

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

IGOR GALHO TEIXEIRA

**OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A RELAÇÃO COM A PROFISSÃO:
O PIBID E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Jaguarão

2024

IGOR GALHO TEIXEIRA

**OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A RELAÇÃO COM A PROFISSÃO:
O PIBID E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Paula Trindade da Silva Selbach

Jaguarão

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

T266a TEIXEIRA, IGOR GALHO

OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A RELAÇÃO COM A
PROFISSÃO: O PIBID E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR / IGOR GALHO TEIXEIRA.

90 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH".

1. Formação de professores. 2. Profissão docente. 3. PIBID.
4. Práticas como componente curricular. I. Título.

IGOR GALHO TEIXEIRA

OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A RELAÇÃO COM A PROFISSÃO: O PIBID E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 /02/2024

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Paula Trindade da Silva Selbach
Orientadora
(Unipampa/UFSM)

Prof^a Dr^a Juliana Brandão Machado
(Unipampa)

Prof^a Dr^a Patrícia dos Santos Moura

(Unipampa)

Prof. Dr. Jeferson Saccol Ferreira

(UFFS)



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA**, **Coordenador(a) de Curso**, em 27/03/2024, às 22:06, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO**, **Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 28/03/2024, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH**, **Usuário Externo**, em 28/03/2024, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JEFERSON SACCOL FERREIRA**, **Usuário Externo**, em 19/04/2024, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1360345** e o código CRC **666A76D0**.

Dedico este trabalho a mãe Vera Ceci e a esposa Sandrine, as mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço profundamente a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho. Primeiramente, sou imensamente grato à minha orientadora Dr^a Paula Trindade da Silva Selbach, cuja orientação, conhecimento e apoio foram fundamentais em cada etapa deste trabalho. Suas sugestões perspicazes e encorajamento constante foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, quero estender meus agradecimentos a professora Dr^a Juliana Brandão Machado que no tempo da graduação em Pedagogia, foi minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso e me instigou a investigar este tema, também a professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura juntamente com o professor Dr. Everton Ferrer de Oliveira, que foram os meus coordenadores do PIBID, subprojeto Alfabetização e Educação Inclusiva e contribuíram na minha formação profissional.

Minha sincera gratidão vai também para minha família, cujo apoio, encorajamento e compreensão foram pilares essenciais durante todo o período dedicado a este estudo.

Não posso deixar de agradecer à Universidade Federal do Pampa pela oportunidade concedida de realizar este curso de Mestrado em Educação, e ao Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, do Campus Jaguarão e seus professores que cederam o espaço para a realização desta pesquisa.

Por fim, minha gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho. Esta pesquisa não teria sido possível sem o apoio e o envolvimento de cada um de vocês.

Obrigado.

Igor Galho Teixeira.

“Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

António Nóvoa

RESUMO

Esta Dissertação é resultado de uma pesquisa que aborda o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as Práticas como Componente Curricular (PCC), para que possamos compreender a lacuna na formação entre os bolsistas e não-bolsistas. O objetivo geral foi analisar como é construída a relação com a profissão docente considerando experiências do PIBID e das PCC para os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Especificamente nos dispomos à: observar como os documentos internos, tais como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) abordam as PCC; entender o relato das experiências dos alunos vinculados ao PIBID em relação às práticas pedagógicas dos alunos bolsistas; entender as experiências vivenciadas em relação às práticas pedagógicas dos alunos não-bolsistas e; compreender as similaridades e diferenças das práticas pedagógicas proporcionadas pelo PIBID e pelas PCC, percebendo possíveis articulações das experiências dos alunos bolsistas e não-bolsistas. Um dos conceitos centrais utilizados neste trabalho foi de autoria de Nóvoa (2020), que desenvolveu um triângulo para aproximar a formação docente da profissão, em que sugere um “terceiro lugar” para a formação de professores. A metodologia usada foi qualitativa, utilizando como ferramenta metodológica o Questionário e a Roda de Conversa com a presença da maioria dos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da UNIPAMPA, Campus Jaguarão, tendo 3 (três) encontros com duração aproximada de 2 (duas) horas cada. Os procedimentos de avaliação e análise foram através dos passos descritos por Bardin (1977). Os resultados apontam que necessitamos de estudos mais robustos sobre PCC, e que os alunos não-bolsistas sentem-se perdidos quando o assunto é a profissão docente. A pesquisa mostrou que o PIBID sinaliza possibilidades para se tornar o “terceiro lugar” (Nóvoa, 2023) na formação docente e aproxima os estudantes da formação profissional durante o curso.

Palavras-Chave: Formação de professores. Profissão docente. PIBID. Práticas como componente curricular.

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación que aborda el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y las Prácticas como Componente Curricular (PCC), con el fin de comprender la brecha en la formación entre los becarios y los no becarios. El objetivo general fue analizar cómo se construye la relación con la profesión docente considerando las experiencias del PIBID y las PCC para los estudiantes del Curso de Graduación en Pedagogía - Licenciatura de la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Específicamente, nos disponemos a: observar cómo los documentos internos abordan las Prácticas como Componente Curricular; entender las experiencias vividas en relación con las prácticas pedagógicas de los estudiantes becarios del PIBID; entender las experiencias vividas en relación con las prácticas pedagógicas de los estudiantes no becarios y; comprender las similitudes y diferencias de las prácticas pedagógicas proporcionadas por el PIBID y las PCC, percibiendo posibles articulaciones de las experiencias de los estudiantes becarios y no becarios. Uno de los conceptos centrales utilizados en este trabajo fue desarrollado por Nóvoa (2020), quien elaboró un triángulo para aproximar la formación docente a la profesión, sugiriendo un "tercer lugar" para la formación de profesores. La metodología utilizada fue cualitativa, utilizando como herramienta metodológica el Cuestionario y la Rueda de Conversación con la presencia de la mayoría de los estudiantes del Curso de Graduación en Pedagogía - Licenciatura de la UNIPAMPA, Campus Jaguarão, con 3 (tres) encuentros con una duración aproximada de 2 (dos) horas cada uno. Los procedimientos de evaluación y análisis se llevaron a cabo siguiendo los pasos descritos por Bardin (1977). Los resultados indican que necesitamos estudios más sólidos sobre las PCC, y que los estudiantes no becarios se sienten perdidos cuando se trata de la profesión docente. La investigación mostró que el PIBID señala posibilidades de convertirse en el "tercer lugar" (Nóvoa, 2023) en la formación docente y acerca a los estudiantes a la formación profesional durante el curso.

Palabras clave: Formación de docentes. Profesión docente. PIBID. Prácticas como componente curricular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura apresentada por Nóvoa (2022, p. 63).....	22
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como as Resoluções de 2002, 2015 e 2019 tratam a prática.....	20
Quadro 2 – Lista de publicações encontradas no Scielo.....	39
Quadro 3 – Lista de publicações selecionadas.....	40
Quadro 4 – Detalhamento de cada encontro.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEE - Centro de Integração Empresa - Escola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCC - Prática como Componente Curricular

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Minha experiência	15
1.2 Justificativa	19
2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A LIGAÇÃO COM A PROFISSÃO	27
2.1 Relação universidade e escola pública	33
2.2 Os saberes da profissão docente	37
2.3 Práticas como componente curricular e Pibid: o estado do conhecimento	39
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Procedimentos de pesquisa	45
3.2 Contexto da investigação	48
3.3 A intervenção	51
Primeiro encontro – 28/08/2023	52
Segundo encontro – 29/08/2023	53
Terceiro encontro – 30/08/2023	54
3.4 Metodologias de Avaliação	54
4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1 PIBID Alfabetização - relato da coordenadora e bolsistas	57
4.2 Refletindo com os alunos de Pedagogia	62
5 CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	80
A) QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PARTICIPANTES	80
B) TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	81
C) ROTEIRO DE CADA ENCONTRO	85
Encontro nº 1 - Abertura.	85
Encontro nº 2 - Percepções de alunos bolsistas e não-bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação.	87
Encontro nº 3 - Vivências relacionadas à inserção na escola alunos bolsistas e não bolsistas de um projeto de iniciação à docência.	89

INTRODUÇÃO

Os questionamentos e reflexões aqui apresentados, que motivaram a realização deste trabalho, que teve como foco principal as similaridades e diferenças das práticas pedagógicas vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e as Práticas como Componente Curricular (PCC), desenvolvidas no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Câmpus Jaguarão, são oriundos de experiências vivenciadas por mim desde quando fui aluno deste curso. Para tanto, apresentarei, logo no início, a relação deste pesquisador com o tema. E, ao longo do texto, todo o processo de desenvolvimento da pesquisa com os alunos bolsistas e não bolsistas do curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão.

1.1 Minha experiência

Realizar a intervenção no mesmo curso do qual fui egresso, e, atualmente, aluno de mestrado, possibilitou-me vislumbrar o processo formativo do qual fiz parte com um certo distanciamento e com olhar investigativo. Também, foi um momento de ressignificar experiências. Nessa perspectiva, é de suma importância percorrer os caminhos que me levaram¹ a refletir sobre a formação.

Para iniciar, preciso dizer que a maioria da minha família é formada por professores há muitas gerações, desde minha bisavó, passando pela minha avó, pela mãe e pelos irmãos.

Quando concluí o ensino médio e iniciei o curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura, na Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão, minha mãe ficou muito alegre e orgulhosa, pois sempre desejou que eu fosse professor. Chegando ao segundo semestre do curso, participei como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), o que me proporcionou excelentes experiências nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Realizei trabalhos de pesquisa, atendimento aos alunos do curso de Pedagogia e muitas reflexões e estudos em grupo, além de algumas viagens para apresentar nossas pesquisas. Tudo muito gratificante e

¹Na maior parte do texto trazemos em primeira pessoa do singular, apenas na justificativa e em todo o capítulo 2 deste texto está em terceira pessoa do plural, devido a uma escolha particular do autor.

enriquecedor, mas, enquanto o estágio supervisionado se aproximava, havia um sentimento de que faltava algo a mais. Era visível a segurança dos colegas que cursaram Magistério ou Curso Normal de nível médio quando o assunto era prática de sala de aula e apresentação de trabalho. Foi quando surgiu a oportunidade de concorrer a uma bolsa de estudos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia, subprojeto Alfabetização e Educação Inclusiva.

Resolvi conhecer mais sobre o programa e percebi que oportuniza inserção no ambiente escolar e experiências teóricas e práticas, promovendo a relação entre universidade e escola pública. Com isso, participei do Pibid como bolsista até a conclusão do curso. Durante este tempo, adquiri experiências docentes que me auxiliaram a compreender o papel do professor em sala de aula. Tínhamos reuniões semanais com os coordenadores do Pibid na universidade, os professores Dr. Everton Ferrer e Dr^a Patrícia Moura, juntamente com as supervisoras do projeto - duas professoras da escola municipal de Jaguarão/RS, onde eram desenvolvidas as nossas ações. Esses momentos eram para as supervisoras trazerem as demandas da escola, de cada professora titular das turmas em que trabalhávamos. Cada bolsista tinha uma turma para realizar as intervenções, que se tratava de aplicar uma ou duas atividades com a turma, sem prejudicar o planejamento da professora titular, utilizando um tempo reduzido; no caso, eu tinha a turma do 3º ano do ensino fundamental. Fazíamos, também, leituras que auxiliavam nas reflexões e no nosso planejamento semanal. Posteriormente, íamos para a escola aplicar as ações planejadas com a turma.

A minha primeira experiência na escola, como pibidiano, foi marcante. Quando cheguei à escola, o dia estava chuvoso, e os alunos agitados. A atividade programada era a leitura de uma história infantil projetada em slides, em que eu lia com a turma e, a cada página que trocava, os alunos eram instigados a tentar adivinhar o que viria a seguir; alguns até tentaram adivinhar; outros criaram aventuras mirabolantes, mas havia também aqueles alunos que não estavam a fim de escutar histórias e só pensavam na chuva do lado de fora da sala. Essa atividade correu bem. Os alunos que participaram me ajudaram muito, já que, como era a minha primeira experiência com sala de aula, estava nervoso e tudo era novidade para mim. Com o passar do tempo e com as “semanas andando”, fui adquirindo um

pouco mais de confiança para organizar a aula. Já não me sentia tão inseguro para encarar as disciplinas de Práticas Docentes.

Mas as experiências do Pibid não se encerravam com o desenvolvimento das atividades em aula. Nas reuniões semanais, eu precisava entregar aos coordenadores uma reflexão sobre a prática, detalhar como tinha ocorrido a intervenção na turma, como os alunos reagiram à minha ação, além de trazer uma reflexão sobre a minha atuação com os alunos. O meu grupo estava tão envolvido com as atividades propostas que essas nossas reflexões geraram trabalhos de pesquisas para apresentar em eventos, o que enriqueceu a nossa escrita acadêmica. Participei da elaboração de um livro sobre o Pibid, no qual escrevi um capítulo, juntamente com alguns colegas².

Com todo este meu envolvimento com o Pibid, percebendo toda a experiência e aprendizagem que o projeto me proporcionou, quando chegou à etapa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2013, ocupei-me de compreender qual a influência do Pibid na formação dos alunos do Curso de Pedagogia - Licenciatura, na Unipampa, Câmpus Jaguarão. Assim como notei o quanto aprendi, queria, também, entender como este programa era importante para os meus colegas. Com isso, realizei a pesquisa intitulada “Formação de professores: análise da relação entre teoria e prática, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, orientado pela professora Dr^a Juliana Brandão Machado, com os alunos bolsistas do Pibid Pedagogia, subprojeto “Alfabetização e Educação Inclusiva” que iniciou suas atividades em 2012/2. Dos 15 (quinze) bolsistas que participavam do projeto junto comigo, apenas 7 (sete) alunos responderam ao meu questionário e enviaram o histórico escolar do curso de Pedagogia, para a coleta de dados, como solicitado. Ao realizar uma análise quantitativa, de acordo com o levantamento das notas, pude observar a evolução deste grupo no decorrer do curso. A média chegou a 9,0 (nove), aumentando quase 2,0 (dois) pontos na média do período anterior ao projeto. Por fim, compreendi que a relação entre universidade e escola pública “trouxe crescimento na formação dos bolsistas ao poderem colocar em prática as

²Teixeira, I. G.; Schwickert, A.; Prestes, C. S.; Oliveira, E. F.; Cardoso, G.; Costa, L. L. N.; Martinez, L. S.; Muller, M.; Pinho, P. M. Olhares investigativos na construção de modalidades do trabalho pedagógico para a alfabetização numa perspectiva de educação inclusiva. In: Alves, E. F.; Lindner, L. M. T. (Org.). Articulações universidade-escola: a construção de sentidos na/para ação docente. 1ed. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2014, v., p. 109-122.

teorias estudadas nos componentes curriculares da Universidade” (Teixeira, 2013, p. 26).

Atualmente, sou licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão, concluído em 2014. Possuo Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional, pelo Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina, com 580 (quinhentos e oitenta) horas de duração, tendo concluído em 2015. Estou atuando como professor na rede municipal de Herval/RS e exerço a função de supervisor pedagógico na rede municipal de Jaguarão/RS. Entendo que minha imersão no mundo do trabalho aconteceu de uma forma mais tranquila, devido às experiências durante meu tempo na graduação, embora em contextos extremamente diferentes. Iniciei minha vida profissional na cidade de Herval/RS, diferente da minha cidade natal e de onde realizei minha formação e adquiri conhecimento sobre o cotidiano escolar. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carolina Anália Moraes Sais, onde estou lotado, localiza-se na zona rural de Herval/RS. Tinha pouco conhecimento sobre escolas rurais, pois, apenas durante uma disciplina da graduação³, fui levado a conhecer as escolas rurais de Jaguarão/RS e Arroio Grande/RS. A partir deste ambiente único, devido ao fato de que a localidade rural na qual estava inserido como professor é de assentados, o acolhimento da população local foi tanto que me deixou confortável. Não tinha encontrado uma escola com os pais tão ativos e preocupados com seus filhos. A escola exerce um papel importante para aquela comunidade; próxima a escola é a sede das reuniões dos moradores, tornando-a sempre viva, com os pais presentes.

Com o passar do tempo e com a receptividade que recebi, consegui me ambientar, o que foi muito gratificante. Aquele um ano e meio de trabalho proporcionou-me muito crescimento pessoal e profissional. Depois dessa experiência em uma escola rural, fui alocado em uma escola na zona urbana, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Libório Poersch, onde estou até hoje, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais. Nesse meio tempo, ingressei como supervisor pedagógico em uma escola rural de Jaguarão/RS, na Escola Municipal de Educação Básica Lauro Ribeiro, onde estou até hoje, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais.

³Disciplina de Educação do Campo, ministrada pela professora Dr^a Arlete Maria Feijo Salcides, no primeiro semestre de 2013.

Ao chegar ao Mestrado, resolvi seguir investigando essa temática e ampliar a pesquisa iniciada no TCC, considerando que, atualmente, muitas pesquisas se ocupam em buscar os benefícios que o Pibid traz ao licenciando. Sendo assim, realizei a intervenção com o intuito de analisar as similaridades e as diferenças entre as experiências promovidas pelas práticas como componentes curriculares e o Pibid do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Unipampa.

A seguir, apresentarei a justificativa para este trabalho, juntamente com a problematização do tema.

1.2 Justificativa

No contexto da experiência do pesquisador, é possível perceber toda a influência que o Pibid proporciona na formação docente, desde o momento que o licenciando é imerso no cotidiano escolar até quando faz as reflexões a partir da prática pedagógica.

Entretanto, não é possível que todos os alunos vivenciem a experiência do Pibid por vários motivos. Um deles é o fato de que o número de bolsas ofertadas não contempla todas as vagas preenchidas pelos cursos de Pedagogia. Outro motivo é que muitos alunos das licenciaturas precisam trabalhar no turno inverso, sem conseguir se dedicar às atividades da bolsa. Nessa perspectiva, a exigência da Prática como Componente Curricular (PCC) “tem como intenção fortalecer a relação teoria e prática nas licenciaturas para todos os acadêmicos” (Teixeira, Garaiald, Selbach, 2022, p. 33).

Partindo dessa necessidade de existir um componente da prática, podemos perceber que a dicotomia entre teoria e prática acaba sendo reforçada nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2002, 2015 e 2019. Com base nisso, a seguir, será apresentado um quadro ilustrando de como esses documentos tratam a prática:

Quadro 1:

Resolução	Concepção de prática
CNE/CP nº 1, de 2002	<p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.</p>
CNE/CP nº 2, de 2015	<p>Art. 13.</p> <p>§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.</p>
CNE/CP nº 2, de 2019	<p>Esta resolução, reforça que a prática é realizada na escola, onde cada licenciando deve estar inserido no ambiente escolar.</p> <p>Art. 13. § 1º.</p> <p>V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e 8 trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;</p> <p>VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;</p>

Quadro elaborado pelo autor em março de 2023.

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), foi pioneira ao trazer esta exigência da “prática” para os currículos desses cursos. Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP N. 2/2015, que reforça esta perspectiva no seu Artigo 3º:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; (grifos nossos) (Brasil, Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Atualmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aponta, no seu Artigo 11:

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, Resolução CNE/CP nº 2, 2019).

Podemos observar que o Artigo 11, da mesma Resolução, no item b, reforça que a distribuição desta carga horária deve se dar “ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (Brasil, Resolução CNE/CP Nº 2, 2019).

Ressaltamos que a atual Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, tem sido alvo de inúmeras críticas pela forma intempestiva que foi publicada, impossibilitando discussão e reflexão mais ampliada sobre as alterações que propõe (Schmitz; Neto, 2022). O Parecer CNE/CP 22/2019 (Brasil, 2019), que fundamenta a Resolução de 2019 e substitui a Resolução CNE/CP N. 2/2015, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “apenas um mês após o término do prazo de implementação das DCN de 2015” (Schmitz; Neto, 2022, p. 4). A Partir do exposto, entendemos que:

Em relação às PCC, a orientação da Resolução de 2019 mantém a compreensão das Resoluções dos anos de 2002 e de 2015, de que a prática esteja articulada com todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas. (Teixeira; Garaiald; Selbach, 2022, p. 34)

Esta pesquisa-intervenção se desenha a partir destes questionamentos: como os alunos do Curso de Pedagogia da Unipampa - Câmpus Jaguarão constroem sua relação com a profissão na perspectiva da relação entre universidade, escola e professores? Como as experiências proporcionadas pelas Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) auxiliam nesta relação? Quais as aproximações e semelhanças entre as PCC do curso de Pedagogia com as práticas pedagógicas do Pibid? Existem momentos de trocas de experiências entre alunos bolsistas e não bolsistas?

Entendemos o quanto pode ser desafiador para o graduando que cursa qualquer licenciatura enfrentar as disciplinas de Prática Docente na Educação Infantil e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estão dentro da grade curricular do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, como pré-requisitos para a obtenção do diploma. Muitos alunos que chegam próximo ao final de sua formação inicial não têm o privilégio de participar de programas de iniciação à docência e aprender com as experiências proporcionadas no ambiente escolar. Sabemos que essa fase do curso é única e tem todas as suas nuances e obrigatoriedades, obedecendo a objetivos próprios para que o estudante seja aprovado e possa concluir o curso. Por esse motivo, destacamos que, neste trabalho, entendemos que a prática pedagógica desenvolvida nas disciplinas de estágios possui diretrizes próprias. Muitas vezes, aproxima-se da prática pedagógica desenvolvida no Pibid e nas PCC, que, por sua vez, apresentam objetivos e características semelhantes.

Para esta pesquisa, partimos do conceito de Nóvoa (2022, p. 63), que traz um terceiro termo para discutir a formação de professores. Segundo o autor, precisamos pensar sob um prisma triangular, em que universidade, escola e professores estão entrelaçados.

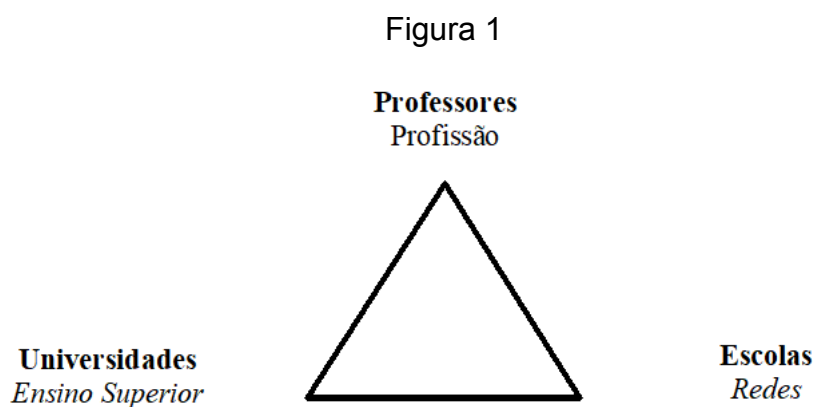


Figura apresentada por Nóvoa (2022, p. 63).

Significa dizer que, para a formação inicial, precisamos formar o professor para a profissão, colocando-o na realidade escolar. Como ele afirma, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2022, p. 62). Por isso, o autor destaca a necessidade de uma

“casa comum da formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede” (Nóvoa, 2022, p. 65). Pensando assim, podemos classificar o Pibid como um primeiro passo, porquanto aproxima o estudante de licenciatura da profissão, levando-o até a escola pública.

O Pibid, por se tratar de uma política, tem um papel importante no processo de formação para seus bolsistas, aproximando-os da realidade escolar e permitindo que os acadêmicos obtenham experiências práticas em um ambiente mais acolhedor e gradativo, ou melhor, aos poucos, as atividades com as turmas vão acontecendo, sempre com o apoio do grupo e dos supervisores e dos coordenadores.

Este projeto de iniciação à docência tem auxiliado a refletir sobre as possíveis disparidades de condições no processo de formação docente que os alunos não bolsistas enfrentam, entendendo que as PCC são uma das possibilidades de aproximar os alunos não bolsistas da escola pública. O Pibid tem como um dos objetivos inserir o aluno de cursos de licenciatura, desde o início, na escola pública para conhecer e adaptar-se à realidade da educação básica.

O projeto foi criado em âmbito nacional, a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, e das Normas Gerais do Pibid, aprovadas pela Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010, para aproximar a universidade e a escola pública, bem como inserir o aluno na realidade docente durante o curso de formação, trazendo, ainda, objetivos para as propostas apresentadas:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) 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;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) 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 Capes nº 260, 2010, p. 2).

O Pibid é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), auxiliando na formação inicial do professor e buscando aproximar o estudante da realidade escolar. A partir do exposto, pretende-se realizar uma discussão das práticas pedagógicas com os alunos bolsistas e saber como os alunos não bolsistas podem recorrer a experiências semelhantes a partir das horas de prática dos componentes curriculares no curso de graduação. No âmbito da Unipampa, existem dois documentos que regulamentam as práticas do Pibid: a Instrução Normativa nº 01, de 2018, PIBID/Unipampa, que abre a possibilidade de os alunos pibidianos aproveitarem as práticas pedagógicas do Pibid como PCC, e a Resolução nº 267, de 02 de dezembro de 2019, que traz, no Art. 6º:

A Política Institucional de Formação de Profissionais para a Educação Básica, desenvolvida na UNIPAMPA para as modalidades presencial e a distância, tem os seguintes objetivos:

I. orientar os processos de formação em cursos de licenciatura ou em ações de formação continuada, com compromisso social, político, ético, de inclusão social, de cidadania e de democracia, buscando a consolidação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que valorize a diversidade, sendo contrária a toda e qualquer forma de discriminação;

II. instruir que os processos de formação de profissionais da educação básica sejam pautados pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, fundamentados em conhecimentos científicos e pedagógicos, de modo a atender a legislação vigente e, sobretudo, o compromisso social da universidade pública;

III. valorizar a formação de professores para a educação básica, reconhecendo a necessidade de integração entre a formação inicial e a formação continuada, entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e entre os cursos de licenciatura e os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu da Universidade; IV. consolidar o projeto de inserção e articulação da UNIPAMPA com vistas ao desenvolvimento local e regional como forma de qualificar a educação pública; (Unipampa, Resolução nº 267/2019)

No primeiro ano do programa na Unipampa, Câmpus Jaguarão, a disposição de bolsas era diferente da forma atual. Houve algumas mudanças importantes no decorrer dos anos, de um edital para outro. Em 2010, no Edital nº 018/2010, da CAPES, era “permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por supervisor e até 20 bolsas por projeto institucional” (EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, 2010, p 2). Já no edital nº 23 (2022, p. 2), a quantidade de discentes bolsistas foi aumentada, mas diminuiu-se a quantidade de supervisores:

5.6. As cotas de bolsa serão concedidas por núcleo, observando-se a seguinte composição: 1 (uma) cota de bolsa de coordenador de área, 3

(três) cotas e bolsa de supervisor e 24 (vinte e quatro) cotas de bolsa de iniciação à docência.

Outra mudança relevante é o fato de que os alunos poderiam participar do Pibid apenas estando “regularmente matriculado em curso de licenciatura plena nas áreas abrangidas pelo PIBID” (Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, 2010, p. 5), independentemente do semestre do curso, o que foi alterado pela Portaria nº 83/2022, no que diz em seu Artigo 29, inciso II, “ter concluído no máximo 60% (sessenta por cento) da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa”, (Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022), tornando exigência estar cursando, somente, a primeira metade do curso.

Uma das discussões centrais deste trabalho é que o Pibid deve dialogar com o curso de Pedagogia e não se transformar em um grupo de alunos bolsistas à parte, com atividades extraclases para alavancar as experiências de poucos.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como proposta organizar uma Roda de Conversa com a presença de todos os alunos do curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, trazendo, como objetivo geral, analisar como constroem a sua relação com a profissão docente, considerando experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e da Prática como Componente Curricular (PCC). Especificamente, dispomo-nos a observar como os documentos internos, tais como, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aborda as PCCs; entender as experiências vivenciadas em relação às práticas pedagógicas dos alunos bolsistas do PIBID; entender as experiências vivenciadas em relação às práticas pedagógicas dos alunos não bolsistas e compreender as similaridades e as diferenças das práticas pedagógicas proporcionadas pelo Pibid e pelas PCC, percebendo possíveis articulações das experiências dos alunos bolsistas e não bolsistas.

É importante ressaltar que alunos que fazem parte de outros programas, como Programa de Educação Tutorial (PET) e Residência Pedagógica não serão considerados alunos não bolsistas. Conforme levantamento realizado por e-mail em 2022, foi possível constatar que o curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, possui 15 (quinze) alunos residentes e 9 (nove) petianos, podendo chegar a 12 (doze) bolsistas e a 6 (seis) voluntários. A edição 2022-2024 conta com 16 (dezesesseis) pibidianos - foco deste trabalho.

Neste texto, daremos foco no Curso de Pedagogia - Licenciatura, desta instituição, que apresenta, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a duração prevista de 9 (nove) semestres, dividindo a carga horária em:

- 2940 horas de Componentes Curriculares Obrigatórios, incluindo 120 horas de TCC e 300 horas de estágios curriculares supervisionados obrigatório;
- 180 horas de Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG);
- 100 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACGs). (Unipampa, PPC - Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, 2015, p. 64)

Certamente, ainda observamos reforçado, no PPC, que, ao “longo de toda a integralização curricular, os componentes apresentam a distinção entre horas teóricas e horas práticas” (Unipampa, PPC - curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, 2015, p. 38).

No próximo capítulo, discutiremos a formação inicial de professores e a ligação com a profissão; a relação entre universidade e escola pública; os saberes da profissão docente e as práticas como componente curricular. No segundo momento, apresentaremos os procedimentos metodológicos que permeiam este trabalho, trazendo o plano de ação para realizar esta intervenção junto aos estudantes do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Unipampa, Câmpus Jaguarão. Após, apresentaremos a análise dos dados, tecendo os achados da pesquisa com o referencial teórico. Por fim, formularemos as considerações finais.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A LIGAÇÃO COM A PROFISSÃO

Neste capítulo, será abordada a formação de professores na perspectiva da relação com a profissão. Partindo desta premissa, o Pibid tem um papel essencial, inserindo os alunos, no âmbito escolar, durante sua formação. A proposta do programa é trabalhar a reflexão docente desde a formação inicial.

A ideia é de que o acadêmico possa “ver-se como professor” (Pimenta, 2012), para compreender os caminhos percorridos durante a formação docente. Como destaca Pimenta (2012, p. 32), “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Percebe-se, então, que a compreensão de que os primeiros anos da formação inicial são ocupados mais fortemente por uma “teoria”, e a “prática” fica ao encargo dos estágios geralmente. Mais ao final do curso, não nos faz avançar na construção da ligação entre formação e profissão (Nóvoa, 2022).

Durante muito tempo, a universidade foi classificada apenas como teórica, pois disponibiliza poucos instrumentos para formar o educador desde o início do cotidiano escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6):

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Essa afirmação dificulta repensarmos novas possibilidades para a formação inicial de professores. Concordamos com Nóvoa (2022, p. 10) quando afirma que o modelo atual da escola que persiste praticamente com a mesma estrutura desde o século XIX, “dá sinais de crise e de inadequação”. O desafio é evitarmos a sua desintegração antes que as tendências⁴ atuais que têm vindo interrogar a educação ganhem força. Repensar a escola é repensar a profissão, professores, crenças e percepções que dificultam avançarmos na construção de novas formas de formação.

⁴O autor menciona os neurocientistas, os defensores da inteligência artificial e os especialistas do digital, que ganharam notoriedade no período pandêmico.

Explica Nóvoa (2022, p. 64) que a oposição entre as universidades e as escolas dificulta pensarmos em outras perspectivas:

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

O próprio autor, ao se deparar com essa barreira na formação inicial do professor, propõe um novo termo como solução para essa discussão. Nóvoa (2022, p. 64) explica:

Para escapar a esta oposição inútil e improdutiva, precisamos de encontrar um terceiro termo, **a profissão**, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (grifos nossos).

A dificuldade da formação inicial é articular a relação entre os três vértices do triângulo, explicados por Nóvoa (2022). Muitas vezes, a relação universidade, escola e professor torna-se frágil, o que acarreta pouca vivência da profissão docente durante o curso. Compreendemos, a partir do que expõe Nóvoa (2022), que a relação com a escola deve perpassar todas as fases da formação inicial, desde o momento em que o aluno ingressa no curso. Às vezes, o que observamos é que a dificuldade na relação universidade x escola acaba atrapalhando as conexões dos vértices do triângulo, explicados por Nóvoa (2022). A partir disso, um problema constante é que a inclusão do vértice “escola” fica delegada a momentos específicos, em especial, a disciplinas de estágio. Para os alunos que têm a oportunidade de se vincular a programas que proporcionam esta relação, como o Pibid, esta relação parece facilitada.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi criado para auxiliar os licenciandos a conhecerem as escolas desde o início do curso de licenciatura, para que possa tornar-se possível desmistificar essa afirmação. Compreende-se que, para fundamentar a formação do futuro profissional da educação, deve-se basear-se nesta articulação triangular descrita por Nóvoa (2022):

a relação universidade, escola e professor. O Pibid leva o bolsista até as salas de aula da rede pública, onde se encontra todo o potencial para mudar a educação do Brasil, e os Pibidianos inseridos nas escolas propõem-se a isso, sempre tendo movimentos de reflexão a respeito das ações lá desenvolvidas.

Em contraponto, os alunos não bolsistas podem não ter as mesmas oportunidades que o programa oferece. Nesse caso, há a possibilidade de refletir e questionar as práticas durante os componentes curriculares do curso, ou, até mesmo, quando chegarem ao estágio supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 6), há

Possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Embora, durante o estágio, o aluno não bolsista tenha conseguido diminuir a lacuna de experiências em comparação a um pibidiano, ainda assim, não podemos comparar as disciplinas de Práticas Docentes com as práticas pedagógicas do Pibid, pois desempenham importante função na formação inicial dos futuros professores. De toda forma, a universidade busca a ideia do professor que reflete sobre a sua própria prática, para que possa estar sempre em movimento, já que a educação nunca irá ficar estagnada. Sabemos que deixar para o estudante adquirir habilidades de pesquisador da própria prática, somente durante o estágio, é uma tarefa árdua. As chances de êxito serão limitadas, levando em conta que o estudante estará sendo avaliado em um período curto.

Ao falar de estágio, importa, nesse sentido, ressaltar que a prática pela prática não é capaz de trazer benefícios na formação. O que defendemos é a articulação com a profissão, conforme nos aponta Franco (2016, p. 545):

Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Planejar aula é muito mais que apenas propor atividades a partir de objetivos preestabelecidos. O estudante precisa entender todas as nuances pretendidas para aquela aula, levando em conta que a prática vai além de propor um plano de aula e

aplicar com a turma. Estamos falando da prática que fortalece o conhecimento do professor e que enriquece suas ações em sala de aula, como, por exemplo, ler textos sobre prática em sala de aula e refletir sobre e, até mesmo, assistir a filmes e a documentários que abordem o assunto, além de o aluno poder analisar e fazer uma argumentação, trazendo a teoria. Veiga e D'Ávila (2012, p. 14) afirmam que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Com isso, as autoras destacam a formação de professores sobre a perspectiva de um processo de profissionalização da docência, em que o estudante precisa ter o conhecimento necessário para ser professor. Como a educação é parecida com um órgão vivo, teremos de estar sempre atualizando nossos conhecimentos. Como Veiga e D'Ávila (2012, p. 15) afirmam:

Por essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento” vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconclusivo e autoformativo.

Como é destacado, esse processo proporciona a preparação, sempre articulada ao conhecimento trazido pelos estudantes, que estarão, a todo momento, em busca de mais conhecimentos. Como é um processo e não tem fim, precisam de uma busca incessante por aprender. Estando sempre articulada entre teoria e prática, pois, como as autoras afirmam:

A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (Veiga, D'Ávila, 2012, p. 16).

Nessa fala, os autores mostram que teoria e prática não estão dissociadas, uma precisa da outra. A prática é a experiência adquirida na ação, em que deveria iniciar e finalizar o processo de formação, em que o Pibid tem um papel fundamental, por levar os bolsistas até as escolas e proporcionar a eles a experimentação, proporcionando-lhes articular a teoria com a prática nas escolas.

Com isso, Nóvoa (2017, p. 1111) traz a discussão da profissionalização da docência. Como ele ressalta, a “formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. Com isso, precisamos pensar profissionalmente, levando em conta que o aluno licenciado irá exercer uma carreira e necessita de todo o conhecimento. O autor afirma, também, que, ao retirar a formação de professores dos cursos normais de nível médio, trouxe um conceito mais formal para a formação, quando afirma que:

Hoje, reconhece-se que a universalização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais (Nóvoa, 2017, p. 1112).

Por outro lado, notou-se que essa universalização afastou a formação de professores das escolas públicas, permitindo o surgimento da lacuna entre os vértices do triângulo criado por Nóvoa. Como as escolas normais eram vinculadas à educação básica, por se tratarem de nível médio, os estudantes estavam diretamente inseridos no cotidiano da escola pública, com acesso às turmas para realizar quaisquer ações pedagógicas, diminuindo, drasticamente, a burocracia que temos hoje. Como a universidade é uma instituição à parte, não tem vínculo direto com a educação básica, torna-se mais problemática a presença dos estudantes nas escolas públicas. Em razão de a burocracia ser grande, perdeu-se o elo que a formação de professores tinha com o cotidiano escolar. Partindo disso, Nóvoa (2017, p. 1115) tem uma pergunta central para orientar essa discussão: “como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuírem para a sua renovação?”. Como existe essa distância entre universidade e escola pública, por vários fatores, como seria possível formar professores nas licenciaturas, sem o auxílio de programas de iniciação à docência, para aproximar os estudantes da realidade escolar? Esta pergunta feita pelo autor deste trabalho surge a partir do foco do estudo, que busca compreender as diferentes formações no curso de Pedagogia, em que alunos bolsistas Pibid e alunos não bolsistas têm diferentes caminhos para obtenção de conhecimento e conclusão do curso.

Precisamos pensar na “formação de professores a partir de dentro” (Nóvoa, 2013, p. 201), o que trata em afirmar que o Pibid realiza essa interface. Ao colocar o estudante no âmbito escolar, proporciona dividir experiências com professores já atuantes na escola pública, que terão um papel importante na formação desses novos profissionais. Assim como Nóvoa (2013, p. 201) defende a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. incute afirmar sobre a importância de as escolas públicas de educação básica terem estudantes de licenciaturas vivenciando o cotidiano escolar. Além de realizarem atividades e colherem experiências, os professores das escolas podem exercer um papel importante na formação dos novos colegas, pois, em se tratando de prática de sala de aula, quem melhor para falar do que um professor que está no “chão da sala de aula”? O autor ainda defende que:

As nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2013, p. 202-203).

Tendo em vista que os pibidianos podem realizar as suas ações nas escolas e têm a possibilidade de teorizar sobre tal ação, podemos perceber o quão importante torna-se essa política pública no centro das universidades e o quanto enriquece o debate sobre formação de professores, já que ouve os docentes das escolas públicas, os quais poderão exercer o seu papel na formação de novos professores.

A partir desta relação na formação de professores, discriminam-se alguns subitens para auxiliar na discussão, partindo do conceito central que é a formação de professores e a relação com a profissão. Iniciaremos com a relação entre universidade e escola pública, em que serão problematizadas as questões referentes a esta aproximação, com o intuito de compreender como as práticas pedagógicas do Pibid podem tornar a experiência no curso de Pedagogia diferente em relação aos alunos que não participam do programa. Seguiremos discutindo os saberes da profissão docente, em que será abordada a questão dos saberes do professor, para auxiliar na análise das semelhanças entre pibidianos e não bolsistas. Por fim, trataremos as práticas como componente curricular, em que foi realizado o estado do conhecimento para analisarmos este campo que ainda é novo.

2.1 Relação universidade e escola pública

A relação entre a universidade e a escola pública está sempre em foco nas discussões acadêmicas quando o assunto é formação de professores, tendo em vista a necessidade de oportunizar aos licenciandos experiências no futuro campo de trabalho. Como apontam Romanowski *et al* (2017, p. 1656), essa questão tem sido denunciada por muitos pesquisadores: “a orientação epistemológica dos cursos de licenciatura prioriza uma sólida formação teórica tendo em vista uma prática consequente”. A ideia é inserir os licenciandos, no âmbito escolar, ainda em seu período de formação, para que não aconteça o que Carbonneau e Héту (2001, p. 80) destacam em sua obra:

Os estudantes reclamam frequentemente da falta de correspondência entre os conteúdos de curso e a realidade da classe tal como a descobrem desde que vão fazer estágio. O qualificativo negativo de “teórico” é utilizado, então, para designar os cursos universitários que produzem essa dissociação.

De acordo com os autores, a problemática é constante quando tratamos da relação com a profissão na perspectiva da formação de professores. Para alguns alunos, a universidade é classificada apenas como teórica, uma vez que disponibilizam poucos instrumentos para formar o educador, embora existam mecanismos legais que garantam essa oportunidade aos acadêmicos. Observando os componentes curriculares do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, podemos notar, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que

Faz menção à Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 e ainda não foi atualizada considerando a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Contudo, todos os componentes curriculares possuem carga horária prática, que estão distribuídas ao longo de todo o curso perfazendo o total de 735 horas, bem mais do que as 400 horas exigidas atualmente (Teixeira, Garaialdi, Selbach, 2022, p. 37).

Carbonneau e Héту (2001) utilizam-se de metáforas que ilustram os mecanismos para tentar compreender como se adquire o saber prático dos alunos. Em uma delas, os autores relacionam o ensino a um jogo de regras, que diz:

O jogo no qual foram iniciados durante sua formação parece subitamente transformado, fora de controle: os alunos não se comportam conforme o previsto, na verdade, como “deveriam”. Nessa perspectiva, o desafio da formação inicial consistiria em familiarizar o aprendiz com jogos com regras flexíveis e mutáveis, a preveni-lo contra a ilusão de toda potência da explicação teórica, ao mesmo tempo indispensável e enganosa porque parcial e condensada. (Carbonneau, Héту, 2001, p. 74)

É inevitável a compreensão de que toda a teoria é indispensável para a formação do professor, para que o mesmo não entre em sala de aula sem embasamento para suas ações. Podemos perceber que a afirmação consiste em uma realidade que Carbonneau e Héту (2001, p. 72) metaforizam: “a classe de alunos nunca é homogênea, e sempre é mutável e pronta para sair de controle”. Nesse contexto, os cursos de formação devem atuar levando até as salas de aula professores preparados para agir em diversas situações do cotidiano, por este motivo a necessidade de formar o professor para a profissão. No decorrer do seu texto, os autores explicam que “com a experiência, o professor constitui sua reserva de intervenções. Cada situação recomenda uma intervenção singular e, por menos que se apresente a ocasião, ele pode justificar a escolha dessa intervenção” (Carbonneau; Héту, 2001, p. 72). Tendo em vista que apenas na experiência de sala de aula que se apreende essa “reserva de intervenções”, pela singularidade que é o cotidiano escolar, pode-se compreender uma gama de situações que servem de apoio à ação docente.

Segundo Pimenta (2012, p. 30), os saberes pedagógicos ensinados nas Universidades “podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta (teoria) lhe é anterior”. A autora defende que, para entrar em sala de aula e se tornar um professor, é preciso, anteriormente, adquirir toda a teoria essencial colaborada à prática durante o curso de formação.

Neste momento, destacamos a escola pública como um apoio para as universidades poderem propiciar aos seus estudantes a vivência necessária no âmbito escolar durante a formação, oportunizando a possibilidade de interagir na realidade da escola, construir seus saberes e entender como planejar uma aula que seja produtiva para os seus futuros alunos. Assim sendo, segundo Rech (2012, p. 12):

Não é por outra razão que acreditamos em projetos de extensão como uma ponte entre a universidade e a escola, pois viabilizam as trocas e enriquecem os processos formativos tanto dos profissionais envolvidos, quanto dos professores participantes.

Dessa maneira, podemos perceber o quão necessário torna a presença dos alunos de Pedagogia nas escolas públicas, para que possa diminuir a distância entre os autores pesquisados na universidade e a realidade encontrada nas escolas públicas e realizar a triangulação pretendida por Nóvoa (2022, p. 63), entre universidade, escola e professor. Podemos, também, destacar os projetos realizados nos centros acadêmicos, com o intuito de proporcionar essa ponte com a escola. Encontramos alguns autores, em certos estudos, que trabalham com a hipótese de que a Instituição de Ensino Superior anda por caminhos diferentes da realidade escolar de nosso País, porquanto se acerca de teorias que bastam apenas para ela mesma e que os alunos de graduação não utilizam tais estruturas de pensamentos para atuarem em seu cotidiano. Encontramos, assim, um grande distanciamento entre a universidade e a escola pública, em que uma teoriza para si mesma e não envolve as dificuldades atuais encontradas na outra. Como Tardif (2008, p. 37) apresenta:

É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores [...] a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos.

Esse entendimento fortalece o discurso de que as teorias parecem muito distantes da prática, isso se caracteriza devido aos professores não utilizarem, em seu cotidiano, todas as reflexões e estudos advindos dos cursos de graduação e formação continuada, fortalecendo a afirmação de que o mais valioso é a experiência.

Podemos trazer para a discussão o fato de escolas públicas terem receio em receber os acadêmicos, porque muitos professores têm em mente uma falsa ideia de que os estudantes e pesquisadores irão entrar na escola e criticar os modelos de trabalho, bem como seus métodos. Este se configura um preconceito dos professores da Educação Básica, baseando-se no medo de estarem ultrapassados. De acordo com Freitas (2007, p. 2):

Várias pesquisas acenam para o problema da formação do acadêmico uma vez que essa é mais voltada para a valorização desse profissional enquanto pesquisador, produtor de conhecimento em uma área específica, deixando à margem e, restrito ao campo do fazer a sua formação do docente relacionado às questões pertinentes ao ensino.

O Pibid tem esse papel, buscando trazer os acadêmicos para dentro das escolas para não só mudar a realidade da Educação, bem como do graduando, colocando-o cedo na realidade de sua futura profissão. O projeto do programa de iniciação à docência se constituiu para aproximar a universidade e a escola pública, para que o educador saia da faculdade ciente do que lhe espera na realidade profissional. E, assim, tenham nas mãos, todos os materiais para caminhar com autonomia diante dos obstáculos da educação brasileira.

Conforme o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se apresenta, sua intenção é destacar a formação do professor para a profissão, aquele que estuda e analisa a sua própria experiência, para que não esteja longe da profissão enquanto aluno de formação. E essa reflexão da ação docente pode acarretar trabalhos científicos para aprimorar a qualidade de pesquisador do professor.

Contando com todas essas características do programa, como podemos vislumbrar a aproximação do aluno não bolsista com a escola pública quando o que oferece esta ponte é precário? Será que as horas práticas de cada componente curricular diminuem consideravelmente esta lacuna na formação? São estas as perguntas que buscamos neste trabalho.

Pensando nisso, encontramos, em Nóvoa (2023, p. 47), uma solução, quando ele explica:

Como é que se forma um professor como um profissional? Como é que se aprende a profissão? Para responder a essas perguntas, precisamos, nas universidades, nas instituições de ensino superior, de um lugar próprio, específico, dedicado à formação de professores, sem a fragmentação que hoje existe. E nesse lugar tem de haver profissão, e escolas, e professores, e cultura profissional. Tem de ser um “terceiro lugar”, e não apenas um “lugar interno” da academia. A ideia de “terceiro lugar” ou de “terceiro espaço” explica bem a necessidade de juntar universidades e escolas, com base numa “terceira realidade”, sem cair nos discursos dicotômicos habituais, valorizando ora a universidade como lugar da teoria, ora a escola como lugar da prática. As dicotomias fecham o pensamento e impedem a construção de novas ideias e propostas. Nada se faz numa lógica binária. A saída está sempre num “terceiro lugar” que é muito mais do que a simples soma dos dois lugares anteriores.

Com isso, podemos perceber que a escola e a universidade não podem ser tratadas, em se tratando de formação de professores, como espaços distintos. Essas realidades necessitam estar entrelaçadas para que possamos formar o professor para a profissão. É com uma formação profissional, como Nóvoa (2022) destaca, que podemos reorganizar a educação. Entendemos que o Pibid se aproxima de se tornar esse “terceiro lugar”, pois traz aos alunos a relação com professores, a relação com alunos das escolas, proposição de experiências pedagógicas e uma formação voltada à profissão.

Na próxima seção, seguiremos a discussão refletindo sobre os saberes da profissão docente através das contribuições de autores como Tardif (2008), Pimenta (2012) e Nóvoa (2022).

2.2 Os saberes da profissão docente

Tardif (2008, p. 63), ao discutir a formação docente, propõe um quadro para identificar e classificar os saberes dos professores, dividindo os saberes em:

saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Segundo o autor, ao ingressarem no curso de formação, os estudantes já possuem os saberes pessoais, que trazem da família e do seu ambiente de convívio, passando pelos saberes provenientes da formação escolar, que consiste na educação básica. De acordo com Pimenta (2012, p. 21), complementando as ideias de Tardif (2008), “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes do que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”. Para ambos os autores, a experiência de vida anterior aos cursos de formação e, também, a visão do ser professor que cada um interioriza em seu tempo como estudante constituem a concepção do aluno sobre o que é ser professor. Trata-se de um percurso anterior à sua formação na graduação. Partindo do princípio de Pimenta (2012, p. 21), alguns alunos

não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu verse como professor.

Este é mais um papel dos cursos de formação docente distribuídos pelo território nacional: colaborar na passagem de alunos para professores. Às vezes, os alunos iniciam o curso de licenciatura sem ter realmente o interesse de lecionar, e as faculdades devem trazer esses alunos ao gozo de sua futura profissão, fazendo-os identificarem-se com o “ser professor” que Pimenta (2012) destaca.

Segundo Tardif (2008, p. 63) e seu quadro de “saberes dos professores”, pode-se levar em conta, também, que, na formação docente, existe outro estágio do saber: o saber proveniente da formação profissional para o magistério e dos programas de livros didáticos. Trata-se de todos os conhecimentos que o aluno irá adquirir durante o curso, pois é quando todos vão se embasando teoricamente para uma (boa) prática e vêm adquirindo conhecimentos de sua área de atuação. Para ter uma (boa) ação docente, deve-se ter uma didática rica em conceitos. Como Pimenta (2012, p. 26) esclarece, os alunos “dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e ‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’. Portanto, a didática é saber ensinar”. Olhando por este ângulo, não basta, apenas, passar pela formação sem ter internalizado esse “saber ensinar”, que só é compreendido para poucos alunos. Ser professor se traduz em ter esse conhecimento e capacidade de transmitir a outros” (Tardif, 2008, p. 63).

Entende-se que, nem após o curso de formação, sua trajetória formativa estará completa. Como Langhi e Nardi (2012, p. 23) afirmam:

Durante o chamado curso de formação inicial, o professor também experimenta eventos formativos, que o influenciarão em sua profissão, indicando que seu aprendizado está continuando, e não simplesmente começando ou iniciando, pois nem mesmo sua formação inicial seria de fato, um início em sua formação.

Com isso, a função formativa do Pibid é dupla: forma-se o docente do curso de licenciatura na profissão e, ao se formar, contribui para a formação contínua deste na escola em que atua. Pensando assim, percebemos que a profissão docente é um processo contínuo, nenhum professor estará algum dia completo, uma vez que:

Encontramo-nos em um contínuo processo de formação, pois estamos constantemente aprendendo desde os primeiros dias de vida. Por isso, a formação não pode ser concebida como um processo finito e completo em si mesmo, o que implica em um provável repensar no significado do termo normalmente usado para os alunos de graduação que estão terminando ou terminaram recentemente seu curso: formandos. (Langhi, Nardi, 2012, p. 25)

Sendo assim, de acordo com os autores destacados, nunca se está completamente formado. A carreira profissional deve sempre estar sendo atualizada, com cursos de formação continuada e afins, para estar sempre caminhando com novas teorias e conceitos. Com uma articulação das informações, pode-se conceber uma didática rica para o trabalho com os alunos. Ao longo da formação, existem mecanismos para aproximar o estudante da profissão docente, como o Pibid, que pode ser considerado o primeiro passo para o “terceiro lugar” de Nóvoa (2023, p. 47) e as PCCs, para diminuir a lacuna dos alunos não bolsistas.

Para continuar, na próxima seção, será realizado o estado do conhecimento para discutir sobre as Práticas como Componente Curricular e sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

2.3 Práticas como componente curricular e Pibid: o estado do conhecimento

A partir do exposto, como as definições sobre as Práticas como Componente Curricular ainda carecem de estudos e discussões, foi realizado o estado do conhecimento com a intenção de pesquisar sobre Pibid e PCC. Utilizamos o indexador Scielo, em março de 2023, com os descritores:

Quadro 2:

Descritores	Artigos encontrados
Pibid	50 artigos
Prática como Componente Curricular	40 artigos
Pibid + prática como componente curricular	0 artigos

Quadro elaborado pelo autor em março de 2023.

Destes, resolvemos utilizar como critério de seleção textos a partir de 2018, para manter a pesquisa com dados atuais, além de resumos mais voltados ao tema da nossa pesquisa. Com isso, foram selecionados 5 (cinco) textos com relação a nossa pesquisa, um número pequeno, mas, como as outras obras não tinham proximidade com a discussão, não foram apreciadas. Abaixo, listamos os trabalhos selecionados:

Quadro 3:

Autores	Título	Ano de publicação
Bisconsini e Oliveira	A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física.	2018
Boton e Tolentino-Neto	O que falam os trabalhos sobre Prática como Componente Curricular?	2019
Farias, Silva e Cardoso	Inserção profissional na docência: experiência de egressos do Pibid.	2021
Schmitz e Neto	A Prática como Componente Curricular: panorama das Publicações e Contextos da Produção Científica.	2022
Zabel e Malheiros	Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas.	2018

Quadro elaborado pelo autor em março de 2023.

A intencionalidade era perceber o que está sendo discutido atualmente referente às PCC, para que possamos entender por qual caminho estaremos percorrendo.

Com base nos achados, destaca-se que a formação de professores é a fase mais importante na vida profissional do professor, quando o mesmo adquire conhecimentos e experiências essenciais. Os autores Farias, Silva e Cardoso (2021, p. 3) iniciam seu artigo analisando o contexto brasileiro sobre formação de professores, principalmente, no que tange aos egressos de programas de apoio à iniciação à docência. Argumentam que são levantadas questões em que “esses

sejam portadores de subsídios mais consistentes para lidarem com maior competência em aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem”. Alunos participantes de projetos de apoio à iniciação à docência, durante a formação inicial, possuem uma visão diferenciada do cotidiano escolar, por estarem sendo iniciados nesse contexto, não apenas no meio acadêmico.

Farias, Silva e Cardoso (2021, p. 3) problematizam esta questão: “graduandos que participam de programas envolvendo ações de iniciação à docência têm uma formação distinta dos demais graduandos que não acessaram experiências dessa natureza”. Segundo os autores, toda a vivência e experiência do futuro professor, durante o curso de formação, diferenciam cada um como professor. Com base nisso, se o aluno participa de movimentos de apoio na sua formação, que o leve para dentro de uma escola para participar do cotidiano ou mesmo de algumas atividades no âmbito escolar a mais, pode caracterizar uma gama de conhecimento maior.

Na formação inicial de professores, deposita-se, na Prática como Componente Curricular (PCC), a possibilidade de aproximação com a profissão. Em um dos artigos encontrados, Schmitz e Neto (2022, p. 4) afirmam que a PCC se

configura como um importante componente para a formação da identidade docente e da aproximação do licenciando a sua prática como educador, no desenvolver da articulação entre as dimensões teóricas e práticas de sua formação inicial.

Compreendemos que essas duas dimensões estão na essência da formação de professores, mas ainda se tornam pequenas quando falamos sobre a relação com a profissão. Schmitz e Neto (2022, p. 4) relatam que, mesmo tendo vários documentos acerca das definições dos conceitos de PCC, ainda existem:

Confusões acerca do significado da palavra prática no termo PCC, principalmente nos cursos que possuem componentes curriculares de práticas em laboratórios, ainda que o Parecer CNE/CES 15/2005 tenha explicitado que a PCC não deve ser confundida com as práticas do componente curricular específico.

Dessa forma, os autores afirmam que, mesmo tendo toda a legislação acerca das práticas como componente curricular, ainda existem cursos de formação de professores que confundem o termo prática neste conceito. Muito se deve pelo fato “do desconhecimento dos docentes” (Schimitz, Neto, 2022, p. 15) com o termo PCC.

Para Bisconsini e Oliveira (2018, p. 457), “a PCC precisa ser mais bem discutida nas pesquisas, a fim de ressaltá-la como ação definida por Lei e indispensável para uma formação que se pretenda qualificada”. Essa ferramenta consiste em articular as práticas pedagógicas com a teoria durante toda a formação inicial do professor, como Bisconsini e Oliveira (2018, p. 456) destacam:

A PCC é uma forma de articular os diferentes saberes docentes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), já que permite a comunicação entre professores universitários, licenciandos e professores que atuam junto aos escolares.

Para os autores, a PCC veio para auxiliar os futuros professores a fim de que possam compreender, desde o início do curso, os caminhos da educação. Incluir os discentes, no âmbito escolar, durante sua formação, é importante “para que justamente os recém formados não iniciem a profissão de modo tão desarticulado do ambiente interventivo e desorientados em relação aos conflitos que o envolvem” (Bisconsini, Oliveira, 2018, p. 461). A fim de que, durante o curso de formação inicial, o aluno não fique disposto apenas a algumas disciplinas voltadas às práticas, Zabel e Malheiros (2018, p. 129) afirmam que:

Essas disciplinas, geralmente denominadas de Práticas de Ensino, muitas vezes são relacionadas aos momentos de Estágio Supervisionado, presentes nos currículos das licenciaturas, pensando essa prática como um momento de “praticar” o ensino, ou seja, “praticar” aquilo que se aprendeu teoricamente.

Assim, com a articulação das PCC, Botton e Tolentino-Neto (2019, p. 11) reafirmam quando sugerem possibilidades para implementação da PCC nos cursos de formação de professores:

Uma possibilidade seria a criação de uma comissão de estudos sobre possibilidades de desenvolvimento da PCC de maneira que prepare melhor o futuro professor em sua atuação, além de fazer com que o licenciando se reconheça como professor desde o início do curso.

Os autores consideram que as Práticas como Componente Curricular potencializam a formação do futuro professor. Mas Bisconsini e Oliveira (2018, p. 461) advertem que:

Ampliar a perspectiva sobre as escolas é importante para que justamente os recém formados não iniciem a profissão de modo tão desarticulado do ambiente interventivo e desorientados em relação aos conflitos que o envolvem. Não é possível afirmar que a PCC pode definitivamente evitar o choque com a realidade (seja no ECS ou no início da profissão), mas, se bem sistematizada e fiel aos seus objetivos formativos, pode contribuir para fragilizá-lo.

Depositam, nas práticas como componente curricular, a possibilidade de amenizar o “choque com a realidade” (Bisconsini e Oliveira, 2018) e a antecipação da inserção na escola que, muitas vezes, ocorre quando os alunos iniciam os estágios do curso. Os artigos entendem as PCC como um momento de prática da profissão, de inserção na escola, para que os estudantes possam ser inseridos no âmbito escolar durante toda a sua licenciatura, reforçando a oposição entre teoria e prática, criticada por autores como Nóvoa (2022).

Importante lembrar que, nesse sentido, temos a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece que os cursos de formação inicial:

Deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Gonçalves *et al*, 2020).

Assim, a Resolução destaca três núcleos para a formação inicial. Em relação aos dois primeiros, podemos entender como a parte teórica dos cursos de licenciatura; já no terceiro núcleo, estaria a prática propriamente dita. E resolve:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:
b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (Resolução CNE/CP nº 2, 2015).

Entendemos que esta Resolução (CNE/CP nº 2, 2015), da forma como está apresentada, não só pode acabar reforçando a dicotomia entre teoria e prática, mas também não promover a inserção no ambiente escolar. Dessa banda, surgem perguntas inquietantes: o que significam 400 horas práticas dissociadas de uma inserção na profissão? O que significa inserir o aluno na profissão nos currículos de licenciatura? Ainda existe uma indefinição do que seja a curricularização da prática,

ao mesmo tempo que existe a expectativa de que ela aproxima os alunos de um ambiente profissional.

Nesse sentido, defendemos uma formação inicial voltada à profissão, para que possamos nos distanciar dessa dicotomia, muito conhecida, entre teoria e prática. Assim como Nóvoa (2022, p. 76) nos mostra: “de um lado, os ‘teóricos’ repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores”, a nossa universidade, e “do outro, os ‘práticos’ insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula”, as escolas ricas em conhecimento prático e intervenções do cotidiano. Partindo desse pensamento, o Pibid surge como uma aproximação de um terceiro lugar. Nóvoa (2022) sugere ser um espaço comum para formar professores para a profissão, um espaço comum entre universidade, escolas públicas e profissão docente. Assim sendo, uma possibilidade seria repensar e curricularizar as experiências oriundas do Pibid para enfatizar a relação dos licenciandos com professores, a relação com alunos das escolas e a proposição de experiências pedagógicas no âmbito da escola pública.

No próximo capítulo, falaremos sobre os processos metodológicos que regem os caminhos desta pesquisa, apresentando os procedimentos de pesquisa, o contexto da investigação, a intervenção, destacando os passos de cada encontro, além da metodologia de avaliação da pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada com os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão, para realizar uma Roda de Conversa com alunos bolsistas e não bolsistas, para analisar como constroem a sua relação com a profissão docente, considerando experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Prática Pedagógica como Componente Curricular (PCC). A pesquisa tem caráter qualitativo, como Câmara (2013, p. 181) caracteriza, tendo o objetivo de “verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento”. Portanto, essa escolha tem base nos objetivos e no caráter mais analítico da investigação que se fez percorrendo os caminhos de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Segundo a concepção de Damiani *et al* (2013, p. 58):

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Na sequência, apresentaremos a metodologia da pesquisa, o contexto da investigação, as intervenções e a metodologia de avaliação.

3.1 Procedimentos de pesquisa

Logo após a qualificação do projeto de pesquisa em fevereiro de 2023, o primeiro passo para realizar este estudo foi entrar em contato com o grupo “Pibid Alfabetização”, do curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, coordenado pela professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura, e participar de uma das reuniões semanais do grupo para explicar a pesquisa. Tendo como intuito convidá-los a participar da intervenção, cujo convite se estendeu para que, no primeiro encontro da pesquisa, a professora coordenadora relatasse as ações do Pibid e os bolsistas apresentassem suas ações no programa para todos os participantes da intervenção.

Depois, devido ao calendário acadêmico e à disponibilidade dos professores, foi necessário explicar, na reunião extraordinária do curso de Pedagogia -

Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, a intenção desta pesquisa e o pedido para que os professores cedessem espaço nas suas aulas. Como o objetivo da pesquisa é compreender as similaridades e as diferenças nas experiências de inserção na escola entre os alunos bolsistas e não bolsistas do Pibid durante sua formação no curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, a Roda de Conversa para a realização desta pesquisa precisava envolver o maior número de estudantes matriculados no curso, independente de qual semestre se encontram e se estão participando de algum programa da universidade, para que pudessemos ter a dimensão da realidade deste grupo segundo as intervenções programadas. Com o apoio do corpo docente do curso de Pedagogia, foi preciso reduzir de quatro encontros - o programado - para três encontros na mesma semana, para não prejudicar as disciplinas e aumentar para, no máximo, 2 (duas) horas de duração, a partir das 19 horas.

Com o grupo Pibid acertado e os alunos de Pedagogia liberados para participar da pesquisa, foi preciso agendar o auditório da Unipampa - Câmpus Jaguarão, para a realização das intervenções nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2023.

Como a ação foi realizada em um grupo desconhecido, em que o pesquisador não faz parte, teve como reação uma interferência na situação cotidiana daquele contexto. Damiani (2013, p. 58) destacam que existe insegurança na comunidade científica para tratar pesquisas do tipo intervenção pedagógica como investigações científicas, pois afirmam que “não é incomum termos nossas pesquisas do tipo intervenção pedagógica classificadas como projetos de ensino ou de extensão e seus relatórios como relatos de experiências”. Como ainda existe essa possibilidade de classificação, toda a pesquisa do tipo intervenção pedagógica necessita encontrar uma finalidade, ou corre-se o risco de ser classificada como relato de experiência. Assim, reafirmam que:

Para defender a pertinência de considerá-las como pesquisas, chamamos a atenção para seu caráter aplicado. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. (Damiani, 2013, p. 58).

De acordo com a autora, com a possibilidade da dualidade de classificação, buscamos destacar a cientificidade da pesquisa através de problemas práticos. Para isso, Damiani (2013, p. 60) deixam um alerta:

Os relatórios das intervenções devem ser elaborados de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo, para que não sejam confundidas com relatos de experiências pedagógicas.

Assim, a realização da pesquisa com os alunos do curso de Pedagogia foi um trabalho detalhado e preocupado com os dois pilares da pesquisa do tipo intervenção pedagógica, como Damiani (2013, p. 60) apresentam:

o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção.

Várias vezes, as autoras lembram que, para ter caráter científico, a pesquisa deve envolver “planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (Damiani, 2013, p. 62). Segundo elas, é necessário ter esses dois passos bem definidos: método da intervenção e método da avaliação. Assim, é no momento da avaliação das intervenções, que “explicita, mais claramente, o caráter investigativo da intervenção, tendo o foco na atuação do autor como pesquisador” (Damiani, 2013, p. 62).

A pesquisa tem como proposta organizar uma Roda de Conversa com a presença da maioria dos alunos do Curso de Pedagogia, ofertando certificado para os participantes. Ademais, traz como objetivo geral analisar como constroem a sua relação com a profissão docente, considerando experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Prática como Componente Curricular (PCC). Especificamente, dispomo-nos a observar como os documentos internos, tais como, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aborda as PCC; entender o relato das experiências dos alunos vinculados ao Pibid em relação às práticas pedagógicas dos alunos bolsistas; entender as experiências vivenciadas em relação às práticas pedagógicas dos alunos não bolsistas e compreender as similaridades e diferenças das práticas pedagógicas proporcionadas pelo Pibid e

pelas PCC, percebendo possíveis articulações das experiências dos alunos bolsistas e não bolsistas.

A seguir, apresentaremos o contexto da investigação onde ocorreu a pesquisa e quem são os participantes.

3.2 Contexto da investigação

Iniciei a intervenção utilizando um questionário (em apêndice) aplicado aos alunos participantes, para realizar um levantamento da realidade dos alunos do curso de Pedagogia - Unipampa - e poder identificar quantos alunos são bolsistas do Pibid e quantos alunos não participam de bolsas de iniciação à docência, bem como compreender quais alunos estão trabalhando e se é relacionado à educação. Cada questionário não teve espaço para identificação para haver neutralidade no período de análise, com a intenção de proteger a identidade de todos os participantes. A estrutura foi com respostas objetivas para obter o resultado simples e objetivo. Como Marconi e Lakatos (2003, p. 201) afirmam, o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. Assim, reforçando o caráter mais analítico dos participantes ao responderem às perguntas para a realização de um levantamento quantitativo, optei por um questionário com perguntas objetivas.

As autoras apontam, também, pontos que necessitam de atenção para trabalhar com questionários durante a pesquisa. Elas afirmam que, se o questionário “for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 203). Por isso, a escolha das perguntas de um questionário e sua quantidade deve ser bem pensada. Para esse instrumento ser elaborado com eficácia, o pesquisador deve conhecer bem o tema, os objetivos da pesquisa e a finalidade da utilização do questionário. Lembrando que o “aspecto material e a estética também devem ser observados: tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas, a disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 203). Para isso, a fase de elaboração do questionário é uma importante etapa, sempre ligada ao tema e aos objetivos, para que não seja um instrumento aleatório à pesquisa, mas uma técnica de coleta de dados repleta de informações pertinentes ao andamento da pesquisa, útil para auxiliar na análise.

Após a elaboração do questionário, propus três encontros para o grupo de participantes, com discussões relativas ao tema desta pesquisa. A intencionalidade por trás do grupo escolhido é a relação direta entre eles, o Pibid e as PCC, para que possamos analisar como constroem a sua relação com a profissão docente, considerando suas experiências na formação inicial.

Como propus três encontros no auditório do Câmpus para todos os alunos do curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, escolhi a gravação dos áudios como instrumento de coleta dos dados de cada encontro, para, logo após, a transcrição das falas e a realização de uma análise mais efetiva.

Para a intervenção, estruturei um roteiro para cada encontro (em apêndice) onde foram definidos, também, objetivos a serem alcançados em cada Roda de Conversa, fazendo com que os indivíduos pesquisados expusessem a sua opinião abertamente sobre o tema do dia. Para o primeiro encontro, realizei a apresentação da pesquisa, distribuí o questionário aos participantes e expliquei o significado de Prática como Componente Curricular. A coordenadora do grupo Pibid - Alfabetização teve a palavra, momento em que abordou as ações do grupo. A seguir, os bolsistas relataram suas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e suas atividades no programa. Com isso, nesse primeiro encontro, não houve a Roda de Conversa, apenas a exposição da pesquisa e dos relatos da coordenadora e dos bolsistas Pibid. Logo, no segundo encontro, realizei a primeira Roda de Conversa, com o objetivo de observar as percepções de alunos bolsistas e não bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação. No último encontro, realizei a última Roda de Conversa, com o objetivo de perceber as vivências relacionadas à inserção na escola de alunos bolsistas e não bolsistas de um projeto de iniciação à docência.

O diálogo entre os participantes aconteceu mediado por mim. Assim, as respostas e/ou afirmações dos pesquisados não foram direcionadas para nenhum outro rumo, a não ser a opinião de cada um. As opiniões dos participantes selecionados devido à proximidade com o tema do projeto de pesquisa foram totalmente livres, tendo a oportunidade de expor tudo o que pensam sobre o tema discutido. Para superar essa desvantagem, busquei estar bem preparado para analisar as reflexões do grupo, apenas como um grupo separado e constituído por determinadas semelhanças e vivências em comum, o que reforça a fala e a análise do mesmo sobre determinado assunto.

Realizei a pesquisa na cidade de Jaguarão, município localizado na região Sul do Rio Grande do Sul, com 27.931 habitantes, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010). Está localizada a 389,1 km da cidade de Porto Alegre, capital do estado. As ações aconteceram nas dependências da Universidade Federal do Pampa, Câmpus da mesma cidade, situado na Rua Conselheiro Diana, s/nº, bairro Kennedy. A Unipampa, Câmpus Jaguarão, conta com sete cursos de graduação, divididos entre Bacharelado, Tecnólogo e Licenciaturas, ofertando, também, cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Um destes cursos de graduação é o foco desta pesquisa, o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, presencial e noturno, com 121 (cento e vinte e um) alunos matriculados no segundo semestre de 2023⁵, divididos em oito semestres, o que totaliza 4 (quatro) anos para a obtenção do título de licenciado.

Na Unipampa, conta-se, também, com vários programas de pesquisa e iniciação à docência. De acordo com o Edital nº 302/2022, para seleção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Unipampa/2022-2024, o Câmpus Jaguarão ofertou 16 (dezesesseis) bolsas Pibid para o subprojeto Interdisciplinar II, que compreende os cursos de História, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, e mais 16 (dezesesseis) bolsas Pibid para o subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia.

Para conhecer mais a realidade dos participantes com quem iria dialogar, vali-me das respostas do questionário entregue, sem a necessidade de identificação do nome. Dos 76 (setenta e seis) alunos participantes durante os três dias de encontros, 70 (setenta) alunos responderam ao questionário.

Comecei destacando que 35 (trinta e cinco) alunos estão cursando mais disciplinas entre o 1º e o 2º semestre do curso de Pedagogia, o que representa a metade dos participantes. A outra metade está dividida em alunos cursando a maior parte de disciplinas entre o 3º semestre e o 8º semestre. Com isso, observei que o público está bem dividido entre participantes que estão iniciando sua formação e os que já cursaram mais da metade da licenciatura. Também, pude notar que 35% (trinta e cinco por cento) dos participantes são bolsistas de algum programa oferecido pela universidade: 13 (treze) alunos do Pibid Alfabetização, 7 (sete) alunos do Residência Pedagógica e 3 (três) alunos do PET Pedagogia. Percebi que, ainda

⁵Dados coletados no site da Pró-Reitoria de Graduação, <link:<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/dados-da-graduacao/>>, data: 11 de outubro de 2023.

que super-relevante a contribuição dos bolsistas, a maioria deles é formada por alunos não bolsistas, ou seja, 75% (setenta e cinco por cento) dos presentes.

O questionário ainda apontou que 63% (sessenta e três por cento) dos alunos estão trabalhando durante o curso, que é noturno. Destes, 28 (vinte e oito) alunos trabalham fora da área da educação, enquanto 16 (dezesesseis) alunos trabalham na área da educação. Apenas 37% (trinta e sete por cento) dos alunos podem se dedicar somente aos estudos. Quando os participantes foram questionados se já participaram de alguma atividade prática de inserção na escola durante o curso de Pedagogia, fora as disciplinas de Práticas Docentes e programas de iniciação à docência, 76% (setenta e seis por cento) dos alunos responderam que “não”; até o momento do curso em que se encontravam, não haviam tido nenhuma atividade prática de inserção na escola. Dos 24% (vinte e quatro por cento) que responderam que sim, 5 (cinco) alunos citaram o estágio do CIEE (Centro de Integração Empresa - Escola), que é um convênio da prefeitura para os estudantes realizarem estágios remunerados. A maior parte das outras respostas falavam em práticas durante atividades nas disciplinas, como a elaboração dos planos de aula e com a realização de trabalhos avaliativos.

A seguir, apresentarei os detalhes da intervenção, com os passos de cada encontro e seus objetivos.

3.3 A intervenção

Nesta seção, apresentarei as ações realizadas nas intervenções que ocorreram no final do mês de agosto de 2023, totalizando três encontros realizados à noite, no período regular das aulas, iniciando às 19h, com término em torno de 21h. A seguir, apresentarei o quadro com as intervenções planejadas e divididas por tema:

Quadro 4

Encontros	Objetivo	Datas
1° encontro	Apresentar a pesquisa e o significado de Prática como Componente Curricular (PCC). Apresentar o Pibid Alfabetização - coordenadora do Curso e seus bolsistas.	28/08/2023
2° encontro	Observar as percepções de alunos bolsistas e não bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação.	29/08/2023
3° encontro	Perceber as vivências relacionadas à inserção na escola de alunos bolsistas e não bolsistas de um projeto de iniciação à docência.	30/08/2023

Quadro elaborado pelo autor em março de 2023.

Ao planejar cada encontro, propus-me buscar meios para viabilizar que os participantes estivessem imersos em cada discussão, podendo trazer suas visões e percepções de diferentes maneiras para que o grande grupo pudesse refletir sobre. Cada tema foi escolhido a partir dos objetivos propostos, a fim de adquirir resultados significativos para a pesquisa. A seguir, descreverei os encontros.

Primeiro encontro – 28/08/2023

Os participantes foram recebidos, no auditório, por este pesquisador, com o ambiente preparado para a palestra inicial, com o slide de apresentação refletido na tela branca. Com a chegada da maioria dos alunos, dei início às 19h, com as boas-vindas a todos. Nesta noite, tivemos a presença de 30 (trinta) acadêmicos de Pedagogia, dentre bolsistas e não bolsistas.

Primeiramente, iniciei explicando como funcionaria a intervenção e o andamento do encontro do dia. Apresentei para todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (em apêndice) para que todos assinassem e permitissem

a utilização de suas falas na pesquisa. Logo, passei a lista de presença para ter o controle dos participantes, com a finalidade de certificação. Em um segundo momento, destaquei o tema da pesquisa e minha aproximação com o mesmo, ou seja, o que me instigou a realizar esta pesquisa, além de ter discorrido sobre as Práticas como Componente Curricular. Durante minha fala, houve um momento em que questionei os participantes sobre o número de alunos não bolsistas. Apenas quatro levantaram a mão, mostrando que, neste primeiro encontro, compareceram em sua maioria bolsistas. No terceiro momento, a coordenadora do Pibid realizou a sua fala sobre o programa e sua trajetória para chegar à coordenação deste grupo, além de ter explicado que os bolsistas iriam se dividir, pois, como o Pibid Alfabetização realiza atividades em duas escolas, os alunos da primeira escola iriam comentar sobre as atividades realizadas em sala de aula, e os alunos da segunda escola, sobre as atividades realizadas fora da sala de aula. Assim como combinado, cada bolsista apresentou as suas ações no grupo. Por fim, agradei a contribuição do grupo Pibid Alfabetização, juntamente com a coordenadora. Convidei a todos para os próximos encontros, finalizando a noite por volta das 20h45min.

Segundo encontro – 29/08/2023

Neste dia, novamente, os participantes foram recebidos no auditório por mim, com o ambiente preparado para a apresentação do tema do dia por meio de slide. Dei início às 19h, com as boas-vindas a todos. O auditório estava constituído por cerca de 50 (cinquenta) acadêmicos de Pedagogia, mais da metade dos participantes estavam no primeiro encontro. Poucos eram os alunos novos que compareceram pela primeira vez. Dos presentes, em torno de 36 não são bolsistas de nenhum programa. Ao serem questionados, metade dos participantes informaram que estavam cursando a maior parte das disciplinas do primeiro e segundo semestre de Pedagogia, afirmando não ter experiências para acrescentar na discussão. Entretanto, durante a conversa, instiguei-os a participar, assim, deram suas contribuições ao tema. De todos, apenas 2 (dois) alunos afirmaram que são egressos de cursos de magistério de nível médio; outro afirmou ter iniciado, mas não finalizou o curso.

No primeiro momento, apresentei a todos como a intervenção iria acontecer naquela noite e entreguei a lista de presença a todos. Em um segundo momento,

apresentei o objetivo do dia, que era “observar as percepções de alunos bolsistas e não-bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação”. No terceiro momento, abri para as discussões. A maioria dos participantes deu as suas contribuições e eu, como moderador, fiz a conversa fluir e acontecer como o planejado. Por fim, agradei a contribuição e a presença de todos. Convidei para o próximo encontro, finalizando a noite por volta das 21h15min.

Terceiro encontro – 30/08/2023

Neste último dia, os participantes foram recebidos novamente no auditório por mim, com o ambiente preparado para a apresentação do tema do dia por meio de slide. Dei início às 19h00min, com as boas-vindas a todos. Para esta noite, em torno de 48 (quarenta e oito) acadêmicos de Pedagogia presentes; destes, menos da metade era bolsista, com isso, a grande maioria dos participantes era de alunos não bolsistas.

No primeiro momento, apresentei as regras básicas para a realização da intervenção e como iria decorrer aquela noite, juntamente com a entrega da lista de presença a todos. No segundo momento, apresentei o objetivo do dia, que era “perceber as vivências relacionadas à inserção na escola de alunos bolsistas e não-bolsistas de um projeto de iniciação à docência”. Para o terceiro momento, as discussões iniciaram e a maioria dos participantes contribuiu com as suas realidades e expectativas perante o curso de Pedagogia. Busquei instigar a todos para que relatassem todas as suas alegrias e angústias. Ao finalizar, agradei o envolvimento de todos e cada contribuição para a pesquisa durante todos os encontros. Expressei a imensa alegria em ter vivido todas essas discussões com o grupo de participantes, finalizando a noite por volta das 20h50min.

A seguir, serão apresentados os procedimentos de avaliação do projeto, destacando todos os passos de análise de dados.

3.4 Metodologias de Avaliação

Na fase de avaliação, reuni todos os dados levantados do questionário e das falas dos participantes transcritas após cada encontro. Como Neto (2016, p. 5) enfatiza, “a avaliação deve estar presente no decorrer de todas as etapas do

processo, desde os contatos iniciais até o final das atividades”. Seguindo esta premissa, todos os dados obtidos, em cada transcrição realizada dos encontros com os participantes e nos questionários respondidos, foram avaliados de acordo com o objetivo de cada informação. Para tanto, ao avaliar os questionários, utilizei a metodologia quantitativa a fim de realizar um diagnóstico dos participantes e tornar a análise dos dados mais coerente com a realidade do grupo estudado, seguindo as questões entregues aos participantes: 1) a etapa em que os participantes estão do curso; 2) se os alunos já fazem parte de algum programa de iniciação à docência; 3) se estão trabalhando enquanto estudam. Tendo resposta afirmativa referente ao trabalho, responder se é voltado à área da educação; 4) se já participaram de alguma atividade prática durante o curso.

Fez-se necessário, também, uma metodologia qualitativa para descrever, sistematicamente, todos os dados coletados nas transcrições realizadas de cada encontro, analisados conforme os objetivos da pesquisa. Portanto, neste passo, utilizei a análise de conteúdo, que, de acordo com Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), “compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”. Esta técnica permite uma criteriosa descrição do contexto pesquisado. Como Bardin (1977, p. 95) sugere, deve ser usada dividindo-a em três fases. Após todos os dados adquiridos na intervenção, o autor classifica a primeira fase como “pré-análise”, em que o pesquisador faz uma leitura de todos os dados coletados para organizá-los conforme as hipóteses e objetivos da pesquisa. Como afirma, é a fase de

organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95).

Em seguida, passa-se a fase de “exploração do material” (Bardin, 1977, p. 95), em que se trata da “escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores e temas” (Câmara 2013, p. 185). Esta fase, segundo Bardin (1977, p. 101), “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Por fim, a terceira fase de análise de conteúdo, classificada por Bardin (1977, p. 95), é denominada de “o tratamento dos resultados,

a inferência e a interpretação”. Nesta fase, o pesquisador deve ir além de todos os dados já tratados e realizar uma análise reflexiva e teórica frente aos objetivos do estudo. Seguindo estes passos, pode-se chegar a uma análise válida e efetiva de acordo com os objetivos supracitados na pesquisa.

No próximo capítulo, apresentarei os dados coletados na pesquisa através da análise realizada, seguindo os passos propostos na metodologia de avaliação.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, farei a discussão dos dados coletados durante a intervenção. Para tanto, utilizarei a transcrição realizada através da gravação do áudio de todas as falas e discussões levantadas em nossos encontros à noite, no auditório da Unipampa, Câmpus Jaguarão, com os alunos do curso de Pedagogia - Licenciatura. Com a intenção de facilitar o andamento das análises, apresentarei, primeiramente, o grupo Pibid Alfabetização e suas ações, seguindo o exposto na apresentação dos bolsistas, ocorrida na primeira noite de reunião. A seguir, debruçar-me-ei no debate geral do grupo ocorrido nos últimos dois encontros, em que todos os presentes puderam expressar suas opiniões e deixar registrado sonhos e angústias.

4.1 PIBID Alfabetização - relato da coordenadora e bolsistas

O grupo do Pibid Alfabetização atua em duas escolas no município de Jaguarão/RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio e Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva. Os bolsistas dividiram a apresentação em duas etapas, conforme a escola em que os alunos estão vinculados: “uma escola vai apresentar o trabalho que é realizado dentro da sala de aula com as crianças e a outra escola vai apresentar o que os pibidianos fazem fora da escola, quando não estão na sala de aula” (fala da coordenadora do Pibid Alfabetização, 1º encontro, 28/08/2023). O grupo trabalha com o foco na alfabetização desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental, “porque entendemos que todas essas etapas estão precisando de um olhar específico para a alfabetização, especialmente depois da pandemia⁶” (fala da coordenadora do Pibid Alfabetização, 1º encontro, 28/08/2023).

Os pibidianos dividiram-se para apresentar ao grande grupo. Cada um deles teve um momento para relatar as suas experiências. O primeiro bolsista relatou como ocorreu o início das atividades no grupo, logo após, a alocação dos pibidianos com a sua escola campo e a definição da turma que iriam atuar: “a gente iniciou o

⁶A pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) teve início no final de 2019 e foi controlada após a vacinação da população, por volta de 2022. Nesse período, as aulas foram suspensas presencialmente, assim como inúmeras atividades do cotidiano, tendo a escola aderido ao modelo de aulas a distância; depois, ao modelo híbrido, quando surgiram as vacinas, até normalizar as atividades presenciais, após a situação estar parcialmente controlada.

Pibid em outubro do ano passado, com inserções na escola, com trabalho teórico, análises; e a partir desse ano principalmente que teve uma atuação mais efetiva” (fala do bolsista 01, 1º encontro, 28/08/2023). Pude perceber que o grupo começou com algumas visitas na escola campo para conhecer e se ambientar ao cotidiano escolar. Outro relata que “uma das práticas que nós tivemos foi o relatório de observação participante, que todos nós fizemos” (fala do bolsista 02, 1º encontro, 28/08/2023). O bolsista destacou esse momento de observações na escola, quando entrou nas turmas e pode analisar toda a dinâmica das aulas. Notei, também, que, para este participante, a primeira etapa de inserção aconteceu no período de observação das turmas, desconsiderando as pequenas práticas destacadas no relato anterior, em que os bolsistas chegaram às escolas para conhecer o cotidiano, entender o andamento da escola e conhecer os professores das respectivas escolas, com o objetivo de estarem bem preparados para realizar as intervenções na escola.

Outro relato foi referente à atuação com os alunos das turmas de pré-escolar ao ensino fundamental, em que “a gente vai desenvolvendo a habilidade de se comportar na frente dos alunos com as práticas” (fala do bolsista 03, 1º encontro, 28/08/2023). Expõe o interlocutor a importância dessas experiências em sala de aula para o estudante adquirir os “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão” (Tardif, 2008) durante a sua formação. Segundo Tardif (2008, p. 66), “ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional”, o que reforça essa premissa de que o pibidiano pode adquirir experiências ao estar nas escolas realizando algumas ações.

Uma das bolsistas trouxe a sua experiência e resolveu falar um pouco sobre os “testes de níveis de escrita. Os níveis são: pré-silábico 1 (um) e 2 (dois), silábico com ou sem valor sonoro, silábico alfabético e o alfabético” (fala da bolsista 04, 1º encontro, 28/08/2023). Os testes são extraídos do livro “Psicogênese da língua escrita”, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁷. Explica a bolsista que “esses testes são feitos para podermos avaliar e encontrar a melhor maneira a ajudar o desenvolvimento de cada aluno” (fala da bolsista 04, 1º encontro, 28/08/2023), reforçando as atividades realizadas antes mesmo de entrarem na sala de aula para a intervenção. Após a preparação dos pibidianos em meio a inserções

⁷Como este tema não é o foco da pesquisa, dispomos a referência bibliográfica para estudos futuros: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

na escola, foi a vez de todos realizarem “o primeiro planejamento onde a proposta era uma leitura deleite⁸ ou no pátio da escola ou na biblioteca” (fala da bolsista 05, 1º encontro, 28/08/2023). A coordenadora do projeto propôs esta tarefa para que os alunos realizassem o seu primeiro planejamento, considerando tudo o que observaram da turma selecionada de cada bolsista, e o resultado dos testes de escrita, para aplicarem na primeira intervenção em sala de aula. A participante, então, trouxe como resultado que os alunos “gostaram bastante, foi uma atividade que deu bastante certo e eu me surpreendi com os desenhos” (fala da bolsista 05, 1º encontro, 28/08/2023).

A apresentação seguiu e os bolsistas relataram, na maior parte, algumas cenas que destacaram como relevantes e marcantes, através de pequenas análises de suas ações. Um bolsista relatou que “no final de cada aula eu sempre faço umas anotações sobre como foi o andamento da aula e neste dia eu notei que os alunos se mostraram colaborativos” (fala do bolsista 06, 1º encontro, 28/08/2023). Um dos destaques, também, foi a organização do grupo para o planejamento das atividades:

Cada um de nós na sua turma faz uma atividade parecida. Mas, por exemplo, cada um de nós deveria escolher um livro e levar para a sala de aula, e, depois, os alunos criariam um novo final para a história. E isso era adequado a cada turma de cada pibidiano. (fala do bolsista 07, 1º encontro, 28/08/2023).

Assim, entendi como eram os planejamentos. Cada bolsista realizava o seu de acordo com a sua turma e os níveis de cada aluno, seguindo a proposta levantada na semana.

Com todo o exposto, a apresentação das atividades, em sala de aula, foi concluída para dar prosseguimento às práticas fora da sala de aula. O bolsista seguinte iniciou falando sobre:

“Encontros gerais que é o ponto crucial porque, sem ele, nada é acordado e nada é desenvolvido. Esses encontros podem acontecer de duas modalidades, que é via Google meet ou presencial e tem duração em torno de 1 hora. (fala do bolsista 09, 1º encontro, 28/08/2023).”.

⁸ Uma observação importante de se fazer é que o Pibid é uma política pública que também faz referência a outra política, ao falar sobre a leitura deleite, que virou um ícone e vem de outra política pública: Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - atribuiu ao professor a importância de ser um leitor experiente: aquele que lê para os alunos; que traz a sua experiência de leitor para motivar e estimular o gosto pela leitura.

Neste momento, foram apresentados os encontros gerais do grupo, em que a coordenadora, as supervisoras e os bolsistas encontravam-se semanalmente para discutir sobre as ações realizadas na semana anterior: como estão sendo as atividades atuais, traçando as metas para a próxima semana, o que torna essas reuniões extremamente importantes - com duração que gira em torno de 1 (uma) hora - presencial ou à distância. Além desses encontros, ocorreram, também, reuniões nas escolas campo, que:

São reuniões que ocorrem eventualmente em cada escola, contando com a presença dos pibidianos de determinada escola, cada um na sua. São encontros que são previamente marcados pela coordenadora e supervisora, servem para delimitar outras demandas e, também, para sanar dúvidas. (fala do bolsista 12, 1º encontro, 28/08/2023).

Momentos estes que reúnem todos os envolvidos, o grupo Pibid, a gestão e os professores das escolas participantes, com a finalidade de discutir o andamento das atividades dos bolsistas e alinhar algumas propostas e demandas existentes, tanto da escola quanto do projeto de iniciação à docência. Caracteriza-se como um grande momento para que os pibidianos tenham a experiência de reuniões nas escolas, embora não se configurem como reuniões pedagógicas, mas, sim, como um encontro dos bolsistas com os profissionais das escolas no ambiente escolar. Para que estas reuniões semanais e nas escolas campo sejam registradas, o grupo utilizou um instrumento nas reuniões, as atas:

Todo início de reunião do PIBID é escolhido um relator do dia, a pessoa que vai escrever a ata. Essa escolha é feita nominalmente, em ordem alfabética, levando assim, todos nós pibidianos a ter a possibilidade de criá-la. (fala do bolsista 10, 1º encontro, 28/08/2023).

A ata de cada encontro é uma ferramenta importante que traz tudo o que foi discutido no dia, as ações propostas. Todo o aluno do grupo teve a oportunidade de realizar a escrita e se adaptar com esse documento. Além dessas atas, existem os diários, onde o bolsista expõe as suas anotações sobre cada reunião do grupo que participou, para que, assim, possa ter visões diferentes sobre o mesmo acontecimento, de acordo com o relatado:

Cada participante aborda individualmente aquela reunião em questão. Por que cada pessoa tem um modo de ver diferente a reunião, aí ela relata a sua experiência com aquela reunião, os pontos principais, os momentos das

decisões que a gente teve, as demandas que foram solicitadas para aquela semana, e tudo a gente põe nesses diários. (fala do bolsista 11, 1º encontro, 28/08/2023).

Existe, também, um momento de relato das experiências de cada bolsista. A cada reunião é escolhido um para que, no próximo encontro, possa realizar “uma leitura que seja significativa para nós, essa leitura a gente pode refletir sobre as nossas práticas ou também sobre as nossas experiências de vida” (fala do bolsista 11, 1º encontro, 28/08/2023). Assim, todos eles podem expressar as suas angústias e medos para o grupo, além de trazer reflexões, ou, até mesmo, mensagens positivas para animar a todos. Outro momento levantado pelos pibidianos foi de estudos:

Individual ou em grupo. Que vão desde catalogação de dados educacionais do município, como foi o caso do IDEB, que a gente realizou o levantamento de dados, até o estudo de obras literárias, como “AlfaLetrar” de Magda Soares, que é o nosso objeto de estudo. (fala do bolsista 12, 1º encontro, 28/08/2023).

Atividade proposta pela professora coordenadora e realizada pelos estudantes bolsistas para auxiliar na carga teórica do grupo, para que possa realizar todas as suas ações com embasamento teórico, em conjunto com o conhecimento da realidade em que estão sendo inseridos. Foi apresentada, também, a plataforma Moodle que está no site da Unipampa, onde cada bolsista tem o seu portfólio, a sua pastinha separada e organizada, para:

Colocar os nossos diários de reunião, os nossos planos de aula, as nossas reflexões. Também, tem outra pastinha, que fica os resumos, do nosso objeto de estudo que é o livro do AlfaLetrar, da Magda Soares, e que vem ajudar, também, nas nossas reflexões. Esses resumos são o nosso aporte teórico para as nossas reflexões. (fala do bolsista 09, 1º encontro, 28/08/2023).

Nesse espaço digital, todos os alunos do Pibid Alfabetização puderam organizar as atas das reuniões que escreveram, planos de aula realizados, resumos criados a partir de obras estudadas e suas reflexões - um ambiente digital para que cada bolsista tenha seus arquivos organizados e arquivados.

Após todas as apresentações da primeira noite de encontros, todos os presentes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco das atividades propostas por este grupo e entender a qualidade de experiências em que estes alunos estão

sendo envolvidos durante a graduação em Pedagogia. Para prosseguir o trabalho, na próxima seção, serão analisados os outros dois encontros, trazendo contribuições de bolsistas e não bolsistas, de acordo com os objetivos propostos para cada encontro.

4.2 Refletindo com os alunos de Pedagogia

Para iniciar a discussão, resolvemos destacar o fato de que muitos alunos novos que estão cursando a maior parte das disciplinas do primeiro e segundo semestre do curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, além de alguns veteranos no curso, têm a ideia de que a prática só será alcançada no período do estágio, que, durante as disciplinas, apenas será apresentada a teoria, assim como podemos perceber na fala de uma aluna do segundo semestre – a qual afirma crer “que no estágio fosse ter mais práticas que não tivemos ainda. É muito cedo” (fala do aluno 01, 2º encontro, 29/08/2023). Outra participante confirma ao dizer sobre o conhecimento adquirido na prática, que “de repente no estágio, todos os estudantes têm até (a oportunidade), se não entrar ali num acordo no emprego tu nem consegue às vezes (tempo para estagiar)” (fala do aluno 20, 2º encontro, 29/08/2023). Com isso, outro acrescenta em sua fala: “eu acho que só vão ter um contato mais concreto com a sala de aula, com que é a docência, lá no final do curso, no estágio. E aí vão ter que aprender na marra” (fala do aluno 48, 3º encontro, 30/08/2023). Essas explicações mostram que a maioria dos alunos demonstra a sua compreensão de que é muito cedo realizar atividades práticas no início do curso, pois essas só serão vistas no período do estágio obrigatório. Com isso, só reforça a dicotomia entre teoria e prática, mostrando a distância para a formação na profissão. Nóvoa (2022) defende a ideia de quando a professora do curso de Pedagogia, que esteve presente acompanhando seus alunos na segunda noite, ofereceu a sua contribuição para a discussão, ao destacar que:

assistir um filme, um documentário tu tem essa mini prática que já é começar a pensar lá na realidade. Isso já é considerado prática também. Uma música, pensar sobre essa música, pensar sobre um clipe. Tudo pode ser também. (fala da professora do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, 2º encontro, 29/08/2023).

Essa contribuição da professora auxiliou os alunos a entenderem quando nos referimos às práticas como componente curricular, e ela segue:

Exato, documentos da escola, documentos do município. Tudo isso é prática. Agora o pessoal da (disciplina) Fundamentos da Educação Infantil vai estar analisando as diretrizes, a base nacional curricular ao final deste semestre. É uma prática, mas não é a inserção lá na escola, mas aos pouquinhos vão se aproximando. (fala da professora do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Campus Jaguarão, 2º encontro, 29/08/2023).

Mesmo com essa percepção da professora, ainda assim os alunos não bolsistas relataram medo da aproximação com o estágio, por não se sentirem preparados para enfrentar uma turma e “planejar a aula e fazer planos de aula e ficar dentro da sala de aula. Ver os alunos. Eu ainda tenho esse pequeno receio” (fala do aluno 08, 2º encontro, 29/08/2023). Essa apreensão que os acadêmicos adquirem com o estágio surge do fato de que os estudantes não têm a sensação da aproximação da universidade e a escola pública durante a graduação, o que diminuiria essa lacuna na formação dos não bolsistas. Nóvoa (2017, p. 1123) afirma que o “espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”.

Em um dos relatos, foi afirmado que, devido à lacuna entre a universidade e a escola durante a graduação, o aluno “cria grande insegurança, chega ao estágio, não sabe o que fazer, como fazer, cai de paraquedas na escola e, às vezes, não consegue desenvolver aquilo que planejou, teorizou” (fala do aluno 43, 3º encontro, 30/08/2023), isso porque não teve a oportunidade de estar envolvido em atividades nas escolas. Essa inserção é importante para que o aluno, desde o início, entenda o que esperar na sala de aula.

Sabemos que o Pibid auxilia seus alunos, inserindo-os no contexto da escola pública desde o início da formação, por isso alguns dos presentes relataram o desejo de ter participado do programa, elencando alguns obstáculos, tais como: “pra mim nunca deu por conta do trabalho” (fala do aluno 16, 2º encontro, 29/08/2023), “não fiz parte de nenhum projeto, pois eu trabalho e achei que iria ficar super puxado” (fala do aluno 03, 2º encontro, 29/08/2023). Foi levantada, também, a questão de que “o curso é à noite, para fazer essa prática sempre é no turno da manhã ou da tarde, a gente não pode fazer uma prática no nosso turno. O que seria

mais fácil de conciliar se fosse ao mesmo turno que a gente estuda” (fala do aluno 22, 2º encontro, 29/08/2023).

Mas nem sempre o motivo é o trabalho. Outro relato foi no sentido de que “as pessoas resolvem não se inscrever para a seleção porque elas já se dão conta que é uma demanda muito grande para atender e, às vezes, os componentes, as disciplinas, não têm essa compreensão” (fala do aluno 32, 3º encontro, 30/08/2023). Sabemos que é uma carga maior de estudos e um comprometimento que nem todos os alunos podem assumir, por vários motivos, o que, infelizmente, fragmenta a formação e distancia o estudante da profissão.

Dentre as contribuições, os novos alunos também questionaram o fato de que desconhecem o funcionamento da universidade e seus programas. Um deles disse que:

O maior problema é não conhecer mesmo os próprios projetos, tanto o Pibid quanto o Residência, quanto outras bolsas que a própria faculdade oferece, (...) porque normalmente, pelo pouco que eu tô vendo, a gente usa muita sigla. Exatamente, a gente tá muito acostumada a falar Pibid, a gente tá muito acostumada a falar PET. Mas o que é isso? Tá falando grego! (fala do aluno 34, 3º encontro, 30/08/2023).

Este foi um relato de uma aluna do 2º semestre do curso de Pedagogia, trazendo toda a sua angústia e descontentamento com a falta de informação, que segundo ela, a universidade oferece. Encontramos, também, outra estudante que não se tornou bolsista por escolha própria. De acordo com ela, “nunca quis ir para um programa que entrasse já direto para dentro da sala de aula. Eu queria mais é ter a parte teórica para depois eu partir para a prática” (fala do aluno 07, 2º encontro, 29/08/2023). Essa fala fortalece a dicotomia, reforçando a posição de que os alunos imaginam que a prática só é encontrada no estágio e que, durante a graduação, será muita teoria para formá-los e prepará-los para a prática. Essa perspectiva carece, a teoria não pode estar separada da prática. Concordamos com Nóvoa (2023, p. 47) que a alternativa é a construção de um terceiro lugar:

A ideia de “terceiro lugar” ou de “terceiro espaço” explica bem a necessidade de juntar universidades e escolas, com base numa “terceira realidade”, sem cair nos discursos dicotômicos habituais, valorizando ora a universidade como lugar da teoria, ora a escola como lugar da prática. As dicotomias fecham o pensamento e impedem a construção de novas ideias e propostas. Nada se faz numa lógica binária. A saída está sempre num “terceiro lugar” que é muito mais do que a simples soma dos dois lugares anteriores

Com este pensamento, acreditamos que o Pibid é o primeiro passo para esse “terceiro lugar” de Nóvoa (2023). De acordo com algumas falas, o projeto é uma grande oportunidade para os graduandos realizarem pequenas intervenções na escola pública, pois permite aos estudantes de licenciatura “aprofundar na área, ver como funciona” (fala do aluno 09, 2º encontro, 29/08/2023), o que se torna um privilégio apenas dos bolsistas Pibid. Como um dos participantes afirmou:

Eu acho que tem duas alternativas para as pessoas geralmente serem bolsistas, que é a questão da experiência e a contribuição financeira. Então, dificilmente alguém não vai querer ser bolsista (fala do aluno 27, 3º encontro, 30/08/2023).

Para este participante, não só é difícil algum estudante de Pedagogia não desejar participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como também é uma grande oportunidade que só tem benefícios. Segundo ele listou, o aluno adquire experiência e uma ajuda de custo durante o tempo em que participa do programa. Compreendendo as ações que os pibidianos realizam nas escolas e analisando as afirmações dos bolsistas acerca da diferença que encontram da realidade escolar com a teoria aprendida na universidade, pude reconhecer que os bolsistas criam uma carga de experiências que os não bolsistas irão demorar a igualar. Podemos perceber no relato de outro participante bolsista:

O que eu tenho percebido com as práticas na sala de aula, porque eu participo do Pibid, o que eu tenho notado a diferença é que, com as práticas, a gente vai aprendendo muito melhor do que na teoria. A teoria te dá o arcabouço para que tu possa trabalhar dentro da sala de aula, mas nada substitui a experiência dentro da sala de aula com os alunos. Por que ali na prática é que tu vai ver o que tu pode fazer, mas, se tu não tem as teorias, tu não tem recurso para poder atuar dentro da sala de aula (fala do bolsista 07, 2º encontro, 29/08/2023).

Como sabemos que a relação entre universidade e escola pública é importante para a formação, este bolsista destaca o papel do Pibid ao inseri-lo na sala de aula. E afirma que a “teoria dá o arcabouço” (fala do bolsista 07, 2º encontro, 29/08/2023) para as práticas docentes, trazendo um panorama, com a dificuldade que seria se um graduando estivesse em sala de aula sem adquirir a teoria necessária para atuar com os alunos.

Partindo de outro relato, pode notar que os bolsistas entendem uma diferença entre o que estão aprendendo na Pedagogia e o que encontram nas escolas:

Na faculdade, a gente não faz a prática, e sendo bolsista nós vamos praticar, e, muitas vezes, o que a gente aprende aqui não é o que vai acontecer dentro de uma sala de aula, então, a gente tem que ter um certo jogo de cintura e os professores da faculdade deveriam de nos ensinar o quê, nos preparar para o que vai acontecer lá fora, porque dentro de uma sala de aula é diferente. A gente vai lidar com todo tipo de criança, a gente vai lidar em bairros bem pobres, periféricos e no centro, e tem diferença, então, e muitas grandes diferenças, então a gente tem que estar preparado para isso, e os professores tem que nos ensinar isso, nos transmitir a segurança que a gente deve de ter para trabalhar com os alunos. (fala do bolsista 11, 3º encontro, 30/08/2023).

Nessa passagem, pode notar a percepção de um pibidiano ao analisar a formação em Pedagogia na ótica de um bolsista e de um não bolsista. Quando inicia destacando que, durante o curso, a prática não aparece e apenas o Pibid proporciona esta prática pedagógica, afirmando a diferença visível. É relatado, também, que, ao chegar à escola, a realidade é diferente do que o prometido na universidade. E os professores do curso de Pedagogia deveriam prepará-los para o que se pode encontrar no cotidiano escolar. Segundo ele, muito do que se aprende não tem relação, principalmente, com a variedade de realidades potencialmente encontradas na escola. Para reafirmar, outro participante fala que

existe um abismo bem grande entre a realidade de uma sala de aula e o que se estuda aqui (na UNIPAMPA/Jaguarão), porque você vai encontrar alunos com diferentes dificuldades” (fala do aluno 44, 3º encontro, 30/08/2023).

Destaca-se que existe certa distância da universidade com a realidade de uma escola pública. Outra participante não bolsista, que atua em uma escola na cidade de Arroio Grande/RS, percebe o mesmo distanciamento destacado pelos pibidianos descritos acima, ao falar que “a realidade é totalmente diferente, é assustadora. E a gente aprende aqui, e a gente acha que é uma coisa e quando está lá dentro é totalmente diferente. A realidade é assustadora” (fala do aluno 02, 2º encontro, 29/08/2023). Ela menciona que o cotidiano escolar em que atua é diferente do que é estudado nas aulas da graduação, e encontra outra fala que caminha junto com essas posições, quando diz: “o que tem me dado base para trabalhar na sala de aula é o PIBID” (fala do bolsista 05, 2º encontro, 29/08/2023).

Partindo dessas percepções, consegui perceber a lacuna da universidade com a profissão docente na formação inicial de professores e entender como estão acontecendo as PCC, partindo da ideia das “minipráticas” (fala da professora do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Unipampa, Câmpus Jaguarão, 2º encontro, 29/08/2023).

Continuo com a afirmação de um bolsista: “as práticas vinculadas à universidade sem o auxílio do PIBID, que tenha vínculo com a universidade, são experiências aleatórias” (fala do aluno 05, 2º encontro, 29/08/2023). Tem a dimensão de como é vista a relação entre universidade e escola pública pelos alunos de Pedagogia da Unipampa/Jaguarão, os quais não conseguem vislumbrar possibilidades de relação com as escolas a partir das práticas como componentes curriculares do curso.

Partindo de todas as nossas conversas nas intervenções com o grupo, posso notar que alguns alunos começaram a compreender como acontecem as PCC em seu curso de Pedagogia. Uma participante tenta concretizar essa ideia, trazendo a experiência em uma das disciplinas: “a gente fez essa chegada na escola e falamos com a gestão, enfim, pedimos o Projeto Político e Pedagógico, não nos deram, a gente conversou bastante” (fala do aluno 03, 2º encontro, 29/08/2023). Nesse momento da conversa, constatei que existiu uma compreensão sobre as Práticas como Componente Curricular de acordo com o teor da conversa, o que não apareceu no primeiro encontro, mas, ainda assim, os alunos demonstravam aleatoriedade das ações, como, por exemplo: “felizmente (o professor) conseguiu nos mostrar toda a estrutura da escola, também falamos com alguns alunos, como foi a questão da pandemia nos estudos. Foi bom o retorno” (fala do aluno 04, 2º encontro, 29/08/2023). Outro relato diz que:

Foi um professor [...] que nos instigou a ir até uma sala de aula [...], mas, no fim, não deu muito certo por conta de burocracias com a escola e com o transporte, que também tinha ficado de trazer as crianças para cá (UNIPAMPA/Jaguarão), se a gente também não pudesse ir no ambiente escolar, mas também foi um rolo assim que não vingou. A escola era aqui no município (fala do aluno 06, 2º encontro, 29/08/2023).

Esse relato, além de apresentar um problema que dificulta a aproximação da universidade e a escola pública, que é a burocracia, também traz o fato de que poucos professores planejaram atividades que aproximam a escola pública da

universidade durante os componentes curriculares. De acordo com a estudante, nesse caso específico, infelizmente, não foi possível devido ao transporte, mesmo a escola sendo no mesmo município. A partir desse cenário, os pibidianos trouxeram as suas experiências enquanto bolsistas de iniciação à docência. O projeto faz a ligação dos estudantes com o cotidiano escolar para realizar um contraponto com as experiências dos alunos não bolsistas. Para isso, o bolsista 13 fez seu relato:

Por que quando tu tá dentro da sala de aula tu consegue correlacionar o que estudou na teoria com as práticas, e, além disso, tu vê os professores que já são mais experientes, que já são formados, que já estão atuando, o professor regente. Cada um tem uma maneira de aplicar o conhecimento de uma forma diferente, já tem a prática. Aí, tu consegue relacionar a teoria com a prática. Eu acho que somente com programa de iniciação que a gente tem essa ideia do que seria essa estar à frente de uma sala de aula como um professor regente. E também a questão da escrita, por exemplo, quando a gente faz uma inserção na sala de aula, geralmente, depois, tem as observações. Quando a gente faz as observações, a gente consegue relacionar a teoria, porque tem que dar as referências, com as práticas dentro da sala de aula. Aí, a gente consegue observar que aquilo que acontece tem um fundo teórico. Refletir sobre a prática (fala do bolsista 13, 2º encontro, 29/08/2023).

Podemos perceber que, de acordo com o pibidiano acima, as inserções dos bolsistas nas escolas para atividades do projeto possibilitam vivenciar a profissão, relacionar com os componentes curriculares do curso, observar o cotidiano escolar convivendo com professores, produzindo experiência na escola durante a graduação, bem como realizar a comparação das práticas de diferentes professores, entendendo que cada professor tem o seu conhecimento próprio. Todas essas possibilidades listadas que o programa oferece são propostas que englobam a triangularidade de Nóvoa (2022). Para o autor, a formação de professores necessita da universidade, escola e professor estarem conectadas. Além disso, os pibidianos podem correlacionar as ações nas escolas com suas experiências como alunos. Para tal, Tardif (2008, p. 68) afirma:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente, de sua socialização enquanto alunos.

No relato do bolsista 13, foi exposta, também, a aproximação com a escrita acadêmica, em que o estudante é introduzido, a partir das atividades no programa, a

realizar reflexões sobre a prática para enriquecer sua escrita e, até mesmo, realizar publicações.

Outro pibidiano fala sobre um desafio:

A gente vê que existe uma resistência da escola enquanto a nossa prática docente, que a gente traz algo novo e, às vezes, sai da rotina dos professores titulares, e, depois, as crianças acabam gostando das nossas práticas e isso dificulta o trabalho deles. Na realidade, isso deveria facilitar, mas parece que é um empecilho para eles (fala do bolsista 14, 2º encontro, 29/08/2023).

Podemos perceber, na fala, que as escolas possuem receio em receber os estudantes de licenciatura. De acordo com o bolsista, alguns professores têm dificuldade em dividir sua sala de aula com um graduando. Talvez, sintam-se avaliados e questionados na sua prática docente.

Outro bolsista concluiu o pensamento ao falar que a iniciação à docência “é importante no sentido que nós vamos enfrentar a sala de aula, nós vamos ver o problema do aluno, nós vamos fazer a prática” (fala do bolsista 23, 3º encontro, 30/08/2023), pois quem participa do Pibid estaria na frente por presenciar a realidade escolar antes dos alunos em geral - aqueles que não fazem parte do programa de iniciação à docência.

Em momentos da nossa conversa, um grupo de alunos do primeiro e segundo semestres do curso de Pedagogia resolveu relatar suas experiências até o momento. Um deles trouxe que “chega meio perdido (na universidade) e não tem ninguém para escutar. Então, a gente tem que ir atrás e não é todo mundo que está disposto a mostrar, entendeu?” (fala do aluno 38, 3º encontro, 30/08/2023). Nisso, outro deste grupo relatou que chegou a chorar devido à falta de auxílio, pois não tinha compreensão de como funciona a universidade, quais as plataformas digitais para realizar a matrícula e rematrícula e como realizar a biometria no Restaurante Universitário, dentre outros casos. A falta de informação da Unipampa/Jaguarão foi relatada pela maioria dos calouros presentes, mas o desabafo veio acompanhado de uma sugestão:

Eu acho que era necessário que houvesse a primeira semana toda com presença obrigatória, mas nos auditórios dando palestras, explicando sobre os programas. Porque se não assim, às vezes quando a gente deixa opcional, também tem um pouco disso que não vale presença, então, eu não vou, está prejudicando ele mesmo (fala do aluno 36, 3º encontro, 30/08/2023).

Considero pouco ousada quando sugere obrigatoriedade, mas esta ação transmite a realidade vivenciada por estes estudantes e, também, a necessidade que eles sentem em ter um momento para tirarem todas as suas dúvidas e angústias. Um deles destaca que “a questão das bolsas, a gente ficou sabendo pelos outros colegas, porque não veio ninguém explicar pra nós como funcionava” (fala do aluno 39, 3º encontro, 30/08/2023). Mesmo com os estudantes chegando à universidade adultos, alguns ainda têm a necessidade de auxílio para se adaptarem à realidade acadêmica. Aproveitaram o momento para pedir ajuda!

Em nossos encontros, os participantes tiveram a oportunidade de dar a sua contribuição na conversa com o grande grupo. Vários relatos de experiências e opiniões transmitiam a realidade do grupo pesquisado.

Para o último capítulo, traremos a conclusão deste trabalho, pontuando cada objetivo proposto para esta pesquisa, juntamente com uma análise final.

5 CONCLUSÃO

Abordo as considerações finais deste trabalho, partindo dos objetivos propostos e de seus possíveis desdobramentos. Como este trabalho tem como objetivo geral realizar uma Roda de Conversa com alunos bolsistas e não bolsistas para analisar como constroem a sua relação com a profissão docente, levando em conta experiências do Pibid e da Prática Pedagógica como Componente Curricular, necessitamos discutir este tema nos cursos de licenciatura. Ainda existe muita confusão do que seriam essas PCC, e principalmente, como podemos realizar esses estudos voltados à profissão, além da maneira como o curso de licenciatura pode se organizar e como os estudantes podem absorver o conhecimento mais próximo da profissão.

Inicialmente, foram observados alguns documentos internos da Unipampa, Câmpus Jaguarão - para podermos compreender como estão sendo tratadas as práticas como componente curricular na instituição, tais como: o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia; a Instrução Normativa nº 01, de 2018 Pibid/Unipampa, que abre a possibilidade de os alunos pibidianos aproveitarem as práticas pedagógicas do Pibid, como o PCC e a Resolução nº 267, de 02 de dezembro de 2019.

Percebo que as discussões sobre o que são as práticas como componente curricular ainda carecem de aprofundamento no Curso de Pedagogia Licenciatura - Câmpus Jaguarão. Embora os documentos internos exponham algumas passagens sobre como trabalhar essas práticas, ainda não está explícito que essas horas possam promover a vivência na profissão de professor e a aproximação com a escola. Por essa razão, os estudantes podem ter dificuldade em mobilizar esses conhecimentos relacionados à profissão, diretamente nas escolas ou em outros ambientes, o que foi observado em cada relato. Entendo que este é um dilema da formação inicial de professores, não só deste curso, como mencionado por autores como Nóvoa (2022) e Pimenta (2012).

Para entender os relatos das experiências vivenciadas em relação às práticas pedagógicas dos alunos bolsistas do Pibid, foi feita uma apresentação dos bolsistas no primeiro encontro. Cada um realizou o seu relato de experiências, o que me proporcionou compreender as ações do grupo, desde o momento em que os bolsistas estavam diretamente com os alunos na sala de aula, assim como as ações realizadas pelo grupo fora da sala de aula, tais como: observar, planejar, socializar,

refletir e até analisar as atividades realizadas com foco na pesquisa. Dessa banda, consegui perceber, neste estudo, que o Pibid torna-se o mais próximo do “terceiro lugar” descrito por Nóvoa (2022) em que fortalece as experiências oriundas do projeto, enfatiza a relação dos licenciandos com professores atuantes na educação básica, a relação com alunos das escolas e proposição de experiências pedagógicas no âmbito da escola pública.

Em seus relatos, os próprios bolsistas não cansaram de apresentar os benefícios da aproximação com a escola, pelo fato de as oportunidades serem maiores na participação em eventos universitários como pesquisadores, instigados pela coordenadora do grupo a realizarem análise das atividades realizadas com foco na pesquisa. Ao analisar as experiências vivenciadas pelos alunos não bolsistas em relação ao relato de suas práticas pedagógicas como possibilidade de construção de um “terceiro lugar”, observei que a maioria dos alunos participantes destacaram como poucas as vezes em que essas horas práticas promoveram atividades nas escolas, para levar a uma aproximação com o campo profissional. Os motivos citados pelos estudantes envolvem tanto a dificuldade em realizar alguma ação nas escolas devido a trabalharem durante o dia e não conseguirem dispensa, como o fato de estarem no início do curso e acreditarem que esta aproximação com a escola pública é privilégio do estágio supervisionado.

As possíveis articulações das experiências dos alunos bolsistas e não bolsistas que pude analisar após cada encontro realizado, através do relato das experiências dos bolsistas e a discussão em Roda de Conversa com todos os participantes, tornam-se limitadas. Para começar, trago o medo do estágio, pois bolsistas ou não, os estudantes chegam à universidade geralmente com esse receio de enfrentar uma sala de aula com vários alunos, realidade que ainda não haviam vivenciado. Com o passar do curso, os alunos bolsistas Pibid começam a conviver mais abertamente com as escolas, conhecer o cotidiano e realizar atividades em sala de aula - ações que ajudam a diminuir o receio do estágio supervisionado. Experiências onde os alunos não bolsistas relatam ter dificuldade em presenciar durante o decorrer do curso de graduação, pois dependem de algum professor propor atividades que os insiram na escola durante algum componente curricular. Para muitos estudantes, as Práticas como Componente Curricular (PCC) não são compreendidas como possibilidade de construção de uma nova relação com a escola e com a profissão. Alguns bolsistas também expuseram que, na sua visão, a

realidade da escola pública encontra-se diferente do que é estudado na universidade. Percepções que os alunos não bolsistas poderão ter apenas no estágio, já que a relação entre universidade e escola pública, segundo eles, é pouco vivenciada durante o curso de Pedagogia da Unipampa/Jaguarão.

Para finalizar, podemos lembrar que o Pibid como uma política pública tem um papel importante para aproximar os alunos da profissão durante sua formação inicial. Refletir sobre as experiências proporcionadas pelo projeto pode auxiliar na construção de um novo lugar de formação inicial de professores. Entretanto, alguns desafios devem ser enfrentados e podem, inclusive, ser frutos de outras pesquisas, como a realidade de trabalhadores que são alunos das licenciaturas. A maioria dos participantes deste trabalho relatou que só não faz parte do Pibid devido à dificuldade com o trabalho no turno matutino e vespertino - horário de funcionamento das escolas. O número reduzido de vagas também é uma situação que dificulta o ingresso, já que muitos gostariam de participar da bolsa de iniciação à docência. Observo que a maior parte dos alunos que participaram da pesquisa mostrou-se interessado em ingressar no Pibid.

Um dos maiores desafios que observo para a construção de uma nova relação com a profissão, por parte dos alunos do Curso de Pedagogia, é justamente construir um novo lugar de formação em que universidade, escola e professores estejam entrelaçados (Nóvoa, 2022), superando a concepção de que, na universidade, se faz teoria e, na escola, se faz a prática. Como explica Nóvoa (2023, p. 46):

Deixamo-nos tentar por intermináveis discussões sobre os conhecimentos, as capacidades ou as competências, por guerras entre os ditos “conteúdos” e as ditas “pedagogias ou didáticas”, por repartições das cargas horárias entre grupos, departamentos e disciplinas, e esquecemo-nos de fazer as perguntas necessárias: **Como é que se forma um professor como um profissional? Como é que se aprende a profissão?** (grifos nosso)

Concluo esta dissertação assumindo, assim como o autor, que estas são as únicas perguntas que realmente importam. Entretanto, esta pesquisa apresenta alguns desafios que se impõem. É desafiante questionar a concepção curricular de que as disciplinas de estágio supervisionado bastam para inserir o aluno do curso de pedagogia na profissão docente. É igualmente desafiante problematizar que as experiências vivenciadas pelo Pibid não podem ser privilégio de alguns alunos e

requerem diálogo com as demais experiências e reflexões do curso como um todo. É desafiante enfrentar a concepção, tão impregnada, de que as vivências nas escolas ocupam um lugar de inferioridade na formação dos futuros professores, sendo possível substituir a complexidade das relações pedagógicas que se estabelecem entre professores e alunos nas escolas por reflexões distanciadas desta realidade, limitada a um lugar interno da academia (Nóvoa, 2023), como se a inserção nas escolas fosse uma consequência natural.

Retomando as perguntas levantadas por Nóvoa (2023), “Como é que se forma um professor como um profissional? Como é que se aprende a profissão?”, recorreremos às respostas do próprio autor que enfatiza que, para responder a essas perguntas, precisamos, nas universidades, nas instituições de ensino superior, de um lugar próprio, específico, dedicado à formação de professores, sem a fragmentação que hoje existe. E nesse lugar tem de haver profissão, e escolas, e professores, e cultura profissional. Tem de ser um “terceiro lugar”, e não apenas um “lugar interno” da academia.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA A. A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. Movimento, Porto Alegre, Vol. 24, nº 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018.

BOTON, J. M.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O que falam os trabalhos sobre Prática como Componente Curricular? Revista Insignare Scientia, ISSN 2595-4520. Vol. 2, nº 2. mai./ago. de 2019.

BRASIL. Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF. 2010.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. 2019.

_____. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF. 2007.

_____. Portaria nº 083, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF. 2022.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Atualiza (ou aprova) o regulamento do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID). Brasília, DF. 2013.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), p. 179-191, jul./dez. de 2013.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PERRENOUD, P.; PAGUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmerd Editora, ed. 2, p. 67 – 84, 2001.

CAVALCANTE, R. B; CALIXTO, P.; PINHEIRO M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, Vol. 24, nº 1, p. 13-18, jan./abr. de 2014.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P.; PAGUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmerd Editora, ed. 2, p. 85 – 102, 2001.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF. 2010.

_____. EDITAL Nº 023, de 29 de abril de 2022. Brasília, DF. 2022.

_____. EDITAL Nº 018, de 13 de abril de 2010. Brasília, DF. 2010.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; FONSECA, R.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 57 ± 67, julho/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 25 jun 2022.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. Educ. Pesqui., São Paulo, Vol. 47, e225968, 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online), Brasília, Vol. 97, nº 247, p. 534-551, set./dez. de 2016.

FREITAS, Z. L.; OLIVEIRA, E. R.; CARVALHO, L. M. O. A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: a escola como um espaço potencial de contribuição na formação do acadêmico. VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Revista da ANFOPE: Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LANGHI, R.; NARDI, R. Educação em Astronomia: repensando a formação de professores. São Paulo: Escritoras editoras, 2012.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. Editora Atlas S.A, 5ª Edição, São Paulo-SP, 2003.

NETO, J. F. M. Pesquisa-ação: aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular. 2016.

NÓVOA, A. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NÓVOA, A. NADA SUBSTITUI UM BOM PROFESSOR: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (et al) POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1ª edição – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. ESCOLAS E PROFESSORES: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. PROFESSORES: libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: diferentes concepções. Revista Píesis. Vol. 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.) SABERES PEDAGÓGICOS E ATIVIDADE DOCENTE. São Paulo: Cortez, ed. 8, 2012.

RECH, I.; BREZOLIN, C. F.; OLIVEIRA, V. F. ESCOLA E UNIVERSIDADE: A UNIÃO CAPAZ DE RESSIGNIFICAR NOVAS FORMAS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPED SUL). 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; Koguti, M. C.; MANIESI, P. S. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, Vol. 17, nº 55, p. 1639-1661, out./dez. de 2017.

SCHMITZ, G.; NETO, L. C. B. T. A Prática como Componente Curricular: Panorama das Publicações e Contextos da Produção Científica. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas / SP, Vol. 81-20, e 022010, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664826/26941>>. Acesso em 20 de maio de 2022.

TARDIF, M. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 9, 2008.

TEIXEIRA, I. G. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: componentes curriculares e PIBID. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa. Jaguarão/RS, 2013.

TEIXEIRA, I. G. GARAIALD, J. G. SELBACH, P. T. S. A prática como componente curricular e a aproximação com as escolas: percepções dos alunos do curso de pedagogia. In: ALVES, S. S. SELBACH, J. G. (org) Emergências para democracia e diversidade na formação de professores na América latina: experiência-ção, cursos e projetos. Vol 2. Bagé, RS: UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, p. 33 – 43, 2022.

TEIXEIRA, I. G.; SCHWICKERT, A.; PRESTES, C. S.; OLIVEIRA, E. F.; CARDOZO, G.; COSTA, L. L. N.; MARTINEZ, L. S.; MULLER, M.; PINHO, P. M. Olhares investigativos na construção de modalidades do trabalho pedagógico para a alfabetização numa perspectiva de educação inclusiva. In: Alves, E. F.; Lindner, L. M. T. (Org.). Articulações universidade-escola: a construção de sentidos na/para ação docente. 1ed. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2014, v. , p. 109-122.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Edital nº 302 de 21 de setembro de 2022. Seleção de licenciandos (as) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Unipampa/2022-2024. Jaguarão, 2022.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Jaguarão, 2010.

_____. Instrução Normativa nº 01/2018/PROGRAD, de 20 de novembro de 2018. Bagé, 2018.

_____. Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Jaguarão, 2015.

_____. Resolução nº 267, de 02 de dezembro de 2019. Bagé, 2019.

VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. (orgs.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus. 2012.

ZABEL, M.; MALHEIROS, A. P. S. Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, Vol. 20, nº 1, p. 128-146, 2018.

B) TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado participante, _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: COMPONENTES CURRICULARES E PIBID”, desenvolvida por Igor Galho Teixeira, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão, sob orientação da Professora Dr^a. Paula Selbach.

Objetivo central

O objetivo central do estudo é: compreender as similaridades e diferenças das práticas pedagógicas proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pelos componentes curriculares do curso de Pedagogia da Unipampa.

Você está sendo convidado

O convite a sua participação se deve a compreender a formação oferecida pelo seu curso na UNIPAMPA.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Confidencialidade e Privacidade:

Sua identidade será mantida sob sigilo durante todo o processo da pesquisa, onde o pesquisador utilizará apenas as falas que serão gravadas durante os encontros e as respostas obtidas no questionário entregue. Não será utilizado imagem dos participantes. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades e

qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou sanção

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo durante todo o período da pesquisa, que terá três encontros de aproximadamente 2 horas cada.

Você tem direito a sempre receber informações do projeto de pesquisa

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Indenização:

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Benefícios:

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar na compreensão de como estão sendo ofertadas as práticas como componente curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia, Unipampa/Jaguarão. Res 466/12: “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Riscos:

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. O pesquisador alerta ao risco de constrangimento durante a fala de algum participante e para isso, busca salientar que todos têm o direito de expressar a sua opinião e que todas as contribuições são importantes.

Divulgação dos resultados da pesquisa e retorno aos participantes

Os resultados da pesquisa serão publicados através da defesa do Relatório Crítico-Reflexivo pelo pesquisador, com data e hora que será marcado e divulgado posteriormente na página do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unipampa. Assim como o retorno aos participantes será realizado através da publicação do Relatório Crítico-Reflexivo na página do programa e acessível a qualquer pessoa.

Observações Finais:

1. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas vias (não será fornecida cópia, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.
2. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com o pesquisador responsável:

Tel: (53) 984591367

e-mail: igorgalho@gmail.com ou igorteixeira.aluno@unipampa.edu.br.

JAGUARÃO, 28 DE AGOSTO DE 2023.

Assinatura do Pesquisador

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: COMPONENTES CURRICULARES E PIBID” e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

C) ROTEIRO DE CADA ENCONTRO

Encontro nº 1 - Abertura.

Objetivo: Apresentação da pesquisa e do significado de Prática como Componente Curricular (PCC); Apresentação do PIBID Alfabetização pela coordenadora do Curso seus bolsistas.

Data: 28/08/2023

Horário: 19h00min

Local: Auditório Unipampa/Jaguarão

Participantes:

- Pesquisador
- Coordenadora do grupo PIBID
- Alunos bolsistas do PIBID

ROTEIRO DA PALESTRA:

Abertura (10 minutos)

- Boas-vindas aos presentes.
- Entrega do questionário aos presentes.
- Explicando aos presentes como funcionará a pesquisa e os 3 encontros
- Agradecimento aos professores do curso de Pedagogia pela disponibilidade deste espaço.

Apresentação do Pesquisador (15 minutos)

- Breve introdução sobre o pesquisador e sua área de estudo.
- Contextualização sobre o objetivo da pesquisa e a importância de entender as práticas pedagógicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Práticas Pedagógicas no Curso de Pedagogia (20 minutos)

- Exploração das práticas como componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura.
- Legislação e destaques sobre o tema.

Apresentação da Coordenadora do Grupo PIBID (25 minutos)

- Introdução à coordenadora do grupo PIBID.
- Contextualização sobre o PIBID e sua importância na formação dos licenciandos.

Ações Realizadas no Grupo PIBID (30 minutos)

- Detalhamento das ações pedagógicas realizadas pelo grupo PIBID.
- Exemplos de projetos, interações com escolas e enfoque na formação dos bolsistas.

Relato das Experiências dos Alunos Bolsistas (40 minutos)

- Apresentações individuais dos alunos bolsistas do PIBID.
- Compartilhamento de experiências, desafios enfrentados e aprendizados adquiridos durante a participação no programa.

Observações Finais:

- Os tempos sugeridos são aproximados e podem ser ajustados conforme a dinâmica da palestra.
- Os palestrantes devem se certificar de manter um ritmo que permita a participação e interação do público.
- Será utilizado slides como recurso para auxiliar na apresentação.

Encontro nº 2 - Percepções de alunos bolsistas e não-bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação.

Objetivo: Observar as percepções de alunos bolsistas e não-bolsistas sobre a relação entre universidade e escola pública na formação.

Data: 29/08/2023

Horário: 19h00min

Local: Auditório Unipampa/Jaguarão

Participantes:

- Moderador/Pesquisador
- Alunos bolsistas
- Alunos não bolsistas

ESTRUTURA DA RODA DE CONVERSA:

Introdução (10 minutos)

- Boas-vindas aos participantes.
- Apresentação do objetivo da roda de conversa e da estrutura da discussão.
- Esclarecimento de regras básicas de respeito e escuta ativa.

Painel de Abertura (15 minutos)

Com auxílio de slides:

- Breve explanação do moderador sobre a importância da temática e as possíveis influências da relação entre universidade e escola pública na formação dos alunos.
- Apresentação de dados ou estatísticas relevantes para contextualizar o assunto.

Compartilhamento de Experiências Individuais (30 minutos)

- Cada participante terá a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências como aluno bolsista ou não bolsista em afinidade à relação entre universidade e escola pública.
- Destaque para momentos de interação entre os dois contextos, como visitas de estudantes universitários às escolas, programas de mentoria, etc.
- Encorajamento para abordar desafios e benefícios percebidos em cada situação.

Identificação de Diferenças de Percepção (20 minutos)

- Discussão em grupo sobre as diferentes percepções já compartilhadas.
- Busca por padrões e contrastes entre as experiências dos alunos bolsistas e não-bolsistas.
- Perguntas orientadoras:
 - Quais são as principais diferenças que vocês notam nas abordagens da universidade em relação à escola pública?
 - Como a interação com a universidade impactou sua motivação e perspectivas em relação à educação?

Análise e Reflexão (20 minutos)

- Debate sobre os fatores que podem influenciar as divergências nas percepções.
- Exploração das possíveis razões por trás das visões distintas, como o contexto socioeconômico, as oportunidades oferecidas, entre outros.

Discussão de Pontos de Convergência (15 minutos)

- Identificação de pontos em comum entre as percepções dos alunos bolsistas e não-bolsistas.
- Discussão sobre como esses pontos podem ser utilizados para aprimorar a relação entre universidade e escola pública.

Conclusão e Encerramento (10 minutos)

- Sumarização das principais conclusões e insights obtidos durante a roda de conversa.
- Agradecimento aos participantes pelo engajamento e contribuições.
- Convite para continuar as reflexões e diálogos no próximo encontro.

Observações Finais:

- O moderador deve assegurar um ambiente respeitoso e inclusivo, garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e manter o foco nos objetivos da discussão.
- O tempo alocado para cada sessão pode variar de acordo com as dinâmicas do grupo e o ritmo da conversa.

Encontro nº 3 - Vivências relacionadas à inserção na escola alunos bolsistas e não bolsistas de um projeto de iniciação à docência.

Objetivo: Perceber as vivências relacionadas à inserção na escola de alunos bolsistas e não-bolsistas de um projeto de iniciação à docência.

Data: 30/08/2023

Horário: 19h00min

Local: Auditório Unipampa/Jaguarão

Participantes:

- Moderador/Pesquisador
- Alunos bolsistas
- Alunos não bolsistas

ESTRUTURA DA RODA DE CONVERSA:

Introdução (10 minutos)

- Saudações e boas-vindas aos presentes.
- Apresentação do objetivo da roda de conversa e da estrutura da discussão.
- Definição de regras de respeito e escuta ativa.

Painel de Abertura (15 minutos)

Com auxílio de slides:

- Breve contextualização do moderador sobre a relevância da iniciação à docência na formação acadêmica e profissional.
- Apresentação de dados estatísticos ou estudos relevantes relacionados à participação em projetos de iniciação à docência.

Compartilhamento de Experiências Individuais (30 minutos)

- Cada participante terá a oportunidade de compartilhar sua própria experiência, seja como alguém que participou ou não de projetos de iniciação à docência.
- Destaque para momentos marcantes, desafios enfrentados e aprendizados adquiridos.

Identificação de Semelhanças e Diferenças (20 minutos)

- Discussão em grupo sobre as semelhanças observadas nas trajetórias formativas dos estudantes, independentemente de terem participado ou não de projetos de iniciação à docência.
- Exploração das diferenças percebidas e das influências que essas experiências podem ter na formação.

Análise e Reflexão (20 minutos)

- Debate sobre as competências e habilidades desenvolvidas tanto em projetos de iniciação à docência quanto em outras atividades acadêmicas.
- Reflexão sobre como as experiências de ensino podem contribuir para a compreensão mais profunda dos conteúdos estudados.

Explorando os Impactos (15 minutos)

- Discussão sobre como a participação ou a falta de participação em projetos de iniciação à docência pode influenciar as escolhas profissionais e a visão sobre a carreira docente.
- Troca de ideias sobre como essas experiências podem contribuir para a construção de uma base sólida para futuros educadores.

Conclusão e Encerramento (10 minutos)

- Sumarização das principais conclusões e insights obtidos durante a discussão.
- Agradecimento aos participantes por compartilharem suas perspectivas e experiências.
- Convite para continuar a reflexão e a interação sobre o tema em outros contextos.

Observações Finais:

- O moderador deve assegurar um ambiente respeitoso e inclusivo, garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e manter o foco nos objetivos da discussão.
- O tempo alocado para cada sessão pode variar de acordo com as dinâmicas do grupo e o ritmo da conversa.