índios, levando em consideração também as diferentes reformas que ocorreram e também a criação dos cursos superiores, não existia uma preocupação de maneira clara relacionada à formação docente.

A preocupação com a formação docente só se deu de acordo com Saviani (2009, p. 144) “[...] na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”. Essa lei estabelecia que o ensino nas escolas deveria ter como base o ensino mútuo e os professores que lecionavam nessas escolas deveriam ter um treinamento/preparo para que pudessem trabalhar com este método. Logo após, através da promulgação do Ato Adicional de 1834, a educação primária passou a ser responsabilidade das províncias e com isso teve-se a necessidade da criação das escolas normais, voltadas à formação docente. Com a preocupação com relação ao conhecimento que seria transmitido pelos professores, houve a necessidade de que os mesmos dominassem os conteúdos que deveriam ser transmitidos, mesmo que despreparados didaticamente.

Em meio a um abre e fecha das escolas normais, houve a sua alteração pelos professores adjuntos, profissionais estes que acompanharam e auxiliaram os professores, tendo a oportunidade de se desenvolver profissionalmente. Com a abertura novamente das escolas normais, houve uma grande crítica acerca da forma que os

professores eram preparados, sem um estudo e preparação voltado às questões práticas, houve a reforma da instrução pública no ano de 1890. Com a necessidade de modificar o processo de formação docente tanto na questão teórica e curricular, quanto na questão prática, houve o melhoramento do currículo e a criação, que segundo Saviani (2009, p. 145) era denominada de “escola modelo” junto a escola normal.

No ano de 1932, no âmbito dos movimentos com ideais escolanovistas que exercia uma forte crítica acerca do método tradicional de ensino, apresentando-o como ineficaz no preparo dos alunos para a exercerem a cidadania e que desconsiderava o contexto atual, houve a transformação das escolas normais pelos institutos de educação.

Com a lei 4024/61, a formação de professores no Brasil foi normatizada a nível estadual e federal, em relação ao ensino primário, a formação de professores ocorria em nível médio nas escolas normais, e para a formação do professor para atuar no curso secundário, ocorria em nível superior, nas licenciaturas. Após a Lei nº 5692/71 extinguir as escolas normais, tal habilitação passou a ser no segundo grau, agora denominado de magistério. A LDB 9394 promulgada no ano de 1996, passou a estabelecer em seu Art. 62:

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

De acordo com a LDB 9394/96 a formação docente para atuar na educação básica deveria ocorrer por meio do ensino superior, porém seria aceita a formação mínima em nível normal para o exercício da docência nas etapas da educação infantil até o ensino fundamental- anos iniciais.

Com o início da necessidade do processo de formação docente no Brasil no século XIX, dois modelos de formação se configuraram. Segundo Saviani (2009), estes dois modelos eram “o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático”. O primeiro se caracteriza como um modelo formativo com foco na teoria e no domínio de conteúdo específicos de área, já o segundo modelo considera necessário que em sua formação o professor tenha um preparo pedagógico-didático.

A formação docente é um processo complexo e que envolve constante investigação, reflexão, e estudo, e é a formação inicial que proporcionará que o licenciando tenha acesso ao conhecimento e as habilidades necessárias para que dê início a construção da sua identidade profissional e a realize por completo exercendo sua atividade principal que é o ensino, esse conhecimento e essas habilidades necessárias são definidas como profissionalidade.

Quando se adquire a profissionalidade, ou seja, as habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da profissão, se imagina que o docente adquira também a noção de profissionalização e de profissionalismo, no decorrer do exercício da sua profissão e continuidade dos estudos.

Essas noções, apesar de serem singulares, se complementam. A profissionalização são os requisitos, predisposições necessárias para o exercício da profissão docente, enquanto o profissionalismo se refere a forma com que o docente realiza seu papel, o seu empenho, cuidado, suas obrigações, ou seja, tudo aquilo que dá existência ao que faz parte das particularidades da docência.

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e exigências da profissão, condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão. O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 75.)

A profissionalização faz referência então a tudo o que visa garantir uma boa formação e possibilita o exercício de um trabalho com qualidade. Enquanto o profissionalismo é a capacidade de realizar um bom trabalho, a dedicação, o planejamento, o conhecimento sobre o contexto do aluno para que assim o ensino realmente seja significativo.

No início desse processo de formação, nos dois primeiros anos do curso, os licenciandos, na maioria das vezes, acabam tendo um contato maior com teorias, e somente nos dois últimos anos com a prática, tornando esse processo formativo fragmentado, pois teoria e prática acabam não caminhando juntos e se tornando dissociáveis. Esse contato com o ambiente escolar somente no final do curso e em

situações específicas, como o estágio, que muitas vezes não possibilitam que os acadêmicos conheçam a realidade escolar, e enfrentem as diferentes situações e problemas que ocorrem nas instituições e que acabam demandando não só conhecimentos teóricos, mas também os vivenciados e experienciados que são necessários para sua resolução. Esses dois modelos que se propagaram ao longo de todo esse período histórico, transformaram o processo de formação docente em algo dicotomizado, que desconsidera o todo e a relação entre teoria e prática.

De acordo com Freire (1989, p. 67), “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” A práxis é a relação teoria e prática capaz de transformar a realidade, sem a prática, a teoria se torna apenas falácia, enquanto a prática sem teoria é a realização de ações cegas, sem meios e caminhos, reflexões para se chegar ao fim. Para Paulo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2021, p. 24). A práxis só se realiza quando se tem uma teoria que dê embasamento à prática, possibilitando a reflexão sobre as ações a serem realizadas e após a realização, para que assim ocorra a transformação.

Diante deste contexto e organização curricular dos cursos de licenciatura, é possível perceber um caráter técnico nesse processo formativo, pois os acadêmicos estudam a teoria de forma isolada da prática e quando chega o momento de vivenciar a realidade escolar, o mesmo acaba sendo visto como momento de aplicar a teoria até então estudada e aprendida, reduzindo o trabalho do professor a algo técnico, que possa ser aplicado, ou seja, desumanizado.

Desta maneira, na tentativa de vivenciar, investigar, estudar e refletir acerca das relações estabelecidas no ambiente escolar e objetivando que já no início de sua formação os acadêmicos tenham um contato maior com as instituições escolares, alguns programas foram implementados, entre eles o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Segundo Freire (2021, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, portanto programas como o PIBID contribuem e estimulam o processo formativo de futuros docentes possibilitando que haja uma articulação entre

escola e universidade e ocorra uma dialogia e troca de experiências entre discentes e docentes, colocando o discente como sujeito ativo no seu processo de aquisição de conhecimentos e habilidades durante sua formação ao pensar e refletir sobre o que se estuda e o que se vivencia, podendo a partir disso realizar uma ação transformadora.

Para contribuir com a qualidade da formação inicial acadêmica, o PIBID reforça o incentivo a este compromisso histórico, oportunizando a aprendizagem acadêmica nos espaços escolares, que por sua vez, são espaços co-formadores de alunos de licenciaturas participantes do programa, e que ao mesmo tempo proporciona diálogo entre a universidade e a escola pública, realizando dentro desse processo uma inversão de papéis, ou seja, ocorre uma troca de conhecimentos, ambos aprendendo e avançando no processo educacional. O programa possibilita um contato efetivo entre a realidade do contexto do ambiente acadêmico, e a realidade escolar, aproximando os estagiários com o processo de iniciação à docência, a gestão. A formação inicial deve ser pautada numa perspectiva dialógica, baseada em Freire, propiciando a oportunidade de investigação sobre as práticas educativas, em um contexto que possa ser ampliado a reflexão crítica sobre a prática, contribuindo com o processo da formação de professores. Segundo Freire (2020),

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2020, p. 95)

Sendo autor do processo de ações transformadoras, capaz de realizar a práxis através dessa dialética entre teoria, reflexão e prática, caracterizado como “A triangulação praxiológica” de acordo com Formosinho (2002). A autora retrata que a práxis é a relação entre crenças e valores, saberes e teorias e ações práticas, mas para que ela possa ser uma ação transformadora, “é necessário acreditar que a teoria e prática são capazes de se transformar em uma nova prática através da reflexão.” (FREITAS, LINHARES, MOSCALESKI, 2019). É necessário que esse movimento e relação entre teoria e prática ocorra, para que assim seja possível formar uma crença.

O acadêmico, ao adentrar a este espaço formativo, vem com um olhar de curiosidade, e em processo de amadurecimento, tendo em vista suas experiências decorrentes de situações específicas que ocorrem para compreensão do real exercício

da docência para o desenvolvimento do profissional. O processo de ensino e aprendizagem perpassa por tempos de mudanças e aperfeiçoamento, assim torna-se necessária a preparação dos professores para a efetivação, e para os avanços da educação que a cada dia se adequa.

A educação se faz um trabalho essencialmente humano, trabalho este cheio de complexidades, assim sendo repleto de desafios, em suas atividades educativas, mas quanto a esta formação, o PIBID foi um elo que proporcionou às alunas vivenciarem tais possibilidades de trabalho, que juntamente com o campo científico da pedagogia proporcionou tais experiências, dentro do ambiente escolar, tanto dentro da sala de aula como nos demais espaços e frentes de trabalho da escola, assim como no relato de Libâneo (2002),

Para atender às necessidades de formação profissional para atividades educativas diversificadas, propõe-se uma Faculdade de Pedagogia com três cursos distintos, mas articulados entre si de modo a constituírem uma concepção unitária de formação: o curso de Pedagogia, o curso de Formação de Professores e os cursos de Formação Continuada (Libâneo, 2002, p. 59)

O PIBID possibilitou esta aproximação entre o saber fazer docente com as três frentes que compõem o curso de licenciatura em pedagogia, assim como também as mais diversas atividades que os sujeitos da instituição escolar realizam, aguçando aos acadêmicos ainda mais o desejo do comprometimento e envolvimento diante das realidades práticas experienciadas, com variados momentos, reflexões e movimentos, propiciando a convivência com ambas as concepções de formação citadas por Libâneo (2002). O momento foi de conhecer e compreender o multiculturalismo, a diversidade, assim como as micropolíticas existentes naquele espaço de formação.

1.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID

No que diz respeito ao histórico educacional brasileiro, pode-se perceber que antes da consolidação da Constituição Federal 1988, a educação pouco se destinava às classes populares, possibilitando assim, em sua maioria, que sujeitos pertencentes as classes mais abastadas tivessem acesso a ela. Mesmo nas constituições anteriores a Constituição Federal de 1988, a educação aparece em constante processo de avanços e retrocessos, com a criação de colégios, universidades e principalmente no que diz

respeito ao acesso e também quando a mesma é posta como direito de todos, vale salientar que o direito não significa a obrigatoriedade, portanto nem todas as pessoas das classes populares tinham a possibilidade de ter acesso à educação e fazer valer o seu direito. É com a Constituição de 1988 que a educação passa a ser estabelecida como direito de todos e dever do estado. Como disposto no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Portanto, a educação passa a ser um direito que deve ser garantido tanto pelo Estado, quanto pela família, garantindo o desenvolvimento humano e o preparo do sujeito para o trabalho e desenvolvimento da consciência dos seus direitos e dos seus deveres.

Já no Art. 208, é estabelecido que a responsabilidade do Estado se dará mediante a garantia:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, Art. 208)

Este artigo apresenta um avanço com relação às constituições anteriores ao garantir o acesso à educação àquelas pessoas que não a tiveram em idade adequada, estabelecendo obrigatoriedade e gratuidade até o ensino médio e ofertando o atendimento entre creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Diante do exposto, é possível observar também que a oferta do ensino noturno regular foi uma das alternativas encontradas para que mais pessoas pudessem ter acesso à educação escolar, visto que muitas pessoas trabalham e acabavam tendo que escolher entre estudar ou trabalhar. Ao estabelecer relação entre essa conquista através da CF88 e as novas orientações com relação à educação do nosso país atualmente, percebemos este direito sendo infringido e retirado com a exclusão do ensino noturno da maior parte das instituições que atendem a etapa do ensino médio.

Somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 é que o atendimento em pré-escolas e creches, o ensino fundamental e médio, passam a ser compreendidos como etapas da educação básica. No período de 1988 a 1996, a LDB esteve em processo de aprovação sofrendo várias modificações. Esta lei apresenta questões relacionadas à educação e é responsável pela sua organização e estruturação em nosso país. Estabelece então em seu Art 4º, IX, que o dever e responsabilidade com relação a educação se dará por meio da garantia: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Lei nº 9394/96, Art 4º, IX)”. Com isso, surge a necessidade de encontrar estratégias e realizar novas ações para que fosse possível atender o que estava sendo estabelecido.

Através da constituição de 1988, obteve-se uma democratização no ensino e, com isso, o aumento no atendimento educacional. Diante deste contexto e com o aumento do acesso à educação, automaticamente se tem a necessidade de mais espaços e também docentes, para que essa demanda seja atendida.

Diante deste cenário legal, da ampliação do acesso à educação, houve a necessidade de mais professores para lecionar e possibilitar assim que as demandas fossem atendidas. A partir deste contexto histórico, entende-se que em meio a tentativa de atender essas demandas, surgiram políticas públicas educacionais, entre elas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com intuito de estimular acadêmicos a darem continuidade em seu processo formativo, conhecendo já no início do curso a realidade docente nas instituições escolares.

A sigla PIBID faz referência ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que é um programa que teve início em 2007 nas Instituições Federais de Ensino Superior. O respectivo programa é vinculado a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, surgindo em meio a criação de diferentes políticas de incentivo à formação docente, que se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96.

A LDB 9394/96, estabelece em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, Art. 208)

De acordo com o que está estabelecido na LDB, a formação de professores deverá ocorrer em nível superior e em cursos de licenciatura, oferecidos por instituições de ensino superior, porém sendo admitido uma formação de nível médio para o exercício na educação infantil e ensino fundamental I.

Para atender as demandas educacionais com relação ao acesso e a permanência e garantindo a qualidade da educação, a LDB também estabelece o seguinte disposto em seu inciso § 4º incluído pela Lei nº 12.796, de 2013: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.”

Levando em consideração o que vem sendo estabelecido pela LDB, há a obrigatoriedade da união, estados e municípios encontrarem meios de incentivar a permanência dos sujeitos interessados em atuar como docentes na educação básica. Portanto o PIBID, enquanto uma política pública de incentivo à formação docente, é um mecanismo que além de promover a qualidade da formação docente, passa a servir como aparato para possibilitar o acesso e a permanência de acadêmicos nos cursos de licenciatura. De acordo com a portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019, os objetivos do Pibid são:

Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, PORTARIA Nº 259, DE 17 DEZEMBRO DE 2019)

O Programa fomenta a aproximação entre universidade e escola pública, para que assim, desde o início do processo formativo, os futuros docentes conheçam a realidade e as inúmeras dificuldades encontradas e vivenciadas nas instituições escolares e

possam assim, discutir e elaborar propostas que visem a melhoria do processo educativo, a troca de ideias e o aprendizado entre acadêmicos e docentes das instituições públicas.

Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores, momentos e espaços que favoreçam a problematização, a reflexão, a investigação, experiências durante o convívio na docência, por meio do PIBID, assim, este movimento contribuirá para a construção da identidade docente. É um aprendizado com um universo de possibilidades, adquirido pelo acadêmico durante sua participação no programa, que possibilitará reflexões e criticidade, o que auxiliará a utilização das melhores maneiras em favor da qualidade das escolas públicas.

De acordo com o que está disposto na lei nº 11.502, de julho de 2007 algumas modificações são realizadas com relação a organização da CAPES,

Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (Lei nº 11.502, 2007)

A Lei nº 11.502, de julho de 2007, passa a incumbir a CAPES (coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) da responsabilidade de incentivar, investir na formação docente objetivando uma melhoria na qualidade da educação e valorização da profissão docente. A Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, passa a instituir o PIBID, de acordo com o disposto abaixo:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007, Art. 1)

Sendo uma Política Educacional, o programa surge com o objetivo de fomentar e valorizar o processo formativo de futuros docentes que objetivam atuar na educação básica, proporcionando assim, uma formação de qualidade e que traz resultados e melhorias para a educação básica.

O respectivo projeto concede bolsas aos acadêmicos de diferentes licenciaturas, se desenvolvendo a partir das Instituições de Ensino Superior em colaboração com as

instituições de educação básica. Através da concessão de bolsas que o projeto oferta, os acadêmicos são estimulados a conhecer e vivenciar o cotidiano escolar, tendo a possibilidade de aprender e refletir sobre o que observam neste contexto. A grande maioria dos estudantes das licenciaturas são trabalhadores, cursam a graduação no período noturno, o que permite trabalhar durante o dia para auxiliar na renda familiar. As bolsas oferecidas pelo programa institucional da CAPES são um incentivo a permanência e dedicação em tempo integral a formação e na iniciação à docência.

De acordo com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID atenderia impreterivelmente acadêmicos para atuar na etapa do ensino médio em áreas como: Física, química, matemática e biologia, e nos anos finais do ensino fundamental nas áreas de matemática e ciências. Com a Portaria Normativa nº122, de 16 de setembro de 2009, o PIBID passou a abranger de forma prioritária outras áreas do conhecimento, novas áreas de conhecimento como filosofia, sociologia, letras-português e pedagogia, e além da ampliação dessas áreas, o programa foi ampliado para as instituições de ensino superior de nível estadual, visto que desde sua criação em 2007, o mesmo era desenvolvido em instituições de ensino superior de nível federal. Essa ampliação estimulou, favoreceu e possibilitou a permanência de vários acadêmicos nos cursos de licenciatura. Neste período também houve a ampliação das escolas participantes do PIBID, que no início tinha como prioridade estabelecer um vínculo com instituições que tinham notas abaixo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante do exposto, é possível observar a tentativa de que o programa solucionasse problemas como: a desistência dos licenciandos e melhorasse o IDEB de instituições que apresentavam um índice baixo. Embora, não sendo capaz de solucionar definitivamente esses problemas, houve a ampliação do programa, como o disposto na portaria nº 72 de abril de 2010:

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. (BRASIL, PORTARIA nº 72 de abril de 2010)

A portaria nº 18 de 13 de abril de 2010, passa a ampliar as áreas de conhecimento dando ênfase a realização do projeto em classes de alfabetização e EJA (Educação de

Jovens Adultos). Com isso, o programa acaba transcendendo sua proposta inicial, deixando de abranger apenas as áreas que apresentavam maior desistência por parte dos licenciandos, possibilitando assim que os acadêmicos bolsistas pudessem ter contato com diferentes instituições, sejam elas as instituições que apresentam IDEB abaixo da média quanto acima da média, para que assim os pibidianos possam ter contato com diferentes realidades educacionais.

O processo de escolha dos acadêmicos bolsistas se dá a partir do edital e das inscrições dos acadêmicos interessados. Na sequência, ocorre o processo de envio de questionários a serem respondidos pelos acadêmicos, tanto de forma oral como descritiva, onde os mesmos relatam seu interesse em participar do programa, e de que maneira acreditam que o PIBID possa agregar no seu processo formativo, logo após ocorre a seleção dos acadêmicos. Para participar do PIBID, os acadêmicos devem estar matriculados no 1º ou 2º ano do curso de licenciatura, ter disponibilidade de, no mínimo, 12 horas semanais para a elaboração e realização de atividades relacionadas ao projeto, não ter vínculo com nenhum outro projeto que forneça bolsas, exceto quando o acadêmico é um voluntário no projeto.

No período de 2018 a 2019, que o respectivo programa ocorreu na Universidade Estadual de Ponta Grossa e remetendo-se ao curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual é o foco deste trabalho e que teve seu subprojeto voltado para a área de alfabetização e letramento, o programa teve duração de 18 meses e o benefício recebido pelos acadêmicos era o valor de R\$ 400,00 reais, o professor supervisor recebia o valor de R\$ 765,00, enquanto os professores coordenadores institucionais e de área recebiam o valor entre R\$1.400,00 e R\$1.500,00 (mil e quatrocentos reais e mil e quinhentos reais).

No decorrer do projeto, muitas acadêmicas entravam e saíam do mesmo, visto que muitas escolas eram localizadas longe da universidade e do local de moradia das acadêmicas, desconsiderava-se que muitas acadêmicas moravam em cidades próximas a cidade em que se localiza a universidade e, com isso, o gasto se tornava ainda maior. Mesmo com o intuito de incentivo à docência, o índice de rotatividade no programa pode ser justificado pelo valor da bolsa recebida, pois acabava desestimulando as acadêmicas, levando em consideração que entre o valor recebido era necessário que as acadêmicas retirassem o valor do deslocamento até a escola e o mesmo acabava não sendo

suficiente, tanto para o deslocamento quanto para que se mantivessem na universidade. Com isso, percebemos que os acadêmicos de cursos de licenciatura que entram nesses programas, além da formação docente, enxergam o valor recebido como meio de se manter na universidade e dar continuidade ao seu processo formativo. Mas infelizmente, com o valor recebido pelos acadêmicos, podemos perceber o quão desvalorizado é o trabalho docente e o quanto essas bolsas acabam não sendo atrativas e muito menos capazes de possibilitar que os acadêmicos continuem nos cursos de licenciatura.

O processo de desvalorização da carreira docente já inicia nestes projetos que deveriam compreender a realidade dos estudantes das instituições públicas e compreender também que o número alto de evasão na universidade se dá justamente por isso, a falta de conhecimento acerca da realidade dos acadêmicos e falta de comprometimento dos órgãos competentes em compreender a importância da valorização da profissão docente. Levando em consideração todo o exposto, percebe-se que a universidade pública está voltada para aqueles que têm a possibilidade de apenas estudar, não necessitando trabalhar, tanto para se manter no curso quanto para sustentar suas famílias.

As instituições escolares que se interessam no projeto e decidem firmar parceria com a universidade também necessitam passar pelo processo de seleção.

1.3 O PIBID - NO CONTEXTO DA UEPG: O FOCO DO SUBPROJETO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o programa teve início no ano de 2009, com subprojetos nas áreas de Matemática, Pedagogia, Biologia, Física, Artes e Química realizados nas escolas municipais e estaduais do município de Ponta Grossa. Levando em consideração o êxito da primeira etapa do PIBID, a segunda etapa ocorreu no ano de 2011 ampliando os subprojetos e passando a atender a área de História, Geografia e Letras.

No início do programa, as áreas de matemática, física, química e biologia tiveram mais ênfase em decorrência da grande necessidade de docentes atuantes nestas áreas voltadas ao ensino médio. Porém, com o desenvolvimento e crescimento do programa, o mesmo passou a atender toda a educação básica. No ano de 2009, de acordo com a

Portaria N° 122, de 16 de setembro de 2009, os acadêmicos bolsistas receberam bolsas no valor de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais), enquanto professores supervisores o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e os professores coordenadores institucionais e de área o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais).

O contato, as vivências, a reflexão, a problematização e troca de experiências possibilitados pelo PIBID - UEPG, deixam explícito a importância do programa na formação inicial dos acadêmicos e na construção da sua identidade profissional.

O programa contribui para que os alunos das licenciaturas, assim como os professores, estejam em contato com a pesquisa e a extensão, possibilitando uma formação a partir de uma perspectiva reflexiva e investigadora, onde os bolsistas promovessem uma articulação entre suas vivências e as teorias estudadas e, através desses momentos de reflexão acerca de suas vivências, possam relatar as práticas desenvolvidas e suas experiências, fundamentando seus relatos através das teorias discutidas na universidade, permitindo assim aos bolsistas e voluntários do programa a participação em encontros onde suas produções acadêmicas pudessem ser apresentadas, tendo a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido através dos subprojetos e também exercitar a sua escrita acadêmica desde o primeiro ano de graduação. Assim como destaca Goes (2017),

Outro destaque é a relação com a pesquisa, com a produção acadêmica no processo de formação docente, tanto dos bolsistas como dos próprios formadores, pelo reconhecimento da licenciatura como campo de e para a pesquisa. Contribui, para isso, a divulgação dos resultados de pesquisa em eventos internos e externos à universidade. (GOES, 2017, p. 147)

Entre os encontros de subprojetos proporcionados pelo PIBID envolvendo as universidades do sul do país, um deles foi promovido na capital paranaense, Curitiba, no Enlic Sul, entre os dias 12 à 14 de novembro de 2019, em que os estudantes e supervisores, assim como os coordenadores dos subprojetos do PIBID, participaram do III Encontro das Licenciaturas da Região Sul (EnlicSul), III Seminário do PIBID da Região Sul (PIBID/Sul) e I Seminário de Residência Pedagógica da Região Sul (RP/Sul), sediado pela Universidade Federal do Paraná. O encontro proporcionou um grande aprendizado e uma interação entre as diversas Universidades de toda a região Sul, presentes no evento, além de proporcionar aos alunos a escrita e o relato de suas experiências e aprendizados promovidos pelo Programa da CAPES.

A participação no projeto possibilita um contato maior com a cultura escolar, com os alunos, professores, equipe gestora, docentes da universidade e também com a prática docente, o que possibilita refletir e estabelecer relações entre teoria e prática, conhecer de perto desafios presentes do cotidiano escolar, mas também de observar a prática de diferentes professores e, a partir daí, problematizar, realizar discussões acerca do contexto. O programa vem com intuito de ampliar os olhares, observando os acontecimentos tanto dentro de sala de aula quanto fora dela, realizando uma releitura da realidade escolar, uma visão que foge da alienação e ao mesmo tempo, permite a reflexão sobre a mesma. Pode-se afirmar que as trocas de conhecimentos e experiências entre as instituições escolares e a Universidade eram constantes e significativas.

Historicamente, a formação de professores na Universidade Estadual de Ponta Grossa busca oferecer aos acadêmicos uma formação baseada em problematizações, pesquisa e na construção de conhecimento, e o programa da CAPES vem de encontro com este propósito, dentro deste campo de formação, possibilitando aos acadêmicos fazer a relação entre a teoria apreendida na universidade e sua importância, dentro das necessidades que permeiam a escola, com ações dialógicas.

1.4 SUBPROJETO DE PEDAGOGIA: ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

O subprojeto de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, abordou durante os anos de 2018/2019, o eixo Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que, além das aulas da disciplina ofertadas pelo curso de pedagogia, intitulada Alfabetização e Letramento, as pibidianas tiveram um aprofundamento sobre a fundamentação teórica, utilizando autores e pesquisadores da área, além de realizarem a articulação juntamente com as práticas proporcionadas dentro do subprojeto.

As inserções realizadas pelas acadêmicas nas escolas da Rede Municipal de Ponta Grossa lhes permitiram a realização de articulações entre as teorias e conceitos da área. Através das práticas em sala de aula, era oportunizado o contato com os alunos dos anos iniciais através de observação, o que foi de fundamental importância para estimular a curiosidade das graduandas, implicando em questionamentos e inquietações

provocados pelo olhar atento perante a prática em busca de respostas. Este fato nos possibilita pensar que o projeto também aguça o desejo das futuras docentes em se conceber na profissão desenvolvendo uma identidade de professores pesquisadores, pois, como sujeitos históricos, compreendemos que nossa curiosidade e a prática investigativa contribuíram para que a sociedade tenha se desenvolvido ao longo dos tempos.

Salientando então, que é de extrema importância a prática pedagógica ser permeada pelo ato de pesquisar, de articular a teoria e a prática, bem como sair do comodismo, para ir ao encontro de descobertas de um universo repleto de conhecimentos, e, através do processo reflexivo, nos permitirmos perceber que somos seres inacabados, em busca de novas formas de pensar, analisar, de se construir e reconstruir, para que todo este processo contribua para a qualidade do trabalho no processo de ensino-aprendizagem, e na formação dos sujeitos.

Durante décadas, o processo de alfabetização se restringiu a ensinar a criança a codificar e decodificar, ou seja, ler e escrever. Durante a década de 1980, ocorreram algumas mudanças com relação à concepção de alfabetização. A alfabetização deixou de ser vista como aprendizagem de um código e passou a ser compreendida como a aprendizagem de um sistema de representação, o qual, de acordo com Soares (2020, p. 11), “[...] em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético não se limitava a aprendizagem de códigos, a memorização das letras e seus respectivos sons. Ainda na década de 1980, se percebeu que o processo de alfabetização não era capaz por si só de formar sujeitos capazes de interpretar o que liam, produziam e vivenciavam em seus contextos sociais através da leitura e escrita. Os sujeitos, embora alfabetizados, apresentavam uma grande defasagem na capacidade de interpretar e produzir textos, não atendendo assim, às demandas escolares e sociais do contexto a qual estão inseridos. Percebeu-se então a necessidade de articular a alfabetização a um outro processo, que passou a ser compreendido como letramento.

Os termos Alfabetização, assim como Letramento, têm natureza complexa e distintas, mesmo compondo uma expressão que no processo educacional precisam ser indissociáveis dentro da ação pedagógica de qualquer docente. Soares (2020, p. 38),

considera “Em síntese, a alfabetização - faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita - focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita”, de acordo com a pesquisadora, alfabetizar é converter a língua falada e/ou ouvida em escrita, ou seja, fazer relações entre fonema-grafema, no entanto, a pesquisadora ressalta que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2002, p. 13). Contudo, a formação de professores necessita propor reflexões as graduandas, de que é necessário compreender que a alfabetização não faz sentido se o sujeito continuar “iletrado”, ou seja, decodificar símbolos, mas lhe faltar o uso desta mesma linguagem, diante dos contextos sociais, assim como no trabalho, lazer, e nas diferentes relações sociais. Face ao exposto, compreender a importância da indissociabilidade dos conceitos acima, para a carreira docente, também implicará numa formação de qualidade para o futuro da criança. Como forma de emancipar os alunos, dando-lhes a possibilidade de ampliação da visão de mundo, oportunizada a eles, pela compreensão da realidade em que está inserido.

O letramento permite a imersão da criança num universo textual existente no cotidiano de sua realidade, e em meio a sociedade. Considerando que o processo de letramento se dá antes mesmo da criança ingressar em alguma instituição de ensino, que se fazem recorrentes nas práticas sociais. Desta forma, há a necessidade de refletir, enquanto futuros professores, planejar e replanejar as ações pedagógicas para a sala de aula, buscando conhecer os contextos históricos, culturais e sociais, o qual convivem os alunos, para os quais será oferecida uma formação integral e de qualidade.

A alfabetização e o letramento possibilitam que o sujeito desenvolva a capacidade de ler e compreender o mundo, a realidade em que está inserido, e assim, por consequência, a capacidade política de transformá-lo. No entanto, no nosso país, observamos que os indicadores dos sistemas de avaliação, constantemente vem apontando precários desempenhos de alunos, na leitura e na escrita, ou seja, apontam as dificuldades perante as habilidades que os alunos deveriam ter para compreensão do sistema de escrita. Isso demonstra o quão relevante se faz o tema em questão, para a formação docente, demonstra que o ato de ensinar vai além de uma tarefa mecânica de decodificação de símbolos. As ações que os professores precisam e devem implementar,

necessitam considerar cada criança como ser pensante capaz de expressar-se, e compreender que consegue exercer plenamente sua cidadania.

No próximo capítulo o objetivo é apresentarmos a construção do objeto de pesquisa, a revisão de literatura, assim como escolha metodológica.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, a nossa intenção é apresentar a construção do objeto de pesquisa, assim como objetivamos apresentar a Revisão de Literatura, pesquisando sobre a relação que há entre o PIBID e a alfabetização. Outro ponto a ser contemplado no capítulo será a escolha metodológica, no que concerne a investigação acerca do contato com a realidade escolar proporcionado pelo PIBID e suas contribuições para a formação de professores, discorrendo sobre o universo da pesquisa.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Consideramos que o presente trabalho tem por objetivo abordar a importância do PIBID na formação de futuros docentes. O interesse pela temática surgiu no decorrer de nossa participação no desenvolvimento do projeto PIBID, durante o período de três semestres nos anos de 2018/2019. A participação no projeto nos possibilitou um contato maior com a cultura escolar e sua organização, com os alunos, professores, equipe gestora, docentes da universidade e também com a prática, conhecendo de perto a realidade escolar, nos possibilitando refletir e estabelecer relações entre teoria e prática, presenciar momentos que houveram problemas e obstáculos e suas resoluções, presentes no cotidiano escolar, mas também de observar a prática de diferentes professores, assim como problematizar e realizar discussões acerca desse contexto.

O programa também possibilitou que educássemos nosso olhar, observando os acontecimentos tanto dentro de sala de aula, quanto fora dela, realizando uma leitura da realidade escolar menos idealizada, e ao mesmo tempo refletir sobre a mesma. Em diversos momentos ficou perceptível que, para a comunidade escolar, nossa presença e as intervenções realizadas também eram significativas. Nós, licenciandas, pudemos realizar uma troca de conhecimentos e experiências com as instituições escolares, realizando um trabalho diferenciado com foco no campo da alfabetização e letramento, assim pudemos aprender, vivenciar e experienciar diversas situações que talvez não vivenciaríamos no estágio supervisionado. O projeto possibilitou também um elo importantíssimo entre a Universidade e as instituições de educação básica.

Esta pesquisa tem como propósito investigar a importância da participação no PIBID por parte das pibidianas bolsistas participantes do programa dentre os anos de

2018 e 2019, na rede municipal de educação da cidade de Ponta Grossa. Busca-se respostas em relação a como foi importante e significativa a realização do projeto para as acadêmicas e sua formação docente durante todo o período vigente do programa, levando em consideração o ponto de vista das acadêmicas bolsistas que participaram ativamente de todo o processo e saber quais contribuições o projeto trouxe para a formação e o que acreditam que foi significativo para as instituições como um todo.

Durante a elaboração deste projeto foram realizadas leituras amparadas em alguns autores, sendo eles: Freire (1978), Libâneo (2004, 2002), Saviani (2009) Formosinho (2012), Soares (2002, 2020) que abordam questões relacionadas à formação docente e práxis, nos possibilitando realizar articulações e reflexões acerca do PIBID.

2.1.1 Revisão de literatura: pesquisa sobre as pesquisas numa perspectiva de relação entre PIBID e alfabetização

Na busca de estudos para compor a Revisão de Literatura, utilizamos palavras chaves como PIBID e ALFABETIZAÇÃO, mas apesar dos trabalhos encontrados serem escritos por subprojetos do PIBID e abordarem o mesmo objeto de pesquisa, sua concepção, seu direcionamento, seus resultados, assim como os fundamentos teóricos são diferentes. Os trabalhos são escritos por sujeitos únicos, e em períodos diferentes do programa, assim como seu local e concepção política são de cada um, único e intransferível. Cada discurso apresentado nas pesquisas a seguir seguem um viés de investigação, assim como o ano em que foi sua participação no programa, faz toda a diferença, levando em consideração que nesta década de PIBID, os universos tecnológicos, assim como as mudanças no âmbito político, fizeram com que o programa fosse extremamente afetado. Pois,

É por meio da revisão de literatura que o pesquisador familiariza-se com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa. Geralmente, os trabalhos de revisão de literatura preocupam-se mais em sintetizar os resultados de um conjunto de pesquisas, dispensando menos atenção aos fundamentos teóricos das pesquisas revisadas. (MAINARDES, 2018, p.306)

O presente trabalho se mostra relevante para a área da educação, visto que não há muitos estudos sobre a temática, assim, há uma necessidade especial de se direcionar um olhar para o tema, pois percebe-se que, mesmo no curso de pedagogia, são poucas as produções de pesquisas direcionadas para a área de alfabetização e letramento. Diante desta análise, acredita-se ser necessário que os acadêmicos, futuros docentes dos anos iniciais, direcionem mais discussões durante o processo de formação, e procurem compreender mais a fundo sobre o processo de alfabetização, pois este dará o suporte para as demais aprendizagens que ocorrerão na vida do aluno, e também como afetará as práticas pedagógicas nas salas de aula, para que se construa práticas significativas, e assim, ocorram mudanças relevantes no processo de alfabetização, em que se concretize numa perspectiva de letramento durante todo o Ensino Fundamental I, buscando estratégias que contribuam para um ensino que promova a formação integral.

Na Revisão de Literatura, o foco foi a relação estabelecida entre PIBID e alfabetização, porém nos deparamos com um número baixo de pesquisas acadêmicas dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, relacionado ao tema pesquisado, desde o ano de 2009, que foi introdução do programa até o ano de 2020. A pesquisa se deu no site oficial Dados da CAPES, que se divide em pastas contendo teses e dissertações correspondente a cada ano, o foco da pesquisa eram trabalhos de natureza de teses e dissertações.

Este ato de pesquisa e Revisão de Literatura nos auxilia em uma maior compreensão acerca do objeto pesquisado, assim como proporciona identificar com que frequência ocorreram as pesquisas e a quantidade existente de trabalhos relacionados ao tema, assim como as abordagens utilizadas, as problematizações, os posicionamentos, também as bibliografias que permitem um maior entendimento sobre o tema pesquisado.

Nos poucos trabalhos encontrados, sobre a relação existente entre PIBID e alfabetização em produções acadêmicas, temos pesquisas que se assemelham às características do nosso objeto de pesquisa. Estudos a respeito do PIBID nos cursos de licenciaturas foram bastante amplos, no entanto estudos relacionados com alfabetização, percebemos um número expressivamente pequeno, considerando que há muitos bolsistas e voluntários que compõem os subprojetos na área de pedagogia. Em nossa

pesquisa, considerando um recorte temporal dentre os anos de 2009, quando se deu o início do programa da CAPES, o PIBID, e 2020, onde estavam organizados e expostos os últimos trabalhos, foram encontradas 3 pesquisas que consideram em seu objeto de pesquisa a alfabetização, escritos nos subprojetos de pedagogia, como demonstra a tabela abaixo:

QUADRO 1 - Pesquisa sobre as pesquisas numa perspectiva de relação entre PIBID e alfabetização: natureza, autor e ano.

Natureza	Autores /ano	Total
Tese	Souza (2013)	1
Dissertação	Fernandes (2015)	1
Dissertação	Andrade (2018)	1
Total		3

Fonte: Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/group/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil>> tabela organizada pelas autoras (2021).

Dentre esses três trabalhos, cada um trouxe sua especificidade, a pesquisa de cada autor caminhou por caminhos diferentes, e trouxeram consigo teóricos, pensadores do tema em vertentes distintas.

No trabalho de Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa (2013), foi adotado a análise documental, a observação sistemática registrada em diário de campo e a entrevista semiestruturada com três coordenadoras da Universidade, duas supervisoras da Escola de Educação Básica e cinco bolsistas, todas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, para compor sua tese intitulada “Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [Re]elaboração de saberes sobre alfabetização”, em que a autora trata sobre a relevância da prática de ensino na escola, e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia. A autora teve como intuito compreender, em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização.

Ela identificou três dimensões de saberes na Prática de Ensino do PIBID, relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador, que abarcaram os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quais sejam: saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes (re)elaborados. A autora apoiou-se nos princípios da análise de conteúdo de Laurence

Bardin (1977), para compreender e explicar as questões orientadoras da investigação. Como substrato teórico baseou-se na abordagem histórico-cultural, que tem Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998) como seu principal representante, aliada a outros autores que têm como objeto de estudo a formação de professores - Marcelo García (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005, 2007), Tardif e Lessard (2005), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010), Fernandes (2003, 2005), Saviani (2007, 2008), Tanuri (2000), Silva (2006), e as questões pertinentes à compreensão dos conceitos e processos de alfabetização - Freire (1982, 1989), Soares (2010, 2004, 2002, 2003), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007, 2005, 1995), Tfouni (1988 e 1995) e Mortatti (2004, 2006, 2012).

Os resultados da pesquisa de Souza (2013), afirmam a relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes e para a formação do professor alfabetizador. Ressalta, no entanto, que não são quaisquer práticas, e sim aquelas propostas que contemplem as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

Eliane de Godoi Teixeira Fernandes (2015), em sua dissertação intitulada de “Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador possibilidades apresentadas pelo PIBID”, apresenta resultados de pesquisa bibliográfica e análise documental de abordagem qualitativa, fundamentada principalmente nos conceitos de alfabetização e letramento trabalhados por Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Cecília Goulart, Ana Luiza Smolka (língua portuguesa) e na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski. O objetivo geral da pesquisa está em analisar as contribuições e os desafios do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial do professor alfabetizador.

Dentro da temática da formação docente, o problema de pesquisa visou investigar como a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente.

Fazem parte dos objetivos específicos da pesquisa (i) colocar em destaque a complexidade do processo de alfabetização e da formação de profissionais que a ele se

dediquem (ii) conhecer a estrutura e a dimensão do PIBID no cenário nacional, (iii) analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos PIBID-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites.

A autora realizou seu levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos seguintes descritores: formação docente inicial; alfabetização e letramento; programas de formação docente: PIBID; relação universidade-escola: educação.

A autora utilizou para a análise documental Editais do PIBID de 2007 a 2013, relatórios de atividades e também blogs mantidos pelas Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID para divulgação das atividades nele promovidas.

Fernandes (2015) afirma que os resultados obtidos destacam: (a) as potencialidades do PIBID enquanto espaço privilegiado de formação docente, propiciando a imersão antecipada do licenciando na cultura escolar e em contato direto com os alunos e o objeto do conhecimento específico de sua atuação; (b) a escassez de investigações sobre o PIBID no Ensino Fundamental I e especialmente na alfabetização, (c) a pluralidade e prevalência de atividades realizadas pelos licenciandos que não estão ligadas diretamente à alfabetização e, (d) a participação discreta dos professores da rede pública de ensino nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos.

A autora considera que resultados apontam potencialidades e também desafios a serem enfrentados para o aprimoramento da condição inovadora que o PIBID representa para a formação inicial de professores brasileiros.

Igor Ariacy Freitas de Andrade, escreveu a dissertação em 2018, sobre a “Interface entre ações do subprojeto PIBID - alfabetização e o empenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental”. O autor buscou analisar os resultados alcançados por um subprojeto do PIBID com foco na alfabetização e realizado por meio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. O Subprojeto Alfabetização, em conformidade com o programa ao qual faz parte, tem como proposta atuar com crianças identificadas com dificuldades no processo de alfabetização em duas escolas públicas, sendo uma no município de Mariana e outra no município de Ouro Preto, ambas no estado de Minas Gerais.

Andrade (2018), adotou para sua pesquisa o estudo de caso, sendo este desenvolvido por meio das abordagens quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, tratou-se dos dados coletados ao longo do período de quatro anos da execução do projeto. Esses dados são resultantes da aplicação de testes de leitura realizados uma vez ao ano com alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I. Os dados quantitativos foram analisados por meio de instrumentos estatísticos descritivos, de testes de normalidade, de testes para verificação de suposição de igualdade e de medidas para mensuração do tamanho do efeito entre as amostras. A abordagem qualitativa se refere aos dados coletados por meio de entrevistas semi estruturadas com professoras das escolas de educação básica que participaram do projeto.

O autor considera que tanto pelos resultados estatísticos, quanto pelas falas das professoras entrevistadas, que as ações do PIBID contribuíram para a melhoria no desempenho da leitura dos alunos e que, de alguma maneira, provocaram mudanças nas práticas pedagógicas das professoras das escolas participantes da pesquisa.

2.2 A ESCOLHA METODOLÓGICA

A pesquisa tem por objetivo investigar o contato com as instituições de educação básica proporcionado pelo PIBID, e suas contribuições para a formação de professores, numa perspectiva de alfabetização, buscou se conhecer os processos da gênese do programa, assim como a transformação que foi possível por meio do PIBID na construção do profissional docente. Através desta pesquisa também buscou-se refletir acerca do programa enquanto uma política pública que apresenta objetivos principais como: estimular a formação de futuros professores, valorizar este processo formativo e a carreira docente e melhorar a qualidade da educação.

O presente trabalho trata de uma proposta metodológica a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que a investigação se dará por coleta e análise de dados para seu desenvolvimento, a partir de um questionário onde serão observados os relatos dos sujeitos que compõem o programa, pois é necessário considerar o ponto de vista advindo de cada acadêmico participante do subprojeto do curso de pedagogia, para que assim se compreenda quais as contribuições do Programa da CAPES, o PIBID,

trouxe para as licenciandas e licenciadas em Pedagogia, futuras docentes, no decorrer do período de 2018 e 2019, sendo necessário investigar quais os fatores de contribuição para a formação inicial. A abordagem de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2011, p.21), é conceituada como um instrumento que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2011, p.21)

Então, após este processo, há a necessidade de analisar as impressões encontradas na coleta de dados, com objetivo de verificar os depoimentos e opiniões sobre a participação das acadêmicas. As análises obtidas destes resultados podem evidenciar os pontos positivos e negativos, podendo ser elas significativas para a realidade da escola, dentro de uma aproximação entre universidade e escola. No entanto, ainda deve-se buscar nas bases teóricas autores que discutem sobre a formação inicial docente, o histórico do PIBID, e também conceituar o diálogo promovido entre escola e universidade, realizando assim uma pesquisa bibliográfica com base nas leis, como a Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, resoluções e editais do programa e autores como: Saviani, Freire, Libâneo, Goes, Soares, entre outros.

Para o desempenho da pesquisa, foi formulado um questionário, e encaminhado para 31 participantes bolsistas e voluntárias do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, por meio de um questionário através da ferramenta tecnológica Google Forms App. Entre as 31 acadêmicas contatadas e convidadas a participar da presente pesquisa, apenas 15 participaram respondendo o questionário encaminhado.

2.2.1 Universo da pesquisa (Acadêmicos de pedagogia - UEPG)

O percurso metodológico se deu com a coleta e análise dos dados, decorrente de um formulário onde acadêmicas e ex acadêmicas do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, participantes do PIBID, responderam

remotamente, pelo app Google forms², bem como pesquisa bibliográfica, para subsidiar o trabalho e uma fundamentação teórica para melhor compreensão do tema. Na abordagem qualitativa, tratou-se dos dados coletados com participantes do PIBID no período de execução do projeto, 2018/2019. Esses dados são resultantes das respostas e apontamentos das pibidianas, conforme sua percepção, vivências e experiências proporcionados pelo programa no ensino fundamental I.

O questionário foi pensado e construído pelas autoras da pesquisa, considerando suas experiências e vivências dentro do programa, assim como suas inquietações e questionamentos e com o intuito de compreender como o restante do grupo participante do PIBID durante o período de 2018/2019 vislumbra sua participação, experiências e importância no mesmo no seu processo formativo.

A plataforma GOOGLE FORMS foi escolhida devido ao momento pandêmico em que estamos vivendo, para que as autoras, assim como as participantes da pesquisa, pudessem sentir-se seguras e prezadas em sua saúde física.

A partir dos elementos que nortearam a realização desta pesquisa, as autoras elaboram um questionário com 21 perguntas, dentre elas 6 descritivas e 15 objetivas, primeiramente dando a opção de cada sujeito possa se auto identificar dentro da pesquisa, de maneira como se sinta mais confortável, e, após, respondendo conforme seu perfil e identidade e sua visão da proposta da alfabetização em uma perspectiva de letramento, com o intuito de compreender a significação das experiências e opiniões das acadêmicas acerca de suas participações no PIBID, atendendo assim a intencionalidade da pesquisa.

Os dados levantados por meio do questionário foram organizados em categorias, sendo estas: A identidade dos sujeitos participantes no PIBID, o PIBID e o processo formativo, o PIBID e a relação com a Educação Básica - Professores Alfabetizadores.

A primeira categoria denominada identidade dos sujeitos participantes no PIBID, envolve a identidade das participantes do programa, bem como idade, atuação e relação

² O Google Forms é um serviço gratuito para a criação de formulários online. O usuário pode produzir e enviar por e-mail ou link pesquisas de múltipla escolha, testes com questões discursivas, solicitação de avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em <<https://www.google.com/search>>. Acesso em: 11 de fev de 2022.

com a educação básica antes da participação no PIBID, tempo de permanência no projeto e sua motivação para adentrar o projeto.

A segunda categoria denominada PIBID e o processo formativo, envolve o processo formativo dos sujeitos da pesquisa, seu desenvolvimento profissional e acadêmico, a significação das intervenções realizadas em classes de alfabetização, a relevância do PIBID com relação ao momento pandêmico que está sendo vivenciado.

A última categoria intitulada PIBID e a relação com a Educação Básica-Professores Alfabetizadores, envolve a relação estabelecida entre escola e universidade, pibidianas e escola, pibidianas e equipe gestora, intervenções e o enriquecimento da prática docente e a proposta do trabalho voltado à alfabetização em uma perspectiva de letramento.

O próximo capítulo apresentará o resultado do questionário aplicado aos bolsistas do PIBID, participantes do subprojeto de pedagogia durante os anos de 2018/2019, na Universidade Estadual de Ponta Grossa e a análise dos dados realizados pelas autoras deste trabalho.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é destinado para a análise do questionário realizado com as pibidianas acerca de suas considerações do programa. O capítulo em questão, permite ainda reflexões por parte das autoras, quanto ao programa, e sua relevância para o momento histórico em que estamos inseridos. Ao estudo compete buscar respostas para a inquietação inicial, a importância do PIBID na formação dos professores alfabetizadores no curso de pedagogia. As falas das participantes ilustram o ponto de vista e as experiências das bolsistas, em relação a sua formação inicial.

3.1 A ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

As análises serão realizadas considerando os relatos de experiências das acadêmicas participantes do programa ofertado pela CAPES como incentivo e valorização da profissão docente no período de 2018/2019. O questionário que se encontra em apêndice foi enviado para pibidianas no mês de dezembro de 2021, para que, através das respostas, pudéssemos melhor compreender sobre a importância do PIBID na formação dos professores alfabetizadores no curso de pedagogia, considerando suas percepções e relatos de experiências.

Baseando-se nas inquietações que nortearam a pesquisa em questão, foi construído o questionário, em que o intuito foi captar as percepções e opiniões, assim como relatos de experiências. Este questionário permitiu, através dos discursos das bolsistas, conhecer seus posicionamentos quanto ao programa, suas perspectivas anteriores, e também suas opiniões após o projeto.

Os dados coletados para análise foram organizados em duas categorias, sendo as seguintes:

- A formação dos professores alfabetizadores a partir de práticas oferecidas pelo PIBID;
- Articulação entre a escola e a universidade neste processo formativo;

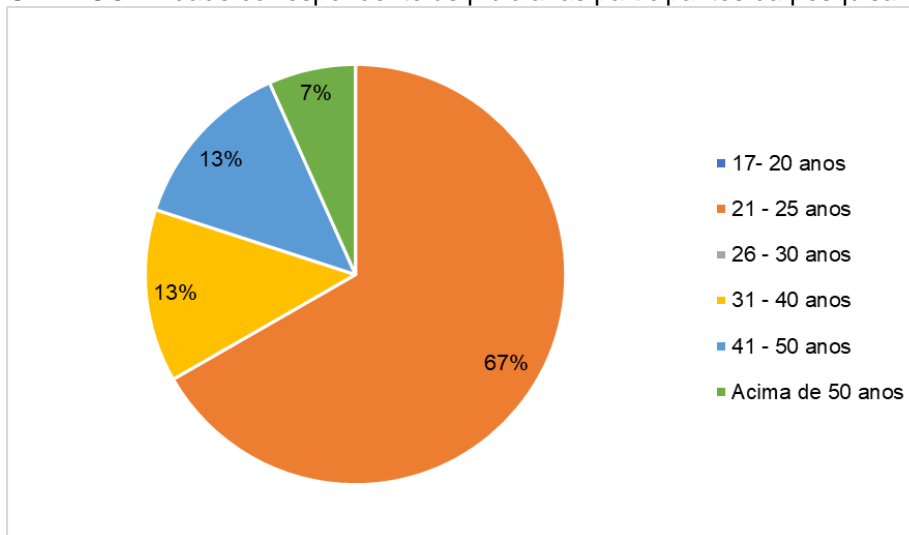
Primeiramente, foi solicitado aos participantes que ficassem à vontade para escolher se gostariam ou não de ser identificadas na pesquisa, mesmo a grande maioria

tendo escolhido SIM, resolvemos preservar por sua identidade na pesquisa, lhes dando codinomes, como a sequência de letras do alfabeto.

3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DAS PRÁTICAS OFERECIDAS PELO PIBID

Analisando os dados obtidos mediante o questionário, o gráfico 1 nos apresenta informações que demonstram a porcentagem, indicando a relação de idade das participantes do PIBID. Ainda é possível perceber, analisando o gráfico, que a maioria das participantes tem a idade entre 21 e 25 anos, mais especificamente 67%, ou seja, 10 dentre as 15 respostas, às demais participantes da pesquisa se distribuem em 13% na opção de 31 à 40 anos, com 13% com idades entre 41 e 50 anos, e na opção acima de 50 anos foi de 7%.

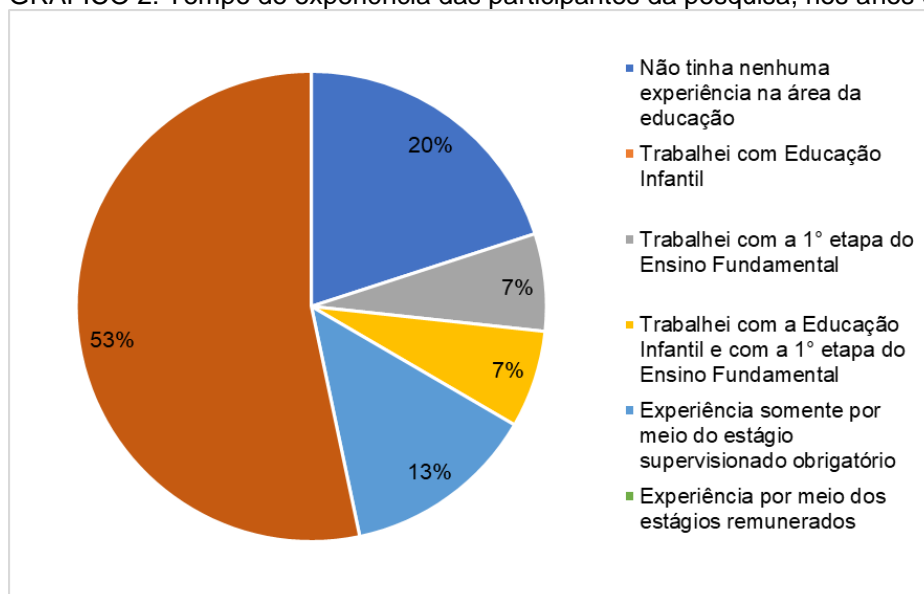
GRÁFICO 1: Idade correspondente às pibidianas participantes da pesquisa.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

O gráfico 2 serve como um demonstrativo, em relação às experiências das acadêmicas participantes do PIBID, durante o período em que ocorreu o projeto, sendo esta uma questão objetiva.

GRÁFICO 2: Tempo de experiência das participantes da pesquisa, nos anos de 2018/2019.

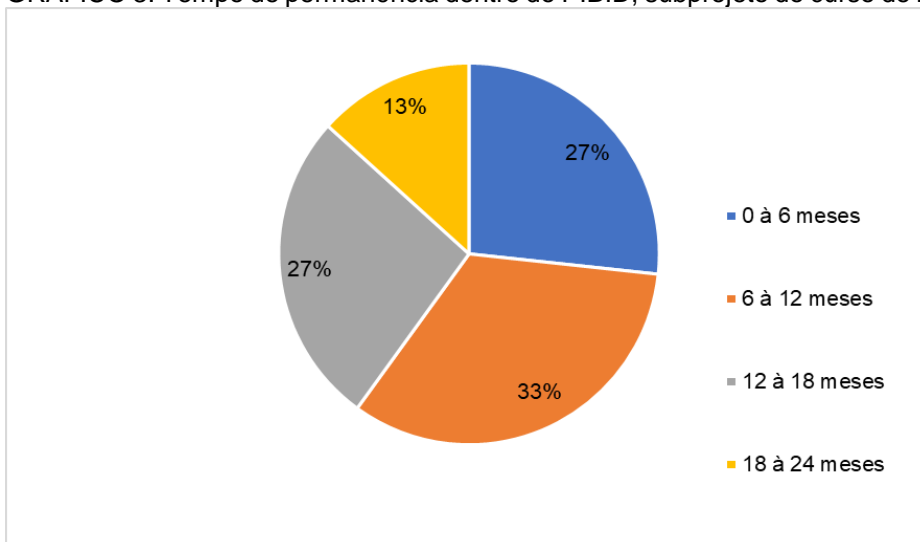


FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Dentre as 15 respostas, 8 delas, ou seja, 53% afirmaram que tiveram sua experiência por meio do PIBID, 20% colocaram que não tinham experiência nenhuma na área da educação, 13% tiveram a experiência do estágio supervisionado obrigatório, e 7% com experiência na educação infantil e 7% colocou que teve sua experiência no ensino fundamental.

O Gráfico 3 nos demonstra outra questão pertinente para a análise do trabalho, sendo o período em que cada bolsista do PIBID permaneceu ativa no programa. A permanência das acadêmicas que responderam à pesquisa foi bem dividido, uma média de 27% permaneceram por um período de 0 à 6 meses e de 12 à 18 meses, 33% permaneceram ativas no projeto de 6 à 12 meses, e 13% ficaram participaram ativamente ao programa de 18 à 24 meses, contudo, houveram mais acadêmicas que participaram do PIBID, de 18 à 24 meses, porém não responderam o questionário.

GRÁFICO 3: Tempo de permanência dentro do PIBID, subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

A questão a seguir surgiu como um das inquietações, em relação às expectativas das acadêmicas, quanto ao iniciar o programa, desse modo, indagamos:

Qual foi sua expectativa/ motivação para entrar no programa?

Entrei no PIBID porque queria mais experiência na docência, pois lá temos orientação para planejar aulas e aplicar! É uma experiência única, pois depois que nós formamos quase não recebemos orientações sobre as nossas práticas pedagógicas. O PIBID nos prepara para o estágio obrigatório, isso nos deixa mais tranquila no dia de aplicar as aulas com a professora de estágio observando. O PIBID me auxiliou muito em minhas práticas pedagógicas e a me tornar mais segura sobre elas! (A)

Desejo de entender como se concretiza a profissão dentro da sala de aula! (B)

Minha motivação foi adentrar na área da educação, já que eu trabalhava fora da área de formação. (C)

Queria muito conhecer/aprender sobre a docência, ter contato com o campo de trabalho e o PIBID oferece muitas experiências, se constitui como uma oportunidade de pesquisa e desenvolvimento acadêmico. (D)

Para adquirir experiência através do programa e poder estabelecer relações entre as teorias estudadas em sala de aula e as vivências do PIBID. (E)

Ter experiências na sala de aula (F)

Como eu não possuo magistério, eu entrei no programa para adquirir experiência na área da educação. (G)

A aproximação com a realidade no ambiente escolar. (H)

Oportunidade em adquirir experiência na área da educação através de projetos desenvolvidos nas escolas. (I)

Como eu sempre gostei muito de trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, eu gostaria de entender mais sobre a alfabetização, pois como fiz o magistério no Ensino Médio, tinha uma visão muito técnica sobre tudo e vi o PIBID como uma oportunidade de refletir e vivenciar as práticas de alfabetização. (J)

Aprender na prática os conhecimentos teóricos do curso. (K)

Minha expectativa era das melhores (L)

Após trabalhar na indústria por quase 25 anos considerei fundamental vivenciar as experiências em sala de aula para complementar os conhecimentos acadêmicos. (M)

Colocar a teoria aprendida em sala de aula em prática. (N)

Aprender sobre o cotidiano escolar na prática. (O)

Diante da questão, percebemos que todas responderam que tinham sim, expectativas e motivações para adentrar ao programa, no entanto, cada uma com pontos diferentes, mas que, durante a análise, foi possível perceber que uma complementa a outra.

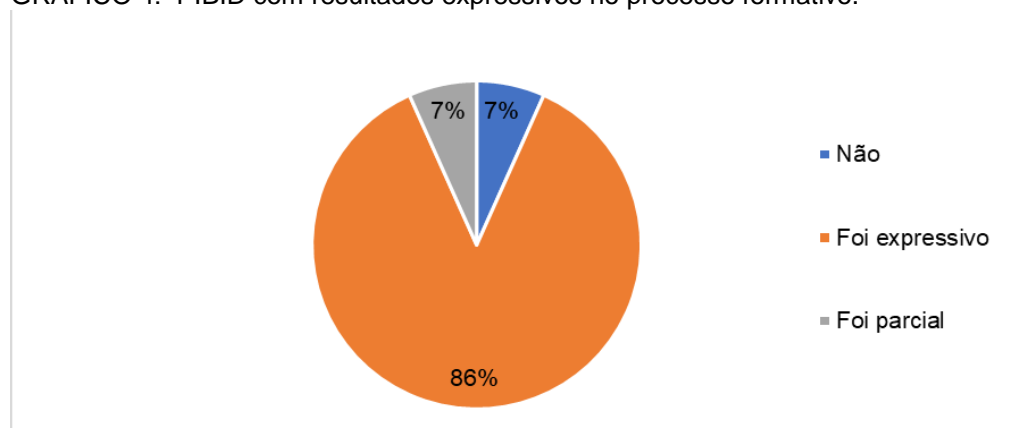
Em análise das respostas das participantes, podemos perceber que foram mencionados diversos pontos que as estimularam entrar e participar do programa, porém alguns se destacam dentre eles. As respostas das participantes A, D, E, F, G, I e M esperavam adquirir experiências dentro do projeto, as respostas B, C, H, a motivação era aproximar-se a área educacional, e entendê-la; a participante nomeada como J pretendia entender sobre a alfabetização, superando a visão técnica oferecida pelo magistério, e as participantes K e N buscavam encontrar no PIBID a práxis, ou seja, compreender a teoria estudada cotidianamente na universidade, na prática, e, por fim, a resposta da participante O, que esperava compreender sobre o cotidiano escolar, na prática.

Sampaio e Baez (2014), discutem a importância da formação inicial, explicam sobre o desenvolvimento da motivação que antecede a prática,

Partimos do pressuposto de que a fase de formação inicial é de extrema importância, sendo muitas vezes quase que determinante para o pleno desenvolvimento da motivação para a futura prática docente, podendo incidir inclusive em questões como mal/bem-estar docente, níveis de autoimagem e autoestima, entendimento de que é primordial compreender a relevância de autorrealização e compreensão de necessidade de auto formação constante, interinfluentes entre si, tanto na vida pessoal como na profissional. (SAMPAIO; BAEZ, 2014, p.2)

Verificamos no gráfico 4 que, em sua maioria, as participantes acreditam que foi expressivo o resultado no processo formativo, enquanto acadêmicas do curso de pedagogia. Visto que o PIBID oportuniza a inserção futura na área de trabalho das acadêmicas, contextualizada à realidade educacional.

GRÁFICO 4: PIBID com resultados expressivos no processo formativo.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

O gráfico 4 nos apresenta que 86% consideram que o PIBID foi expressivo em seu processo formativo, ainda mostra que 7% considera que teve um resultado parcial em sua formação, e 7% considera que o programa não conseguiu ser expressivo para sua formação acadêmica.

3.3 ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE NESTE PROCESSO FORMATIVO

Compreende-se que é de fundamental importância para os futuros docentes ter o contato e experiências enquanto estagiários, dentro das inserções nas salas de aulas, com o processo de observação, assim como iniciar o ato de planejar, para ministrar as aulas, e, após refletir sobre os resultados, para que, se necessário, retomar pontos que precisam de uma nova retomada.

A questão a seguir permite perceber quão importante é, para as acadêmicas, esta dinâmica de aproximação entre teoria e prática.

Como você compreende a relação estabelecida entre universidade e escola, ou seja, teoria e prática? Acredita ser importante?

A teoria e a prática são dois elementos indissociáveis, ou seja, um complementa o outro. (A)

A relação teoria e prática foi muito relevante nas minhas experiências do PIBID, na escola onde atuei pude ver muito o que se falava na universidade. (B)

A relação entre a escola e a universidade é extremamente importante, pois esta parceria propicia uma troca riquíssima entre as instituições, de forma que a escola auxilia a universidade na formação inicial de seus acadêmicos, enquanto a universidade auxilia na formação continuada dos professores e gestores da escola. Inclusive, seria necessário termos mais programas e projetos que visem esta parceria. (C)

Muitas vezes a teoria está bem longe da prática, na teoria parece tudo muito fácil, mas quando chegamos na escola vemos que não é tão fácil assim colocar tudo em prática, muitos entrevistados acontecem. Mas é importante que nós profissionais da educação saibamos entrelaçar a teoria com a prática pois são coisas que caminham juntas! (D)

Sim, podemos relacionar nossas aprendizagens na universidade com o dia a dia na escola sendo uma base importante para desenvolver nossa prática. (E)

Acredito que é muito importante para nossa formação (F)

Sim, a teoria e prática precisam estar em sincronia para que assim a aprendizagem do aluno seja o foco principal, seu desenvolvimento dependerá da qualidade do seu professor, assim a relação entre a universidade e a escola oportuniza momentos de aprendizagem dos futuros professores, para que a realidade escolar seja percebida e problematizada (G)

Sim!!! De suma importância! A teoria e a prática estão constantemente entrelaçadas e no ambiente escolar é perceptível esse aspecto. (H)

Relacionar a teoria com a prática é de extrema importância. As duas são indissociáveis, e quando temos a oportunidade de estar em sala de aula, ao mesmo tempo em que discutimos as teorias no ambiente universitário, nosso olhar se amplia, e tudo passa a ter mais sentido, nossos aprendizados se fortalecem, ou seja, podemos estabelecer conexões entre ambas, teoria e prática. (I)

É de grande relevância que nós acadêmicas tenhamos conhecimento de que a teoria e a prática precisam andar juntas, quando estudamos a teoria na universidade e temos o privilégio de ver a prática dentro das escolas, podemos estabelecer vínculos ainda maiores entre eles, além de compreender melhor o que lemos nos textos. (J)

É uma relação de duas vias, ou seja, ambos se beneficiam com muitos conhecimentos. Acredito ser muito importante, uma vez que o acadêmico poder compreender melhor a realidade escolar para a sua formação inicial. (K)

A teoria e a prática são indissociáveis, a relação entre elas é fundamental para a formação docente, visto que o professor se forma nessa relação, ao refletir sobre a teórica estudada na universidade buscando tecer relações com desenvolvimento da prática no cotidiano escolar. (L)

Sim! Acredito ser de suma importância, pois foi nesse momento, com os aprendizados ainda frescos em memória, que pude estabelecer relações entre a teoria e práticas em sala de aula. (M)

Os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade são necessários para embasar a prática pedagógica contudo, a vivência proporcionada pelo PIBID agrega significado à teoria. (N)

Sim (O)

Na indagação acima, as participantes A, E, F, H, I, J, L e O, consideram a teoria e a prática como elementos indissociáveis e importantes para a formação, e as pibidianas B, M e N consideram que a relação teoria e prática foi muito relevante para as experiências dentro PIBID, e que era possível estabelecer relações entre a teoria e a prática, acreditando que os conhecimentos teóricos são necessários para embasar a prática pedagógica. A pibidiana C, considera que a relação entre a escola e a universidade é extremamente importante, e que esta parceria propicia uma troca riquíssima entre as instituições, de forma que a escola auxilia a universidade na formação inicial de seus acadêmicos, enquanto a universidade auxilia na formação continuada dos professores e gestores da escola, e enfatiza ainda que seria necessário termos mais programas e projetos que visem esta parceria. As contribuições da participante G nos mostram que a teoria e prática precisam estar em sincronia, para que, assim, a aprendizagem do aluno seja o foco principal, e o desenvolvimento do aluno dependerá da qualidade do seu professor, assim a relação entre a universidade e a escola oportuniza momentos de aprendizagem dos futuros professores, para que a realidade escolar seja percebida e problematizada. A pibidiana K considera que é uma relação de duas vias, e acredita ser importante que o acadêmico possa compreender melhor a realidade escolar para a formação inicial.

No que se refere às escolas, compreendemos que as instituições escolares têm uma dinâmica viva, onde é permeada por sujeitos com valores, costumes e culturas diferentes, também é um campo repleto de políticas e intencionalidades, portanto, seria ingenuidade acreditar que todas as três escolas, mesmo pertencentes à mesma rede, seriam iguais. Assim, quando iniciamos os projetos já nas primeiras semanas, principalmente nas reuniões que eram realizadas entre as acadêmicas para estudos, percebemos o quanto cada escola é única, e seus sujeitos pertencentes a contextos e realidades diferentes.

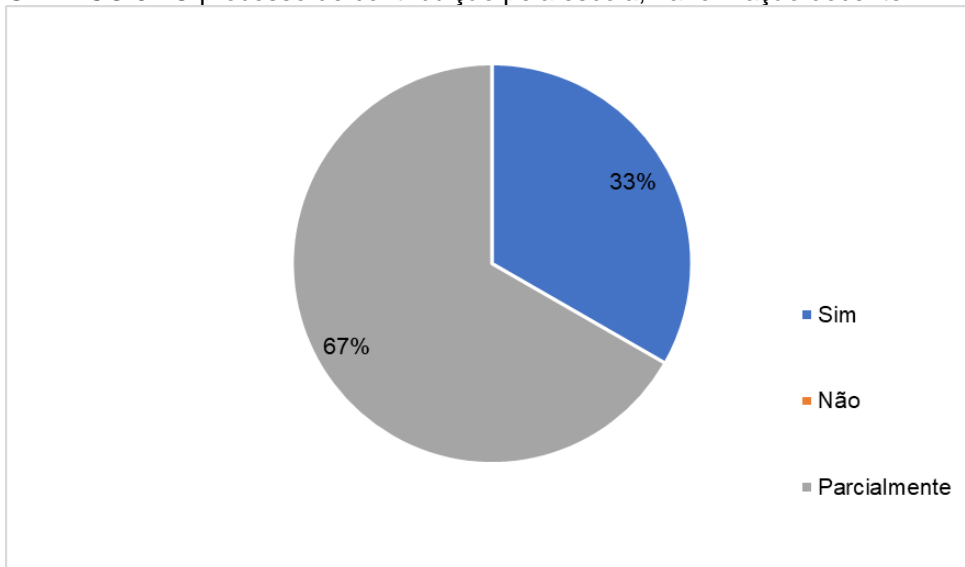
O campo escolar também é de aprendizagem para o acadêmicos, que ambos, professor supervisor, assim como alunos, têm um papel importante neste processo

dialógico, um momento de trocas de experiência onde o professor que atua na educação básica aprende com aqueles que vem da formação inicial, assim, como são também formadores dos mesmos. Assim, discutem Lima e Pimenta (2006),

A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 07)

Na questão a seguir, representada pelo gráfico 5, são apresentadas as percepções das acadêmicas participantes do PIBID sobre as contribuições da escola na formação dos futuros docentes. Dentre as opções escolhidas pelas acadêmicas participantes, fica nítido, perante o olhar das acadêmicas, quanto ao acolhimento e a contribuição das escolas em relação a sua formação, foi mais significativo o ponto parcial, representado por 66% das opiniões, contudo, algumas acadêmicas foram coniventes em responder que sim, mais precisamente 33%, em que a instituição escolar contribuiu com sua formação, assim como aceitaram de bom grado as contribuições que as pibidianas levavam para a escola, representando a instituição da universidade. E nenhuma participante considera que as escolas não contribuíram para sua formação.

GRÁFICO 5: O processo de contribuição pela escola, na formação docente.

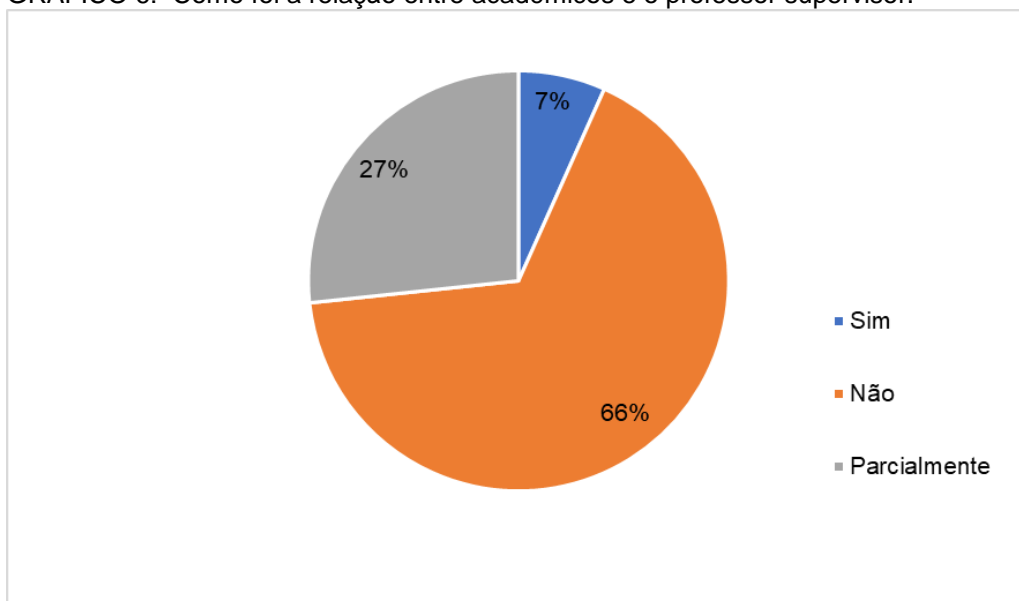


FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

No questionamento seguinte, procuramos saber se houve dificuldades de implementação das metodologias de alfabetização e letramento nas intervenções em

relação ao professor "supervisor" da turma, nas intervenções realizadas pelas pibidianas, levando em consideração que cada acadêmica ficou com um professor distinto. Também, esta questão demonstra a diversidade de recursos humanos existente nas escolas, no campo pedagógico, pois assim como existem profissionais que acolhem e tem a consciência de enquanto ensina também será ensinado, neste movimento de trocas de experiências e saberes, há aqueles que estão fechados em suas bolhas de uma formação muitas vezes autoritária, que não tem uma abertura para novos conhecimentos.

GRÁFICO 6: Como foi a relação entre acadêmicos e o professor supervisor.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Porém, este resultado nos deixa aliviadas, o quanto a escola como campo também de formação dos professores, visualizando o Gráfico 6, percebemos que 66% afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade de implementar suas intervenções com a turma, e 27% consideraram que em suas experiências houve uma dificuldade de maneira parcial, para implementar suas intervenções para a turma, e apenas 7% tiveram dificuldades consideradas relevantes para realização de suas intervenções.

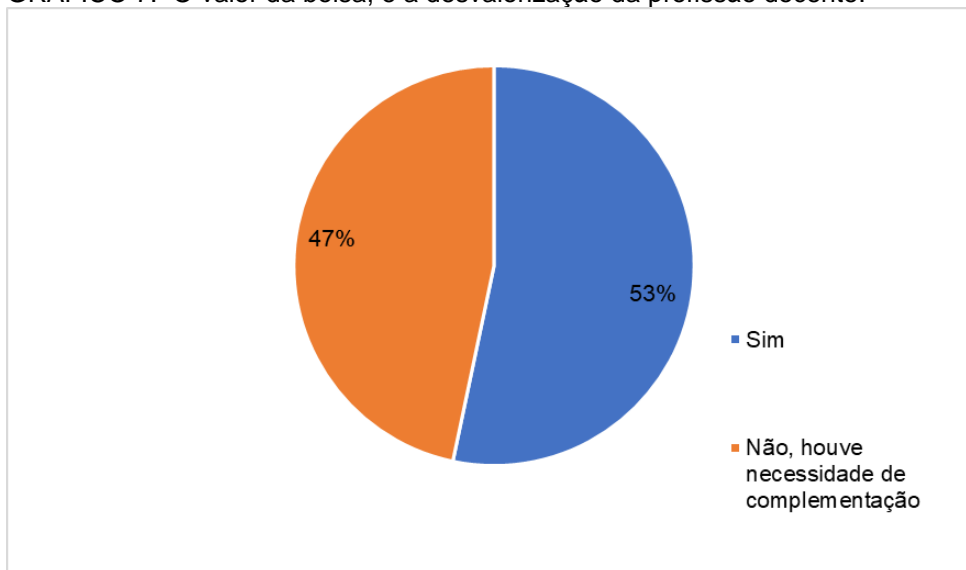
Foi de grande importância para que as acadêmicas do curso de pedagogia pudessem aprender e, deste espaço, levar consigo aprendizados e saberes da experiência, que PIBID oportunizou as acadêmicas.

Na questão a seguir, tocamos em um ponto bastante discutido no decorrer dos últimos anos, a valorização do profissional docente, o que nos remete também a

questionar em relação ao valor pago pela bolsa ofertada pelo programa. Não se pode negar que a bolsa, mesmo com um valor baixo, é um incentivo à participação nos programas ofertados pela universidade, porém ao observar o valor ofertado, percebemos que há desvalorização perante a carreira e a profissionalização docente. Conforme discute Libâneo (2004) acerca das condições precárias de profissionalização,

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interfere na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissional, carreira - cujo provimento, é em boa parte, responsabilidade dos governos. É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é a prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática o governo tem sido incapaz de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país. (LIBÂNEO, 2004, p. 76-77)

GRÁFICO 7: O valor da bolsa, e a desvalorização da profissão docente.



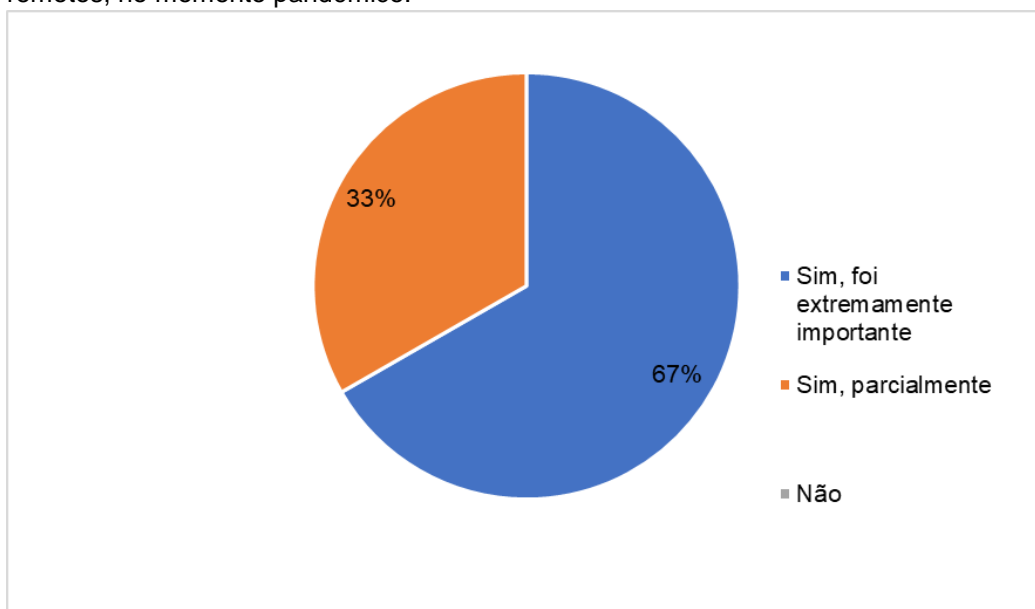
FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Com o Gráfico 7, podemos realmente perceber que houve quase uma equiparação entre ambos os resultados. Cerca de 47% das acadêmicas precisavam ainda pagar do seu próprio bolso, ou seja, retirar de outras rendas familiares, para continuar participando do programa, e conseguir pagar com este valor as despesas com vale transportes, pois as escolas inscritas no projeto necessitavam de locomoção por meio de meios de transporte, reiterando que o projeto ocorreu em escolas municipais de Ponta Grossa, um município relativamente grande em extensão territorial.

O Gráfico 8, logo abaixo, também levou em consideração na questão o ensino remoto, que a universidade, assim como todas as demais instituições de ensino, teve que se adaptar, e se reinventar. Em meio a este contexto de ensino remoto, os estágios não puderam parar, pois a formação de professores precisava contextualizar tal ensino. Podemos então considerar que este ensino veio de forma repentina, mas que muitas ferramentas tecnológicas vieram para ficar.

Para as acadêmicas questionadas, foi um programa que possibilitou o contato com a dinâmica escolar, a equipe pedagógica e os alunos, assim como a realização da atuação em sala de aula, com conteúdos que davam continuidade ao trabalho dos professores supervisores, buscando a sequência do currículo, porém numa abordagem diferenciada, buscando estratégias que consigam fazer com que os alunos encontrem significado na aula.

GRÁFICO 8: O contato proporcionado pelo PIBID, contribuiu para realização dos estágios supervisionados remotos, no momento pandêmico.



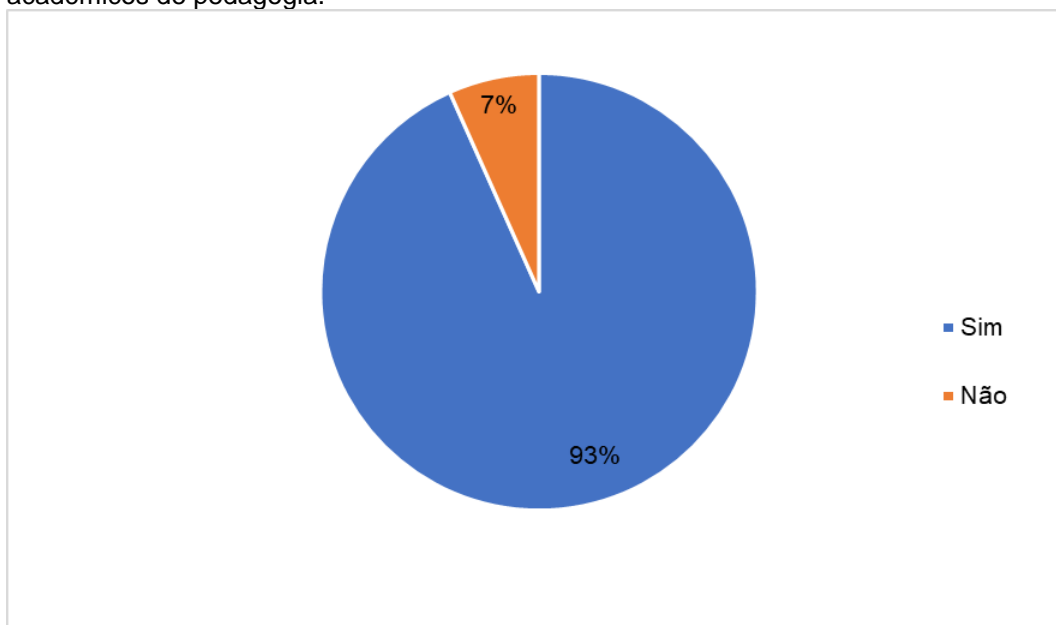
FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Ao analisarmos as respostas, com o percentual de 67%, demonstrando o resultado de que o PIBID foi importante e conseguiu auxiliar nos estágios remotos das acadêmicas em período de pandemia, e ainda 33%, consideraram que a participação no PIBID auxiliou de maneira parcial, ou seja, percebemos que ambos pontos de vista nos permitem enxergar a importância do programa da CAPES, em proporcionar contato com

a escola, assim como as experiências em sala de aula, e que, tanto aquelas que responderam que as experiências no PIBID foram extremamente importantes quanto aquelas que os consideraram que auxiliou parcialmente nos estágios remotos, percebemos então que, puderam ser auxiliadas pelos conhecimentos apreendidos por meio da formação que tiveram através do programa, e que conseguiu de alguma maneira auxiliar nos estágios que foram realizados de maneira remota.

O gráfico 9 nos permite enxergar a dimensão do processo reflexivo durante as discussões de temas e teorias na universidade, realizado pelas pibidianas, foi diferente em relação às acadêmicas não participantes do programa, do curso de pedagogia. Podemos, através do gráfico, ver que 93% representa o percentual em que as pibidianas atribuem ser maior o processo de reflexão realizado por acadêmicas que participaram do PIBID, em relação às demais acadêmicas do curso.

GRÁFICO 9: Processo de reflexão maior por parte de quem participou do PIBID, em relação aos demais acadêmicos de pedagogia.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Justifique a resposta acima.

Muitas meninas ainda não tinham o contato com a escola, não sabiam de fato a realidade que era vivida, então muitas ficavam só na teoria, enquanto as alunas do PIBID já estavam fazendo a comparação da teoria e da prática estando na universidade e tendo a oportunidade de tirar suas dúvidas com os professores da universidade. (A)

O contato com a escola, alunos e professores, poder vivenciar o processo diário ao invés de apenas observa-lo ou estuda-lo, com certeza me trouxeram benefícios ao currículo acadêmico. (B)

O PIBID me proporcionou desde o meu primeiro ano da universidade compreender a teoria e a prática como indissociável, quando estudamos e percebermos aquilo na prática é gratificante, pois quando surgem falas como, "vocês só vão aprender na prática" podemos concluir que de fato é uma frase errônea, já que a teoria está totalmente atrelada com as práticas do âmbito educacional. (C)

Porque as pibidianas fazem este exercício constantemente, ademais o fato de termos o contanto com as escolas possibilita maior reflexão pois a relação teoria e prática se torna mais clara, também corrobora para as discussões em sala, pois compartilhamos as vivencias com a turma e professoras. (D)

Sim, pois o PIBID trouxe uma bagagem muito importante, principalmente quando se fala da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. (E)

Foi possível perceber isso nas discussões realizadas em sala, o PIBID contribuiu muito para que conseguíssemos estabelecer relações entre teoria e prática e muito dos conteúdos, práticas etc., víamos na escola. (F)

Acredito que não totalmente (G)

Me formei no início de 2021, e o quarto ano do curso infelizmente por conta da pandemia não pudemos nos inserir nos espaços escolares nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Então, o PIBID me proporcionou essa experiência incrível e a aproximação com os processos de alfabetização. (H)

As experiências adquiridas no campo são únicas, nos aproximam da realidade, do contexto. Assim quem tem essa oportunidade poderá refletir e problematizar de forma consistente, buscando meios de relacionar teoria e prática (I)

Acredito que sim, pois as outras acadêmicas ou só estudavam (tinham suas práticas somente nos estágios obrigatórios) ou faziam estágio remunerado em escolas, tanto particulares, quanto públicas. Desta forma, as acadêmica que apenas estudavam, acabavam não tendo uma vivência tão profunda com a prática, o que pode, provavelmente, ter dificultado a relação entre teoria e prática. Já as acadêmicas que participavam de estágios remunerados, muitas vezes, não refletiam sobre suas práticas, pois, o empregador normalmente quer que a estagiária execute aquilo que está sendo pedido, contribuindo para que a estagiária apenas imite o que as professoras já faziam sem entender o porquê daquilo ser feito de determinada forma. E nós que participamos do PIBID, tivemos uma vivência muito grande com a relação teórico-prática, pois nas quartas nós nos reuníamos, estudávamos, pensávamos em formas de desenvolver projetos e íamos para a prática para desenvolver. (J)

Houve sim uma reflexão mais expressiva por parte dos pibidianos, uma vez que eles (eu) puderam colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula (universidade), bem como vivenciaram situações que nem sempre é possível ver/aprender durante a aprendizagem acadêmica e que levam a uma nova aprendizagem. Todas as observações e ações realizadas durante o programa do PIBID só acrescentaram para a minha formação. (K)

Devido ao projeto o processo de reflexão dos alunos que participaram do PIBID era superior aos que não participaram, pois esses precisavam elaborar um projeto com normas e exigências que os outros alunos não participante do projeto eram isentos dessa prática. (L)

Acredito que a experiência com o PIBID foi fundamental para enriquecer as reflexões sobre a prática, considerando o Estágio em Docência que ocorreu remotamente. (M)

Alguns pibidianos sempre participavam das aulas ilustrando com exemplos concretos da realidade educacional da nossa cidade. (N)

As reuniões constantes e os debates foram cruciais para o desenvolvimento das atividades, o bom relacionamento das pibidianas também trouxe um olhar diferenciado no ambiente escolar. (O)

Diante desta indagação, as acadêmicas, em sua grande maioria, mais precisamente 93%, consideram que foi possível relacionar as teorias com as práticas experienciadas no programa, assim como fundamentar seus planos de aulas com as teorias, também perceber os diversos processos que ocorrem no desenvolvimento dos alunos quando nos referimos ao aprendizado, conseguir enxergar o processo de evolução de muitos após a realização da aula, e ainda, como enxergar as teorias se concretizado perante a prática, para além das páginas dos livros e das discussões acadêmicas.

Tendo em vista as falas das participantes, é perceptível em seus relatos, como foi importante para sua formação a participação no PIBID.

A questão acima foi elaborada a fim de compreender se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proporcionou às acadêmicas, construir seus conhecimentos, assim como refletir sobre tudo o que perpassa na carreira docente. No que diz respeito de sua formação, através das respostas, podemos então considerar que as pibidianas estavam rodeadas de profissionais prontas para ensinar a profissão docente, tanto na escola com as professoras e pedagogas como no projeto, tendo reuniões semanais para estudar, refletir e planejar, assim como recorrer quando necessário, aos professores dos professores, no surgimento de alguma dúvida, ou inquietação.

O subprojeto de pedagogia, em seu desenvolvimento permitiu a construção de conhecimentos pelas pibidianas, e ainda nos grupos de estudos, proporcionou às acadêmicas a revisão de suas práticas à luz de teorias, e logo replanejar, reiterando a busca por transformação. Paulo Freire, em concepção dialógica, demonstra que a reflexão sobre a ação proporciona uma educação com foco na transformação, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2020, p. 52).

As participantes A, C, F, M, N, em suas exposições, enfatizaram que as alunas do PIBID estavam relacionando a teoria e a prática, estando na universidade, tendo a oportunidade de tirar suas dúvidas com os professores; para a participante D, além de concordar com suas colegas, afirma que o PIBID “também corrobora para as discussões em sala, pois compartilhamos as vivências com a turma e professoras”. Outro ponto levantado pela acadêmica B, em relação a reflexão entre teoria e prática, é que o PIBID trouxe benefícios, contudo ter “O contato com a escola, alunos e professores, poder vivenciar o processo diário ao invés de apenas observá-lo ou estudá-lo”. A pibidiana I, também, além de considerar que o programa possibilita meios de relacionar teoria e a prática, considera que “As experiências adquiridas no campo são únicas, nos aproximam da realidade e do contexto. Assim quem tem essa oportunidade poderá refletir e problematizar de forma consistente[...]”

Sobre esta questão, a pibidiana E acredita que “[...] o PIBID trouxe uma bagagem muito importante, principalmente quando se fala da complexidade do processo de ensino e aprendizagem.” A participante H ainda afirma que “o PIBID me proporcionou essa experiência incrível e a aproximação com os processos de alfabetização”.

A acadêmica J nos contou como percebeu tanto o estágio obrigatório, quanto o estágio remunerado em relação ao processo de reflexão entre a teoria e a prática, também em sua fala trouxe sua visão quanto ao projeto PIBID,

Acredito que sim, pois as outras acadêmicas ou só estudavam (tinham suas práticas somente nos estágios obrigatórios) ou faziam estágio remunerado em escolas, tanto particulares, quanto públicas. Desta forma, as acadêmicas que apenas estudavam, acabavam não tendo uma vivência tão profunda com a prática, o que pode, provavelmente, ter dificultado a relação entre teoria e prática. Já as acadêmicas que participavam de estágios remunerados, muitas vezes, não refletiam sobre suas práticas, pois, o empregador normalmente quer que a estagiária execute aquilo que está sendo pedido, contribuindo para que a estagiária apenas imite o que as professoras já faziam sem entender o porquê daquilo ser feito de determinada forma. E nós que participamos do PIBID, tivemos uma vivência muito grande com a relação teórico-prática, pois nas quartas nós nos reuníamos, estudávamos, pensávamos em formas de desenvolver projetos e íamos para a prática para desenvolver. (J)

Por sua vez, a acadêmica K, considera que houve um processo expressivo de reflexão por parte das pibidianas, e ainda relatou que puderam,

[...] colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula (universidade), bem como vivenciaram situações que nem sempre é possível ver/aprender durante a aprendizagem acadêmica e que levam a uma nova aprendizagem. Todas as observações e ações realizadas durante o programa do PIBID só acrescentaram para a minha formação. (K)

A pibidiana L, em sua fala, nos relatou sobre o projeto desenvolvido pelas acadêmicas dentro do subprojeto de pedagogia, e que seria a base para as intervenções nas escolas,

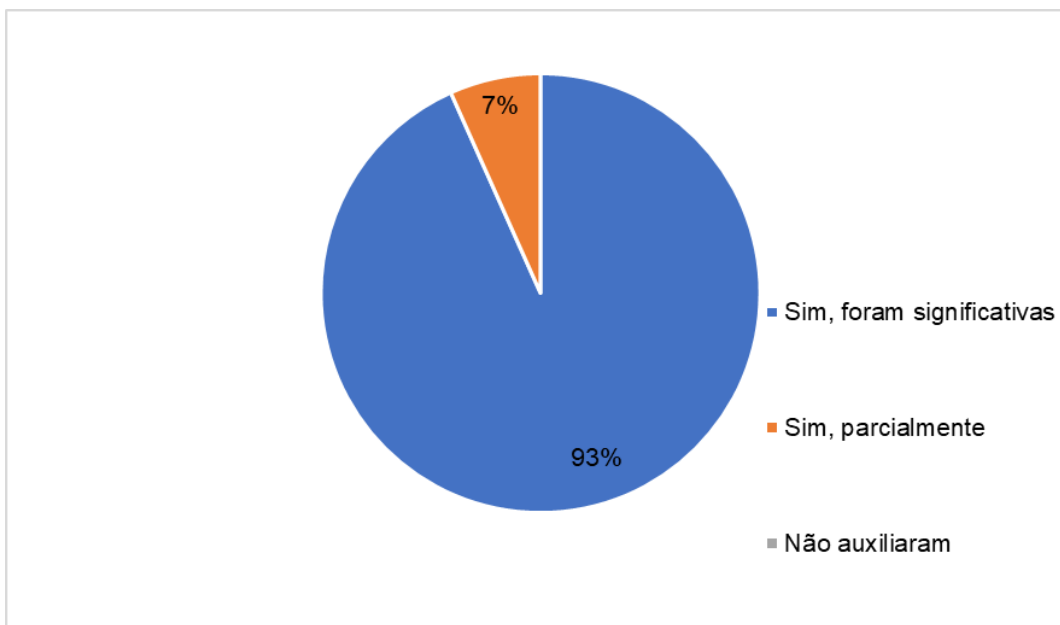
Devido ao projeto o processo de reflexão dos alunos que participaram do PIBID era superior aos que não participaram, pois esses precisavam elaborar um projeto com normas e exigências que os outros alunos não participante do projeto eram isentos dessa prática. (L)

Já a participante da pesquisa intitulada O, relatou sobre as reuniões para a discussão e planejamento, que eram constantes no subprojeto, “As reuniões constantes e os debates foram cruciais para o desenvolvimento das atividades, o bom relacionamento das pibidianas também trouxe um olhar diferenciado no ambiente escolar.” (O)

Em contrapartida, a pibidiana G expressou em sua fala que o processo de reflexão que o PIBID proporcionou não foi totalmente reflexivo.

Perante as respostas do questionamento a seguir, é possível perceber que houve um esforço e dedicação por parte das acadêmicas, para planejar suas aulas. Isto também reflete que a observação participativa, realizada pelas pibidianas, antes de realizar a ação docente, contribuiu para conhecer os alunos e o contexto em que a escola está inserida, assim como identificar o nível de aprendizado em que se encontravam no momento, para que suas aulas fossem coerentes com as necessidades da turma, utilizando o tempo necessário para a fundamentar suas aulas pesquisando e fundamentando suas práticas em teorias, para aquela turma em específico.

GRÁFICO 10: Considerações vindas das acadêmicas quanto as suas intervenções ser significativas para os alunos.



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Ao propor uma reflexão acerca de quão significativa foram as intervenções realizadas com os alunos dos anos iniciais da educação básica, é possível perceber, através das respostas das pibidianas, uma expressiva contribuição das mesmas no desenvolvimento dos educandos.

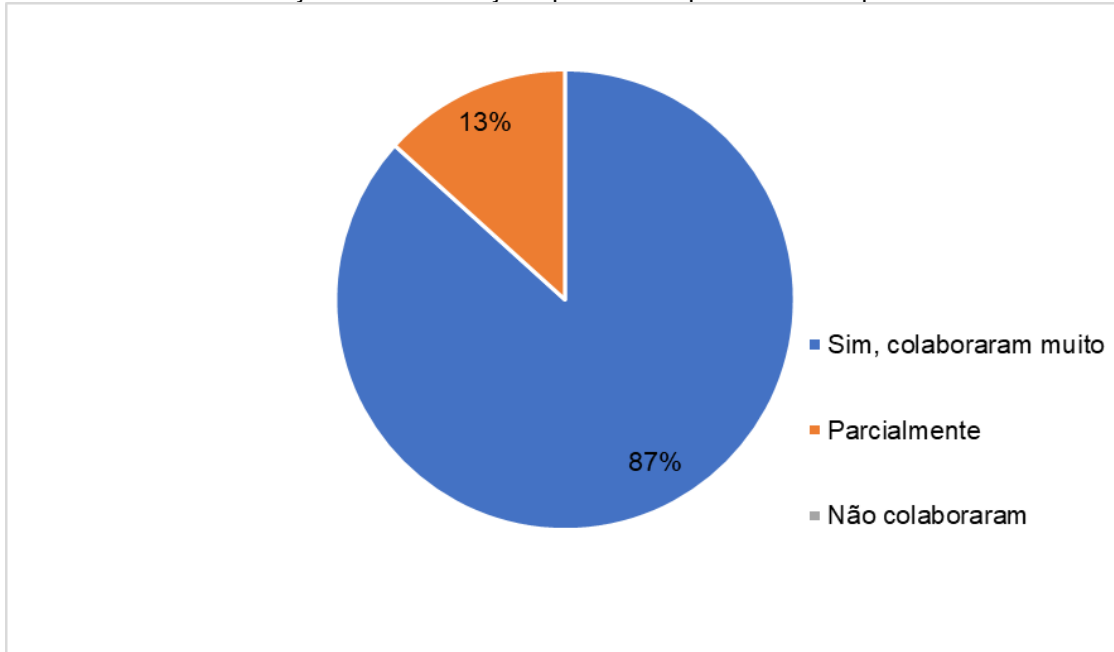
A partir do gráfico, percebe-se um panorama em que 93% das pibidianas apontam como significativas as intervenções realizadas com os alunos das escolas municipais de Ponta Grossa, participantes do PIBID. Apenas 7% acreditam que as intervenções tiveram contribuição, mas de maneira parcial.

No decorrer do projeto, momentos de planejamento e estudo para a realização das intervenções ocorreram e esses momentos tiveram como objetivo que as intervenções ocorressem de maneira que os educandos estivessem em contato com práticas diversificadas, levando em consideração o seu contexto social, para que, assim, a aprendizagem pudesse ocorrer de maneira significativa, tendo como ponto de partida a sua realidade e tornando o aluno sujeito ativo neste processo. Visando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos, o diálogo se torna essencial para que ações possam ser pensadas e realizadas, trazendo contribuições para os educandos. De acordo com Freire (2020, p. 109):

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2020, p. 109).

Portanto, o diálogo é uma ferramenta importantíssima, tanto para que haja um compartilhamento de ideias entre acadêmicas, docentes e equipe gestora, para que as intervenções atendessem as necessidades dos educandos, quanto entre as acadêmicas e os educandos, para que assim, os educandos se percebessem mediadores do conhecimento e aprendizes ao mesmo tempo, por meio de um compartilhamento de conhecimentos e vivências, através do diálogo.

GRÁFICO 11: Contribuição das intervenções para o enriquecimento da prática docente



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

No que diz respeito à questão em que as pibidianas puderam pensar acerca da contribuição do programa para ampliação e enriquecimento das práticas docentes na educação básica, é possível inferir que grande parte das acadêmicas participantes destacam a colaboração das intervenções de forma notória.

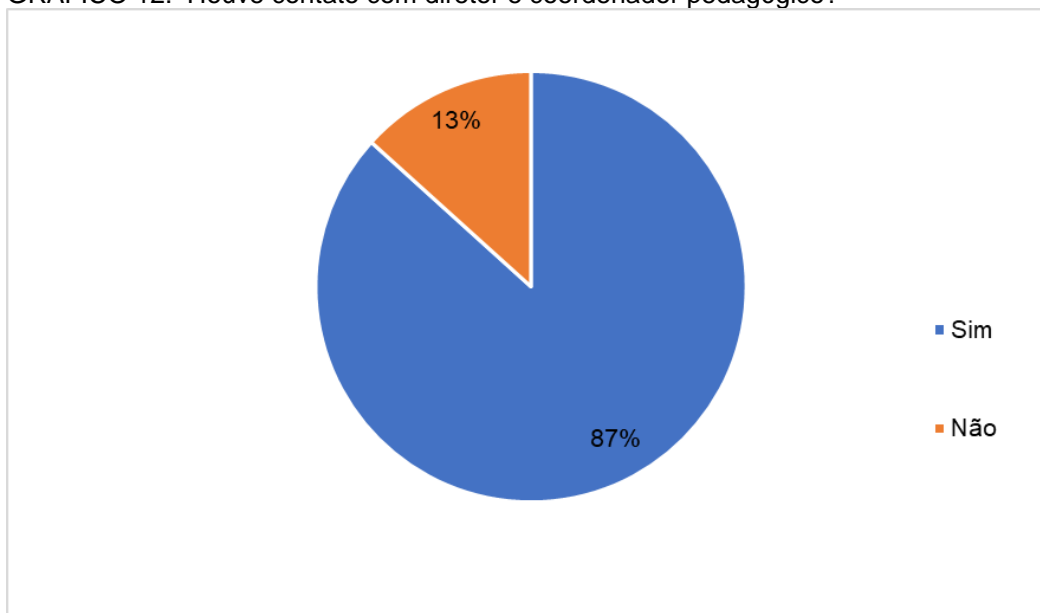
De acordo com os dados apresentados no gráfico, 87% das pibidianas apontam que as intervenções tiveram grande contribuição para o enriquecimento das práticas realizadas nas instituições escolares. Para que ações significativas fossem realizadas de

maneira que as práticas em sala pudessem ser repensadas, momentos de estudos, reflexões e discussões foram proporcionados pelo PIBID e possibilitaram um enriquecimento das práticas pedagógicas efetivadas nas turmas da educação básica, em prol da práxis, uma ação que tem como intencionalidade transformar a realidade posta através da reflexão por meio da relação teoria e prática, uma ação comprometida com a aprendizagem do educando. Apenas 13% das pibidianas apontam uma contribuição parcial das intervenções para o enriquecimento da prática docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 45), o momento de observação em sala é compreendido como: “[...] atividade teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da 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 ocorre a práxis”.

O momento de observação em sala de aula é rico e tem um papel fundamental na melhoria da qualidade do processo educativo. Além de observar as ações de um docente em sala e ter a possibilidade de aprender, a observação possibilita o repensar das práticas que estão sendo realizadas.

GRÁFICO 12: Houve contato com diretor e coordenador pedagógico?



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

Outra questão que nos trouxe uma inquietação, foi com relação ao contato das pibidianas com a equipe gestora das instituições participantes do programa.

Compreende-se que, apesar de não ser o foco do programa, o contato com o professor supervisor, ou seja, o coordenador pedagógico ou até mesmo o diretor escolar é de extrema importância para a realização de um bom trabalho pelas pibidianas, que precisam se sentir acolhidas e pertencentes a instituição escolar.

O dado observável no gráfico aponta que 87% das pibidianas tiveram um contato com coordenadores e diretores das instituições escolares durante o período de participação do programa, e cerca de 13% não tiveram este contato.

A não possibilidade de se ter um contato com a equipe gestora e um apoio por parte do professor supervisor, torna o trabalho das pibidianas dificultoso, pois o trabalho do coordenador é justamente coordenar o trabalho pedagógico, supervisionar as atividades que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino- aprendizagem, identificar necessidades junto aos professores, estagiários e encontrar soluções. De acordo com Zumpano e Almeida (2012, p. 27), o coordenador pedagógico deve:

[...] rever seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprenderem juntos, de complementarem o olhar, de alinharem as perspectivas de atuação [...] (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 27)

Assim, rever o seu papel e exercer o papel de sujeito que compartilha experiências, ouve, possibilita diálogos, age como mediador e articulador, encontra possibilidades junto aos professores e demais sujeitos que constituem a escola e podem contribuir de maneira que ambos consigam tanto ensinar, quanto aprender, é de extrema importância para que o foco principal da escola, que é o ensino-aprendizagem, ocorra de maneira significativa e com qualidade.

Diante das respostas analisadas no gráfico acima, as pibidianas foram convidadas a justificar suas respostas, com relação a significatividade do contato com a equipe gestora, das instituições participantes no PIBID.

Se sua resposta foi SIM, justifique, para você foi significativo esse contato, já que o curso de pedagogia oferece a disciplina de gestão?

Ao analisar o gráfico obtido através das respostas das acadêmicas, é possível verificar que cerca de 87% das acadêmicas relataram que houve um contato com coordenadores pedagógicos e diretoras das escolas em, ao serem questionadas acerca

do quão significativo foi este contato, de maneira geral, as pibidianas destacam que foi importante e significativo. Entre as respostas obtidas, destacamos alguns fragmentos:

Ter esse contato foi bastante significativo, observar o desenvolvimento do trabalho desses profissionais contribuiu para as reflexões na disciplina de gestão, foi uma experiência de contato com a gestão que as colegas de turma que não participaram do programa, infelizmente, não tiveram. (D)

Foi de extrema importância, pois consegui ver de perto o trabalho de uma coordenadora pedagógica, e ter um entendimento maior a respeito da realidade da mesma no ambiente escolar, isto é, o trabalho que ela desenvolve. (F)

O movimento da escola vai além da sala de aula, conhecer os outros ambientes, como a gestão, nos auxilia ampliar olhares sobre a pedagogia e a escola. (H)

As respostas das pibidianas nos mostram a importância deste contato, proporcionando momentos de reflexões e discussões que puderam ser levadas até mesmo para a universidade. A pibidiana D ainda aponta que este contato com a equipe gestora das instituições escolares possibilitados pelo PIBID, não foi proporcionado às outras acadêmicas do curso de licenciatura em pedagogia da mesma maneira, visto que apesar do curso ofertar disciplinas que discutem a gestão educacional desde o 1º ano, este contato direto e diário e a possibilidade de observar os enfrentamentos e soluções de diferentes problemas pelas equipes gestoras de maneira tão clara, foi possibilitado as pibidianas por um período maior de tempo do que ocorre por meio do estágio, que só acontece no 3º e 4º ano do curso.

A pibidiana F nos relata a importância deste contato, pois através do mesmo é possível conhecer de perto o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico.

A pibidiana H ainda relata que o movimento da escola vai além da sala de aula e este contato com a equipe gestora possibilita que o acadêmico amplie seu olhar acerca da escola como um todo.

Entre as acadêmicas que relataram um contato não significativo com a equipe gestora, destacamos a resposta da acadêmica (A).

Poderia ser mais significativo, a diretora da escola era muito fechada para conversas, mas a pedagoga era aberta, sempre conversava com as acadêmicas! Víamos que a pedagoga tinha vontade de fazer mudanças, mas a diretora não permitia, dentro da escola que fizemos o PIBID havia muitas coisas erradas, e a diretora nos via como intrusas, então era difícil a relação que tínhamos lá! (A)

Em sua resposta é possível observar como a maioria dos pibidianos são recebidos e vistos nas instituições escolares, os conflitos existentes entre a própria equipe gestora, visto que cada sujeito que constitui a escola é diferente, possui suas particularidades, pensam de diferentes maneiras, possuem ideologias e culturas diferentes. Portanto, percebe-se as forças que emergiam de lados opostos, como se houvessem disputas e não um objetivo em comum, o que acabava dificultando as relações estabelecidas na instituição e também que mudanças e melhorias tidas como necessárias ocorressem.

Levando em consideração que o subprojeto do curso de pedagogia tinha como foco a alfabetização em uma perspectiva de letramento, outro questionamento feito às pibidianas, foi: *Como você considera a possibilidade de trabalhar alfabetização em uma perspectiva do letramento?*

Diante desta questão, as acadêmicas de maneira unânime relataram a importância de o trabalho com a alfabetização ser realizado em uma perspectiva de letramento. Dentre as respostas obtidas, podemos observar o quão complexo é o processo de alfabetização, ou seja, codificar e decodificar, e, diante de uma perspectiva de letramento, não há só a alfabetização de um sujeito, mas a alfabetização e a formação de um sujeito letrado, capaz de ler, interpretar, compreender o que se lê e estabelecer relações com o contexto em que se está inserido.

Para uma melhor compreensão da visão das pibidianas, analisaremos alguns fragmentos das respostas obtidas a partir da visão das mesmas acerca da alfabetização em uma perspectiva de letramento.

Uma experiência riquíssima, uma possibilidade de ver a alfabetização com outros olhos, aprendemos que não existe somente um método para alfabetizar, conhecemos caminhos que contribuem para uma alfabetização significativa que além da aprendizagem do código corrobora para a leitura de mundo. (D)

Acho muito interessante, pois assim nossas crianças irão crescer sabendo ler entre linhas, isto é, não serão adultos que apenas decodificam algo, mas sim leem, e refletem do que leem, conseguem estabelecer aprendizados criticamente, assim serão livres de muitos enganos. Além do mais, um ensino por essa perspectiva pode ser muito mais interessante e lúdico para a criança. (F)

As pibidianas D e F, relatam ser uma experiência riquíssima alfabetizar em uma perspectiva de letramento, compreender que não existe um único método e que existem

caminhos que corroboram com este processo, formando um sujeito capaz de ler e compreender o mundo.

É uma área que eu gosto muito de atuar! Apesar de ter um valor muito significativo de responsabilidade. Quando estava cursando Pedagogia me questionava diversas vezes “Serei capaz de alfabetizar?”, e o PIBID foi capaz de ampliar meu olhares e perceber que somos capazes SIM de ser professores alfabetizadores. (H)

A pibidiana H, em sua resposta, relata a importância do PIBID em seu processo formativo enquanto professora alfabetizadora. Durante o curso, apesar de termos disciplinas que discutem a alfabetização, ainda possuímos insegurança, visto que alfabetizar não é um processo natural, mas sim complexo. O PIBID foi capaz de possibilitar às acadêmicas conhecer a realidade educacional das escolas, ampliar olhares com relação à alfabetização e também de se perceber e se sentir capazes de se tornarem professores alfabetizadores.

É necessário que os professores abordem a alfabetização dentro do contexto em que vivemos, para que as crianças sejam capazes de ler o mundo e não somente decodificar códigos, como diria Paulo Freire, "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho." Em dada realidade, não basta mais saber decodificar "dado", "Dudu" e "bola". (J)

Buscando analisar a resposta acima, destacamos o que reflete Freire e Macedo, (1990, p. 111), “Por que as crianças deveriam começar a ler decorando, soletrando o ABC? De fato, começando com a frase como ponto de partida, começariam com a totalidade da palavra e não com a parte mínima que é o grafema”. Diante disso, é possível evidenciar que a acadêmica J compreende a importância do processo de alfabetização ocorrer levando em consideração o contexto, a realidade que os indivíduos estão inseridos, de maneira que as crianças, como já relatado por outras pibidianas, não apenas codifiquem e decodifiquem, mas que compreendam aquilo que estão lendo.

Outro fragmento destacado a seguir, foi o relato da acadêmica O, ao realizar o apontamento com relação ao processo de alfabetização e letramento,

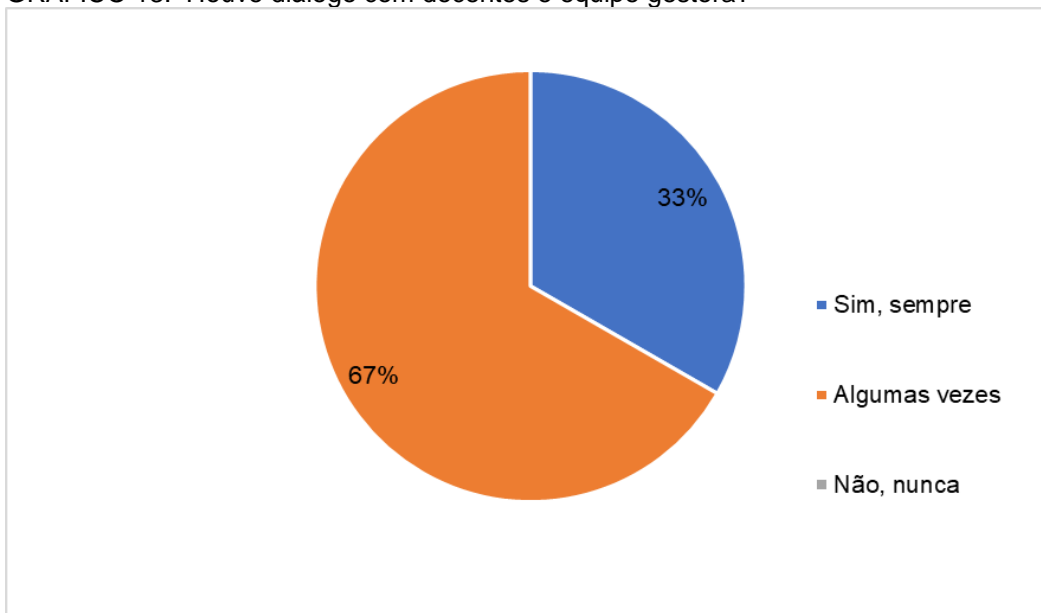
São indissociáveis por esse motivo é importante para o acadêmico vivenciar e esclarecer dúvidas no decorrer da formal das possibilidades de interação com os alunos. (O)

A mesma destaca a indissociabilidade dos conceitos de alfabetização e letramento, que embora sejam diferentes, não devem ser trabalhados de maneira isolada, como relata Soares (2021, p. 44-45)

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. (SOARES, 2021, p. 44-45)

Portanto, o processo de alfabetização e letramento é complexo e apesar de apresentarem conceitos diferentes, são interdependentes, pois a participação do sujeito no mundo da escrita se dá por meio desses dois processos, de maneira que o aluno possa desenvolver as habilidades de leitura e escrita e utilizá-las em diferentes práticas sociais.

GRÁFICO 13: Houve diálogo com docentes e equipe gestora?



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

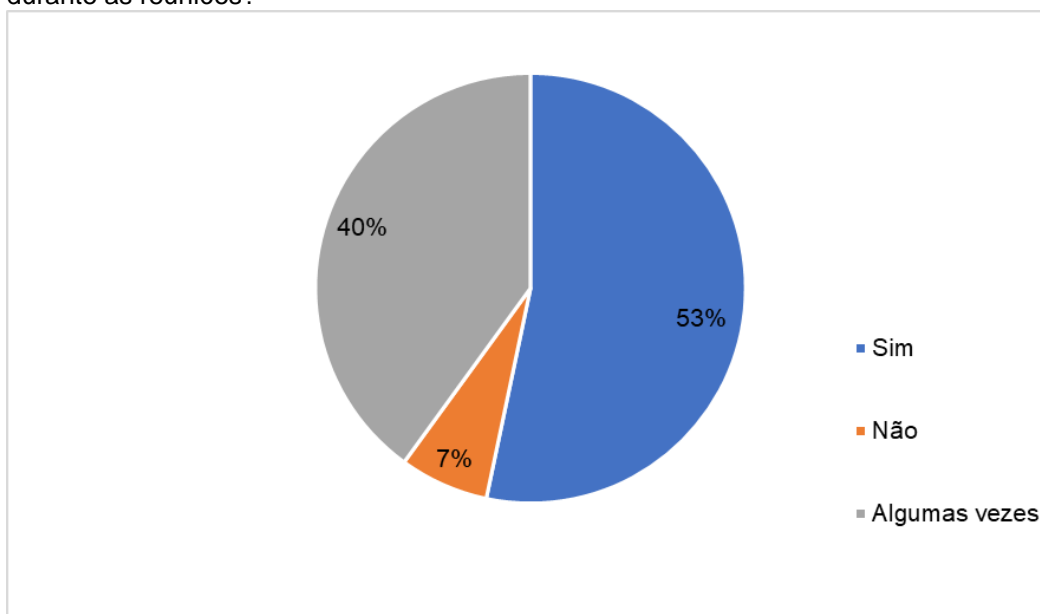
Com relação a possibilidade de diálogo com as equipes gestoras das instituições participantes, observa-se no gráfico acima que apenas 33% das pibidianas relatam que houve possibilidade de diálogo, e cerca de 67% relatam que somente algumas vezes houve essa possibilidade. Diante do número apresentado, destacamos a importância do diálogo, no que se refere a educação, seja entre docente e discente, docente e docente,

docente e equipe gestora, pois é através do diálogo que há a possibilidade de se conscientizar, repensar práticas, identificar prioridades e meios para que os objetivos sejam atingidos e, assim, o que está posto venha a ser transformado. O coordenador pedagógico, dentro de uma instituição escolar, tem o papel de articulador, formador, mediador, realizando ações em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e é através do diálogo, da reflexão junto ao corpo docente e demais sujeitos que fazem parte da escola. Diante do exposto, é possível apontar, de acordo com Freire e Shor (1986)

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico de cominho para nos tornarmos seres humanos. [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, np)

Portanto, o diálogo sendo peça fundamental em nosso processo histórico e de formação humana, deve ser compreendido como uma das principais ferramentas que nos possibilitam transformar a realidade à nossa volta, através da reflexão e de maneira crítica.

GRÁFICO 14: Existia motivação e espaço de participação no que diz respeito a propor ideias e projetos durante as reuniões?



FONTE: Questionário formulado pelas autoras da pesquisa, disponibilizado às pibidianas pelo app. Google Forms.

No que diz respeito à motivação das pibidianas ao participarem de reuniões de planejamento e organização das intervenções junto a equipe gestora das instituições e proporem ideias, atividades para o desenvolvimento de projetos, cerca de 53% das pibidianas relataram que se sentiram motivadas a participar e dar ideias. Cerca de 40% das pibidianas relatam que apenas algumas vezes tiveram motivação durante esses momentos e 7% relatam não que tiveram motivação ao participar desses encontros.

A partir da análise do gráfico acima, podemos destacar a importância da motivação no ambiente escolar. Quando motivado, tanto a qualidade do processo de aprendizagem quanto do desempenho de um sujeito, melhora significativamente, seja ele discente ou docente. Quando motivado, um sujeito se sente pertencente a determinada realidade, interessado, compreende qual é o seu papel, dispõe mais esforços nas diferentes situações em que é colocado.

O sentimento de pertencimento está relacionado à cultura, se voltando para escola, mais especificamente a cultura escolar³, como os sujeitos que constituem a escola e constituíram a própria cultura da instituição, compreendem a importância da participação, da troca de ideias com diferentes sujeitos. De acordo com Moriconi (2014), o pertencimento se refere a qualquer espaço que permita que um indivíduo seja identificado pessoalmente, o que acaba o fazendo querer estar lá. Ou seja, o pertencimento é o sentimento que o sujeito tem ao participar, fazer parte de algo, se perceber importante em determinado contexto e realidade. Quando esse sentimento emerge em um sujeito, principalmente quando este está inserido no ambiente escolar, emerge também a vontade de contribuir, transformar, pensar, refletir e propor novas ideias, por meio do diálogo, participação, integração dos diferentes sujeitos.

Outra questão que nos trouxe uma inquietação foi a contribuição do PIBID para a realização dos estágios obrigatórios durante o período de 2020 e 2021, período este em que as escolas estiveram fechadas e depois foram abertas, mas sem a possibilidade da realização do estágio presencial por parte das acadêmicas. Diante desta inquietação, nosso questionamento as pibidianas foi o seguinte:

³ Cultura escolar pode ser compreendida como a relação estabelecida entre a escola e os diferentes sujeitos, de diferentes culturas que constituem a mesma, formando assim, a partir do contato com as diferentes culturas a cultura escolar.

Sabemos que após a participação no PIBID 2018/2019 veio a pandemia no ano de 2020, este ano, sendo ano de estágio supervisionado e não podendo realizar o processo presencial apenas no formato remoto, você acha que o PIBID de alguma maneira compensou este momento? Ele conseguiu suprir a experiência do estágio supervisionado? Justifique.

Levando em consideração que o PIBID ocorreu de maneira antecedente a este momento pandêmico em que as aulas tiveram que ocorrer de maneira remota e possibilitam que os acadêmicos conhecessem a realidade educacional, as salas de aula de perto também, as acadêmicas foram questionadas a pensar se o PIBID, de alguma maneira, foi capaz de preencher esta lacuna que de certa forma acabou ocorrendo.

De acordo com as respostas das participantes, podemos observar que a maioria das pibidianas relatam a grande contribuição do programa em seu processo formativo, principalmente das que não puderam ter um contato direto com as instituições escolares em decorrência da pandemia. Destacamos alguns fragmentos das respostas:

Sim, em grande parte! As experiências vivenciadas nesse período de tempo, serviram como exemplos em discussões, mesmo sendo em aulas online. (B)

Sim, principalmente pelo motivo de não termos a oportunidade de fazer o estágio obrigatório no fundamental I, muitas colegas infelizmente não tiveram a oportunidade de conhecer a rotina dessas crianças, a maneira que é organizado o trabalho docente, e muito menos a experiência de organizar aulas/projetos para os alunos, e nós que fomos pibidiana tivemos acesso a todas essas questões, o que considero que me auxiliou muito até mesmo para gravar as aulas que seriam remotas. (C)

Sim, de certa forma compensou este momento, pois as observações em sala e as intervenções são experiências que podem ser comparadas ao estágio supervisionado, contribuiu para pensar os planejamentos dos vídeos, bem como para as discussões a respeito da prática pedagógica, para algumas pode ter sido o único contato com o campo de trabalho. Contudo não posso afirmar se supriu a experiência do estágio, pois considero que ambos são momentos que promovem vivências únicas para as acadêmicas. (D)

Na verdade o PIBID foi o único contato que eu tive com os alunos e por isso ele ganhou um valor muito alto na minha formação, ele supriu muito a experiência do estágio, visto que se não fosse ele, eu iria sair da faculdade sem saber o que é pisar num chão de uma escola como docente. (E)

Com certeza! O PIBID foi a única experiência de docência que tive em uma sala de aula, participei de projetos de extensão e também realizei as observações nas salas de aula, porém esse momento de estar em sala de aula e realizar uma docência, apenas o PIBID proporcionou. Dessa maneira, creio que se não tivesse participado do PIBID, me sentiria menos segura em relação a escola, e não teria as experiências que adquiri no momento em que participei. (F)

Não muito, pois as realidades escolares são diferentes, acredito que quanto mais vivência escolar em diferentes escolas a minha formação Acadêmica seria mais completa. (G)

Com certeza, na ausência do estágio supervisionado obrigatório, o PIBID supre esta necessidade, uma vez que ele permite ao acadêmico, uma vivência na sala de aula por meio das observações e ações pedagógicas como ocorrem durante os estágios. (K)

Sem dúvida a experiência com o PIBID foi o diferencial no processo dos estágios obrigatórios de 2020 e 2021. O processo remoto não daria o subsídio necessário para as práticas e ficaria esvaziado em seu significado. (M)

Acredito que o PIBID foi a melhor escolha que fiz durante o curso, pois com a falta dos estágios presenciais, as nossas intervenções e observações na escola me ajudaram bastante, mas acredito que ainda não supre a experiência do estágio supervisionado. (O)

De acordo com a análise das respostas das pibidianas B, C, D, E, F, K, M e O, é possível observar, através do relato das acadêmicas, com relação a importância e significatividade do PIBID em seu processo formativo, principalmente das acadêmicas que não puderam adentrar os ambientes escolares devido ao momento pandêmico que estamos vivenciando. A acadêmica M ainda relata o diferencial do programa nos processos de estágio obrigatório, visto que o PIBID trouxe subsídios para a realização dos estágios remotos. A acadêmica K destaca que o PIBID supriu as necessidades dos estágios obrigatórios, pois nos permitiu conhecer e vivenciar a realidade de uma sala de aula. A acadêmica O, apesar de argumentar que o PIBID foi uma excelente escolha, pois as intervenções realizadas durante o PIBID tiveram grande contribuição no período de estágios remotos, porém ainda não substitui a realização dos estágios obrigatórios. Apenas a acadêmica G declara que o PIBID não teve muita importância para este momento que tivemos que realizar os estágios remotos, visto que as realidades escolares são diferentes e vivências de diferentes realidades escolares seriam excelentes para o seu processo formativo.

Diante dos dados apresentados, pode-se evidenciar a contribuição do PIBID para o acadêmico durante a realização do estágio supervisionado obrigatório, visto que os mesmos já conheciam a realidade escolar e tiveram contato com diferentes práticas pedagógicas mediante as observações e intervenções realizadas por meio do programa. No que se refere a pandemia, observa-se que em meio a realização dos estágios supervisionados obrigatórios de maneira remota, os acadêmicos que participaram do

PIBID e que vivenciavam a realidade escolar diariamente, conseguiram suprir as necessidades e a importância do estágio no processo formativo, preenchendo assim, uma lacuna que acabou sendo gerada em meio a este contexto pandêmico e com o impedimento de adentrar os ambientes escolares.

O presente capítulo objetivou apresentar as respostas obtidas pelo questionário enviado às acadêmicas participantes do subprojeto de pedagogia, e as análises realizadas pelas autoras fundamentando-as em teorias relativas aos temas abordados em cada questionamento, a fim de refletir sobre a importância do PIBID na formação dos futuros docentes alfabetizadores.

Portanto, face a pesquisa realizada, evidenciou-se que os acadêmicos participantes do subprojeto de pedagogia, em suas considerações acerca do programa, evidenciaram como sendo de fundamental importância a relação entre a teoria e prática para a construção do conhecimento, assim como o desenvolvimento da identidade docente perante as práticas pedagógicas, isto tudo resultando num processo bastante relevante para a formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou a reflexão e análise acerca da importância do PIBID, ao proporcionar aos acadêmicos um contato direto com a docência e os processos de formação de professores alfabetizadores, visto que sua proposta é a aproximação entre os acadêmicos e a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Enquanto apresentamos uma breve análise sobre os processos de formação de professores no Brasil, buscamos expor algumas discussões que contemplam a gênese do programa enquanto uma política pública educacional em nível nacional e também na Universidade Estadual de Ponta Grossa, fundamentando-se na legislação, possibilitando assim um melhor entendimento sobre o programa ofertado pela CAPES e suas contribuições para a formação dos futuros professores alfabetizadores.

Neste sentido, em resposta à inquietação inicial, e atendendo os objetivos da presente pesquisa, na busca por compreender a relevância do PIBID na formação de professores alfabetizadores, buscou-se fundamentar a pesquisa em teorias, através de Revisão Bibliográfica e Revisão de Literatura, bem como a análise dos dados obtidos através do questionário, realizando assim uma pesquisa qualitativa.

Diante da pesquisa realizada, constatou-se que o processo de formação em docência é fragmentado, visto que no decorrer do curso percebe-se que teoria e prática acabam se desassociando, pois a prática e o contato com a realidade escolar ocorrem com mais ênfase apenas nos dois últimos anos do curso, impossibilitando assim que a teoria caminhe junto com a prática. Compreendendo que este movimento de formação inicial é complexo, logo que envolve observação, pesquisa, reflexão, ação, construção da identidade docente, o PIBID, enquanto uma política pública, surge para além da melhoria da qualidade da educação, suprimindo essa necessidade identificada desde o primeiro ano do curso, aproximando os acadêmicos da realidade escolar.

Durante os anos de 2018/2019, o PIBID, através do subprojeto de pedagogia, possibilitou aos acadêmicos a ampliação dos estudos acerca da alfabetização e do letramento. Oportunizando assim, que os acadêmicos participantes compreendessem que o processo de alfabetização e letramento vai além de codificar e decodificar, e que ambos os processos ocorrem de maneira articulada. Diante desses estudos e reflexões, pode-se compreender que não faz sentido que a alfabetização ocorra de maneira isolada,

sendo incoerente o fato que estes processos se realizem insociavelmente, desconsiderando o contexto social do sujeito.

O ato de alfabetizar numa perspectiva de letramento nas práticas docentes garante ao indivíduo o direito de ler e compreender a realidade e o contexto em que está inserido. Diante desta concepção, o trabalho docente deve ser realizado intencionalmente, tornando o aluno um sujeito emancipado, consciente do seu papel, compreendendo o que muitas vezes está implícito, nas entrelinhas, ampliando sua visão de mundo e se tornando um ser político, que, a partir de sua consciência crítica, possa agir e transformar os diferentes paradigmas impostos.

Através dos índices de desenvolvimento da educação no país, percebe-se a grande defasagem que há dos alunos no quesito alfabetização e letramento. Os educandos leem, mas não conseguem realizar o processo de interpretação e compreensão da linguagem escrita. Destacamos a relevância da discussão acerca do tema e do trabalho, desenvolvendo que superem as metodologias tradicionais e despertando estratégias que oportunizem a aprendizagem significativa, considerando as especificidades de cada criança.

Ao levar em consideração esta perspectiva, os dados obtidos através do questionário com as pibidianas foram organizados e analisados em duas categorias, sendo elas: A formação dos professores alfabetizadores a partir de práticas oferecidas pelo PIBID e a articulação entre a escola e a universidade neste processo formativo.

A partir da análise da pesquisa, os dados levantados na primeira categoria apontam que foi possível verificar a grande contribuição do PIBID para o processo formativo das acadêmicas, possibilitando que as mesmas conhecessem melhor a realidade educacional, aprendessem com as professoras da educação básica, mas também contribuíssem, podendo refletir de forma crítica, acerca de várias situações observadas, desenvolvendo estratégias que colaboraram para o processo de ensino aprendizagem dos educandos, de maneira que todos fossem atingidos de forma significativa. Observou-se também a grande contribuição do programa para o incentivo à formação docente, por meio do concedimento de bolsas que, mesmo tendo um valor “irrisório”, acabaram possibilitando que as acadêmicas dedicassem mais tempo a universidade e aos projetos desenvolvidos por meio dela.

A segunda e última categoria nos possibilita analisar e verificar o quão significativo foi o desenvolvimento das intervenções, tanto para as acadêmicas pibidianas e o enriquecimento de suas práticas educativas, quanto para os educandos da educação básica em processo de alfabetização. Diante dos dados obtidos, foi possível verificar no que tange ao processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento, que esses dois processos, apesar de apresentarem conceitos diferentes, devem ocorrer de maneira indissociável, para que os sujeitos, além de alfabetizados, também se tornem letrados, que leem, interpretam e compreendem o que leem, que conseguem estabelecer relações entre as práticas de alfabetização e letramento com diferentes situações cotidianas e que fazem parte do contexto ao qual estão inseridos.

Refletindo durante o processo de pesquisa e em diálogo com as teorias, afirmamos como ex-participantes ativas do projeto, que o mesmo se fez relevante para estabelecer relações entre a teoria e prática, oportunizando grandes contribuições para o processo formativo de cada acadêmica. Reconhecemos a complexidade da ação docente e consideramos que o PIBID proporcionou diversas aprendizagens mediante as observações, intervenções e os momentos de estudos e planejamento, superando assim a necessidade de um contato mais direto com as instituições escolares, vivenciando, experienciando e conhecendo a realidade escolar desde o início do percurso formativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. A. F. **Interface entre ações do subprojeto PIBID-alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana. 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10663/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_InterfacA%c3%a7%c3%b5esSubprojeto.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. **Portaria normativa n. 72**, de 09 de abril de 2010. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010. Disponível em:<https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.502/2007**, de 11 de julho de 2007. Institui a nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12796/2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria normativa n. 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria normativa n. 18**, de 13 de abril de 2010. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria normativa n. 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de 205 Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União – seção 1 , n. 239, 13 de dezembro de 2007. p.39. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASTRO, J. L. M.; As influências do PIBID para a formação inicial de docência de licenciandos bolsistas. GOMES, A. L. L. 2016. 46.f. TCC. (Graduação) - Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29051/1/2016_tcc_jlmcastro.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

DE SOUZA MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf>. Acesso em: 09 de set. 2021.

FERNANDES, E. G. T. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2015. Disponível em:<<http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/746/1/Eliane%20de%20Godoi%20Teixeira%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 67^a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/ne1n5s1>>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

FREIRE, P; SCHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1986. Sem paginação. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnlZHVjYW5kb3BhcmFsaWJlcmRhZGV8Z3g6MjM4NjhhMjY4OTc4Yml2Mw>>. Acesso em: 2 de mar. 2022.

FREITAS, P. L. V.; LINHARES, N. L.; MOSCALESKI, J. N. A importância do PIBID na formação inicial de futuros professores. **Biblioteca digital de eventos científicos da UFPR**. 2019. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/enlic/ENLICSUL2019/paper/view/2731>. Acesso em: 17 de abril 2021.

GOES, G. T. **O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa**. 2017. Disponível: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2418/1/Graciete%20Tozetto%20Goes.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada - Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, v. 7, 2008.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329659586_Metapesquisa_no_campo_da_politica_educacional_elementos_conceituais_e_metodologicos>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A política educacional na década 2010 a 2020: análise de publicações. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 22, e020175, 2021. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1634/1035>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Artmed Editora, 2007.

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID. Portal das licenciaturas, 2021. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/programa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/>>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

SAMPAIO, A. A.; BAEZ, M. A. C. **Motivação inicial na formação docente**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1098-1.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, I. M. A. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re] elaboração de saberes sobre alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2857/1/000446276Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2021.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1 Você deseja ser identificado nesta pesquisa?

- Sim, com meu próprio nome
- Sim, com um nome fictício
- Não desejo ser identificado

Se SIM coloque seu nome com qual deseja ser identificado:

2 Qual sua idade?

- 17 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- acima de 50 anos

3 Qual sua experiência na área da educação durante a participação no PIBID?

- Não tinha nenhuma experiência na área da educação
- Trabalhei com Educação Infantil
- Trabalhei com a primeira etapa do Ensino Fundamental
- Trabalhei com Educação infantil e com a primeira etapa do Ensino Fundamental
- Experiência somente por meio dos estágios obrigatórios
- Experiência por meio dos estágios remunerados
- Experiência somente por meio dos estágios supervisionados

() Experiência por meio do PIBID

4 Quantos meses permaneceu participando do PIBID?

() 0 a 6 meses

() 6 a 12 meses

() 12 a 18 meses

() 18 a 24 meses

5 Qual foi sua expectativa/ motivação para entrar no programa?

Com relação a sua formação:

6 Em relação ao PIBID, na sua percepção o programa teve resultados expressivos em sua formação enquanto acadêmico do curso de licenciatura em pedagogia?

- Foi expressivo
- Foi parcial
- Não

7 Como você compreende a relação estabelecida entre universidade e escola, ou seja, teoria e prática? Acredita ser importante?

8 Acredita que as escolas estão abertas a receber e contribuir para a formação dos futuros docentes e abertas a aceitar contribuições por parte da universidade/acadêmicos?

- Sim
- Parcialmente
- Não

9 Houve dificuldades enquanto implementação das metodologias de alfabetização e letramento nas intervenções em relação ao professor "supervisor" da turma?

- Sim, houve dificuldades
- Parcialmente
- Não tive quaisquer tipos de dificuldades

10 Com relação a bolsa oferecida pelo PIBID no valor de R\$ 400,00 era suficiente para suprir os gastos, com a locomoção no trajeto até a escola?

- Sim
- Não, precisei inteirar com outra renda

11 Você considera que a participação no PIBID conseguiu de alguma maneira auxiliar, nos estágios remotos supervisionado, no momento de pandemia?

- Sim, foram extremamente importantes
- Sim, parcialmente
- Não auxiliaram

12 Você considera que houve um processo de reflexão maior por parte dos pibidianos em relação entre teoria e prática, do que os demais colegas de sua turma, não participantes?

- Sim
- Não

Justifique

Em relação a Educação Básica:

13 Você acredita que as intervenções foram significativas aos alunos da educação básica auxiliando-os em seu desenvolvimento?

- Sim, foram significativas
- Sim, parcialmente
- Não auxiliaram

14 Em sua opinião você acha que suas intervenções colaboraram para ampliar e enriquecer as práticas do DOCENTE da educação básica?

- Sim, colaboraram muito
- Sim, parcialmente
- Não colaboraram

15 Durante a sua permanência no programa foi propiciado um contato com o diretor e coordenador pedagógico da escola? Se sua resposta foi SIM, justifique, para você foi significativo esse contato, já que o curso de pedagogia oferece a disciplina de gestão?

- Sim
 - Não
-

16 Como você considera a possibilidade de trabalhar alfabetização e letramento numa perspectiva lúdica?

- Importante, pois faz com que os alunos aprendam de forma prazerosa, e seu aprendizado se torna significativo
- Não vejo diferença

17 Foi possível dialogar abertamente com docentes e a equipe gestora da escola?

- Sim, sempre
- Apenas algumas vezes
- Não, nunca

18 Nas reuniões para planejamento e estudo entre os pibidianos e a equipe gestora, os bolsistas tiveram motivação e espaço para propor projetos e atividades que seriam efetivadas na escola?

- Sim, sempre
- Apenas algumas vezes
- Não, nunca

19 Sabemos que após a participação no pibid 2018/2019 veio pandemia no ano de 2020, este ano sendo ano de estágio supervisionado e não podendo realizar o processo presencial apenas no remoto, você acha que o pibid de alguma maneira compensou este momento? Ele conseguiu suprir a experiência do estágio supervisionado? Justifique