

**ANÁLISES DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS DA PEDAGOGIA
ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID**

**ANALYSIS OF REPORTS OF EXPERIENCES OF PEDAGOGY STUDENTS
ABOUT THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TEACHING - PIBID**

Jaqueline Imaculada Lopes*
Uyrá Elizabeth Gomes Cabral**
Rita de Cássia de Souza***¹

Resumo:

O presente trabalho foi elaborado a partir de relatos de experiências de alunas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. Na ocasião de encerramento do ano letivo e das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2017, essas alunas, que eram bolsistas, desenvolveram o relatório final das atividades. Continha neste, a pedido da coordenadora, uma reflexão sobre as experiências que vivenciaram enquanto bolsistas do Programa. Analisamos os catorze relatos recebidos, percebendo a incidência de aspectos comuns. O fato de adentrar o espaço escolar e poder ali desenvolver atividades pensadas e organizadas pelas próprias alunas contribuiu para a autonomia dessas Pibidianas. Ficou evidente como a ampliação do tempo dentro da escola, proporcionado pelo Pibid, contribuiu para o conhecimento sobre a organização escolar e sobre as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. O exercício de refletir sobre sua própria prática evidencia um processo de autorreflexão, sendo que este constitui um instrumento necessário à prática profissional docente. Podemos entender, dessa forma, que as reuniões semanais, bem como as práticas na escola munidas pelas teorias discutidas, constituíram-se como práticas educativas positivas que favoreceram e contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal das bolsistas. Pelo exposto, consideramos importante a aproximação entre os cursos de licenciatura e as escolas, na

¹ * Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: jaqueline.imaculada@ufv.br; Tel. (31) 971718871.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: Uyra.cabral@ufv.br; Tel. (31) 994852789.

*** Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: ritasouza@ufv.br; Tel. (31) 38991662.

perspectiva de fortalecer os processos de formação docente, articulando teoria e prática. Tal aspecto pode significar uma melhoria da qualidade do ensino tanto nas escolas regulares quanto no ensino superior, possibilitando, através da articulação entre ambas, espaço para que boas práticas educativas sejam construídas e desenvolvidas.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid. Relatos de experiência.

Abstract:

The present research was drawn up from experience reports of students of a Pedagogy course at a Federal University in Minas Gerais state. At the occasion of the academic year closing and also Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência's (PIBID) activities in 2017, these students, who used to be scholarship holders, developed their final activities report. Contained in it, at the advisor's request, a reflection on the experiences they had while Program's scholarships holders. We analyzed the fourteen received accounts, noticing the incidence of common aspects. The fact of entering the school space and being able to develop activities planned and organized by the students themselves contributed to these Pibidians' autonomy. It became also evident how the increase of time inside the school, provided by Pibid, contributed to the knowledge about the school organization and students' different forms of learning. The exercise of reflecting on their own practice evidences a process of self-reflection, which is a necessary instrument for professional teaching practice. Therefore, we can understand that our weekly meetings, as well as the scholar practices, supported by the discussed theories, were positive educational applications that favored and added to the scholars' personal and professional development. From the above, we consider important to approach the undergraduate courses and the schools under the perspective of strengthening the processes of teacher education, articulating theory and practice. This aspect can mean an improvement in education quality both in regular schools and college education, making it possible, through the articulation between both, good educational practices to be built and developed.

Keywords: Teacher training. Pibid. Experience reports.

Introdução

Neste trabalho, buscaremos analisar e refletir acerca de experiências de alunas² do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, que foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Para tal reflexão partiremos de relatos de experiência construídos pelas próprias alunas como parte de uma atividade de encerramento do ano letivo.

O Pibid é um programa criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o Ministério da Educação (MEC). Voltado especificamente para cursos de licenciatura e criado para valorizar e incentivar a iniciação à docência, o Programa visa inserir seus bolsistas na realidade do cotidiano escolar, permitindo-lhes que tenham a oportunidade de aprofundar e ampliar os aspectos formativos necessários à atividade docente. A estrutura do Programa objetiva a interação de estudantes de licenciaturas, professores das escolas básicas e professores das instituições de ensino superior, possibilitando a troca de experiências entre os espaços formativos e tendo como foco as práticas de ensino e os elementos que corporificam o cotidiano escolar das instituições de educação básica. Para os licenciandos, o programa é uma oportunidade de aprendizagem e aproximação da realidade da escola com a oportunidade de remuneração, através de bolsas concedidas pela CAPES.

Dentro de cada universidade, o Pibid é dividido em subprojetos, que representam as áreas de conhecimento das licenciaturas, e cada subprojeto fica sob a responsabilidade de um professor do curso, que é o chamado coordenador de área, e de um professor da escola pública participante do Programa, chamado supervisor de área, que acompanha os alunos durante as atividades dentro das escolas. Além das bolsas concedidas aos licenciandos, o Programa também oferta bolsas aos professores coordenadores e aos professores supervisores, além de uma gestão do Programa na Universidade.

² Empregamos o uso dos substantivos no feminino, em função de que, nos relatos, não aparecem nomes masculinos referenciando professores e/ou supervisores. Isso evidencia a tendência da predominância de mulheres na área da docência na escola básica, que, para Gatti *et al.* (2014, p. 21), “corresponde aos dados nacionais sobre a procura das licenciaturas e dos docentes em exercício na educação básica em que se observa a prevalência de mulheres nos cursos de licenciatura”.

Para participar do Programa, os licenciandos passam por editais de seleção, realizados pelas próprias Universidades. Uma vez aprovados pelo edital, eles devem cumprir as atribuições mínimas exigidas pela CAPES: dedicar no mínimo 8 (oito) horas semanais às atividades do Programa; elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados de suas ações no programa em um seminário de iniciação à docência promovido pela própria Instituição de Ensino Superior (IES)³.

O grupo de sujeitos de onde originaram os relatos que embasaram a realização deste trabalho era composto por vinte e uma alunas que estavam em períodos distintos do curso de Pedagogia, bem como em tempos diferentes de participação no Pibid. Essas alunas se reuniam semanalmente com a coordenadora de área e com as professoras supervisoras das quatro escolas públicas em que atuavam para discutir e elaborar como se dariam as atividades nas mesmas. No cotidiano das salas de aula, as Pibidianas eram incentivadas a inserir metodologias de ensino lúdicas, ativas e colaborativas, elaboradas de acordo com as realidades e necessidades de cada escola, o que permitia que cada uma trabalhasse com liberdade nos contextos nos quais estavam inseridas, com o desafio de ensinar de maneira diferente. Ao final do mês, entregavam à coordenadora um relatório descrevendo todas as atividades desenvolvidas.

Ao final do ano de 2017, como parte das atividades de encerramento do ano letivo e também do Pibid, a coordenadora pediu que cada aluna desenvolvesse um relato de experiência, refletindo sobre as experiências e aprendizados adquiridos com a participação no Programa, bem como a percepção de cada uma delas acerca da formação docente recebida. A proposta foi feita a todas as alunas, mas somente catorze deram o retorno da atividade.

Nesse sentido, o presente trabalho partirá da análise e da reflexão desses relatos de experiências, que discutiremos à luz da literatura, sobre aspectos formativos importantes no âmbito profissional e pessoal. Traremos contribuições de autores como Candau (2008) e Pires e Saçço (2013), cujos trabalhos discutem aspectos sobre a formação docente, Ambrosetti *et al* (2013), Gatti *et al* (2014), Costa (2016) com estudos sobre o Pibid. Autores como Christov (2009), Ramos (2017), Santos, Carvalho e Maddalena (2017), Zinke e Gomes (2015), embora

³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/estudantes-de-licenciatura>.

pesquisem temáticas diversas como formação continuada e o papel do supervisor pedagógico, contribuem para nossas reflexões na medida em que trazem aspectos da educação numa perspectiva mais ampla nos auxiliando a pensar questões e aspectos do nosso estudo.

A construção de autonomia através da experiência do chão da escola

Os estágios no curso de Pedagogia têm papel fundamental para tentar aproximar o que se aprende nas Universidades com o que se pratica no chão da escola e capacitar seus estudantes para os desafios da profissão docente, como afirmam Pires e Saçço (2013). A carga horária de estágio obrigatório do curso de Pedagogia equivale a um total de 480 horas, distribuídas em quatro disciplinas de 120 horas cada uma. Para um bolsista do Pibid, a carga horária atuando dentro das escolas de educação básica ultrapassa as 480 horas de estágio em, aproximadamente, 128 horas por semestre, possibilitando que os pibidianos tenham mais tempo de vivência no espaço escolar, o que pode significar uma formação mais consolidada.

Para Zinke e Gomes,

Este primeiro contato com o meio escolar permite ao licenciando relacionar aquilo que se aprende na universidade, o teórico, com a prática em sala de aula. Realizar essa leitura da realidade escolar é essencial para a formação de um professor reflexivo, pois permite que durante a formação se construa uma compreensão da pluralidade que existe na escola (ZINKE; GOMES, 2015, p. 28655).

Podemos identificar, em alguns relatos das alunas, uma aproximação com o exposto pelos autores:

Com o Pibid, me senti pertencente a escola, passei a entender seu funcionamento, e o mais importante, como era estar à frente de uma turma de crianças. (Elidia⁴)

Conhecer o ambiente escolar ainda durante a graduação, de forma que esta experiência possibilite uma aproximação àquele que poderá ser um possível espaço de exercício profissional, é uma rica oportunidade possibilitada pelo Pibid. Assim, os

⁴ Optamos por utilizar nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das envolvidas neste trabalho.

bolsistas desse Programa podem vir a ter mais tempo para vivenciar o ambiente escolar, podendo elaborar materiais educativos e desenvolver estratégias alternativas para o acompanhamento e o ensino de diferentes componentes pedagógicos que integram o currículo das escolas básicas. Viabiliza-se, então, uma oportunidade ao licenciando de entrar em contato com a realidade da escola e assim poder ressignificar a teoria através das vivências obtidas nesses ambientes.

Outro fator bem recorrente nos relatos diz respeito à autonomia adquirida pelas alunas durante a participação no Programa.

Em nenhum momento, ela [a supervisora de área] me designou para funções que não seriam minhas como pibidiana, o que me fez sentir confiança dentro da sala de aula para poder construir minha autonomia. (Elidia)

Com a entrada da Regiane [coordenadora de área] na coordenação, observei que cresci e me tornei mais ativa no espaço escolar. Suas exigências foram uma alavanca para que pudesse progredir e atuar com mais frequência, uma vez que uma das primeiras atitudes foi deixar claro às escolas a necessidade de nossa ação. (Tatiana)

Nota-se que o fato de participar do Pibid possibilitou caminhos para que as bolsistas desenvolvessem maior autonomia diante da realidade em que atuariam. Deduzimos que as práticas às quais elas tiveram acesso na escola, bem como o incentivo e o apoio por parte da coordenadora, auxiliaram as estudantes a se apropriarem da experiência que estavam construindo. Isso em função de que eram encorajadas a confrontar-se com a realidade, usar a criatividade e os saberes adquiridos até então, para desenvolverem estratégias criativas e alternativas inovadoras para o trabalho que estavam realizando nas instituições escolares. O relato de Jaine evidencia como essa estratégia foi desenvolvida na escola onde ela atuava.

O PIBID possibilitou que nós, bolsistas, apresentássemos conteúdos diversificados, aulas mais dinâmicas, brincadeiras lúdicas para os alunos da escola e também para as professoras, pois na maioria das vezes quando uma atividade dinâmica era aplicada, os professores não tinham conhecimento sobre ou até mesmo não ouviram falar. Era novo para eles.

Sua fala nos faz pensar que o Pibid proporcionou momentos de partilha de conhecimentos e interações entre as bolsistas e as professoras, quando da realização das “atividades dinâmicas” pelas pibidianas. Esses processos de interação são também formativos, permitem um alinhamento das relações entre os

sujeitos, o desabrochar de relações afetivas e construtivas entre bolsistas, professoras e supervisoras. Assim, “quanto mais interações, envolvimento em atividades práticas e partilha de descobertas, mais significativas, duradouras e profundas são as aprendizagens” (RAMOS, 2017, p. 290). Para a autora, atrelado a essas interações, o componente afetivo é um grande aliado “como grande deflagrador do envolvimento, da participação, da mobilização dos estudantes em seu percurso pedagógico” (RAMOS, 2017, p. 290).

Esse processo de partilha de conhecimentos e de interações entre bolsistas, professoras e coordenadora faz com o que o Programa tenha uma dimensão para além do conhecimento e das práticas sobre a docência. Evidencia, assim, momentos de construção de relações afetivas, carregadas de sentimentos e aprendizagens. As relações que são construídas durante o envolvimento e a participação no Programa constituem um ganho para todos.

Há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar. Com isso, repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-práticas; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados (GATTI *et al.*, 2014, p. 29).

Diante do exposto, percebemos que o Programa teve uma ação ampliada, consolidando como espaço para que as bolsistas desenvolvessem trocas de conhecimentos com outros sujeitos da escola e aprimoramento de aspectos fundamentais para o exercício da docência, como a autonomia, por exemplo. Nos relatos, destacaram-se as ações coletivas. Por essa razão, trazemos, na sequência, aspectos e reflexões feitas sobre a coletividade e suas significações no contexto em questão.

Dimensão coletiva das práticas formativas desenvolvidas pelas alunas

As atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Pibid diversificavam suas experiências formativas. Aconteciam reuniões semanais com a coordenadora de área e os supervisores das escolas, um momento de apresentar e discutir coletivamente as questões emergentes da prática das bolsistas nas escolas, bem como as atividades realizadas na escola naquela semana. Ocorriam também

momentos para planejar coletivamente as próximas atividades e intervenções que seriam desenvolvidas, bem como realizar estudos coletivos de textos relacionados às temáticas discutidas durante as reuniões e desenvolver projetos extracurriculares. Os horários das bolsistas nas escolas eram destinados ao acompanhamento das atividades da professora regente e ao desenvolvimento de intervenções, com o acompanhamento das professoras regentes de turma e das supervisoras. Ainda como atividades havia a confecção dos relatórios, caracterizando um momento de reflexão sobre a prática pedagógica e profissional enquanto bolsistas.

De posse da leitura dos relatos, ficamos instigadas a pensar em que medida as atividades desenvolvidas pelas pibidianas constituíam instrumentos que contribuíssem ou não para a formação profissional e pessoal dessas estudantes. Consideramos que formação, nesse caso, é um conceito em construção, dado que tem relação direta com os significados particulares e coletivos que emergem dos relatos das estudantes. Acreditamos que

buscar compreender o processo formativo que atravessa a docência é criar um exercício interpretativo de autoria, produção discursiva e teórica de interpretar interpretando-se, recriando, inclusive, os modos de pensar e de fazer novas educações (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017).

Da forma como era conduzido o subprojeto de Pedagogia, percebemos que este se preocupava com a formação pessoal e profissional das bolsistas, através de atividades pensadas e desenvolvidas coletivamente, e com a forma como as mesmas eram propostas, buscando aprimorar a formação das licenciandas através da troca de saberes e experiências entre professores de escola básica, professores das IES e alunas da Licenciatura. Acreditamos que essa perspectiva de coletividade estabelecida pelo subprojeto favorecia um espaço para debates, discussões e aprimoramento das práticas educacionais que poderiam ser desenvolvidas pelas alunas futuramente, no exercício da profissão.

Ambrosetti *et al* consideram que a dimensão coletiva da ação e o exercício de reflexão coletiva favorecido pelo Pibid apontam “perspectivas de formação de professores capazes de discutir e refletir sobre suas práticas, agindo como atores coletivos na construção do conhecimento profissional docente” (AMBROSETTI *et al*, 2013, p. 168).

O dia a dia na escola é um “lócus de formação” (CANDAU, 2008). Pensando o papel da escola na formação continuada dos professores, a autora afirma que a “prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar, constitui um elemento particularmente importante” (CANDAU, 2008, s.p.). Embora, nesse caso, os sujeitos analisados sejam estudantes de Pedagogia, por estarem atuando no contexto escolar, consideramos que a prática coletiva que estas constroem é também um elemento importante para a formação. É pela prática coletiva que estudantes e professores, convivendo juntos no ambiente escolar, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas. É nesse lócus, mediado pelo cotidiano escolar, que a sua formação vai se aprimorando (CANDAU, 2008).

Nesse sentido, as práticas formativas construídas possibilitaram um ambiente de ação coletiva, em que as licenciandas utilizavam diferentes estratégias para elaborar as atividades que seriam desenvolvidas, expunham questões que surgiram no cotidiano das escolas e na dimensão da coletividade do grupo e alinhavam todos esses aspectos às questões que cunhavam a formação dos sujeitos envolvidos, permitindo seu aprimoramento.

O papel das professoras no processo de tecitura das redes escolares

Em alguns dos relatos das bolsistas, percebemos trechos do texto que faziam menção à coordenadora do subprojeto. A figura do coordenador pedagógico é fundamental no processo educativo. Para Silva (2008), ao coordenador pedagógico é delegada a possibilidade de exercer a função articuladora para que conceitos como a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, se viabilizem na escola, proporcionando a integração dos campos do conhecimento. Christov (2009) considera que é preciso construir novas bases para pensar e intervir nas escolas, sendo o professor coordenador um ente primordial para que tal fato ocorra. É necessário, também, reorganização do tempo/espço escolar. Para a autora, as formas antigas de estudar a realidade precisam ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e a dinâmica de um cotidiano denso de relações e trajetórias de muitas significações.

No caso do Pibid, a figura do coordenador de área é eixo primordial para que a interação entre universidade e escola se realize de forma eficaz. Refletindo sobre

a influência deste Programa na formação inicial dos estudantes, Ambrosetti *et al* (2013, p. 156) salientam:

o que parece é que a universidade, em que pese essa pressão, ainda não tem clareza sobre como acessar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício da docência, que são pouco valorizados, integrando-os aos conhecimentos acadêmicos.

No caso do estudo que fizemos, as falas das bolsistas indicam uma avaliação positiva do trabalho realizado pela coordenadora do subprojeto de que faziam parte. Descrevemos, abaixo, um trecho em que a pibidiana relata sua opinião sobre Regiane, a professora universitária responsável por coordenar as atividades daquele grupo de 21 bolsistas do curso de Pedagogia.

Regiane foi uma excelente coordenadora, sempre nos abrindo os olhos para conseguirmos sair das estagnações das escolas, incentivando nossa criatividade e complementando nossa formação. Senti o meu trabalho valorizado pela coordenadora em todos os momentos, fiquei feliz em sempre ter uma opinião sobre meus erros e acertos e vejo que a equipe toda do PIBID faz muito sentido, é uma ligação fundamental para o nosso trabalho. (Bianca)

Em seu relato, Tatiana também faz menção à coordenadora afirmando que a forma como ela atuava fez com que a bolsista se tornasse “*mais ativa no espaço escolar*”. Consideramos que os coordenadores de área dos Pibid's têm como uma de suas atribuições mediar os caminhos para que o acesso aos conhecimentos produzidos pelos professores no fazer docente sejam integrados aos conhecimentos acadêmicos dos licenciandos bolsistas, de forma adequada, crítica e com viés de formação acadêmica e profissional.

Assim, diante da análise realizada, verificamos que os relatos destacam a importância do coordenador de área para a dinâmica desenvolvida no Programa. As bolsistas manifestaram gratidão à coordenadora do subprojeto Pibid de Pedagogia e ao trabalho por ela desenvolvido, que as impulsionou a evoluir em aspectos que ultrapassaram questões de formação para a docência, dando a elas a possibilidade de aprendizagem e crescimento de aspectos pessoais.

Em outros momentos, as pibidianas também destacaram como importantes o apoio e a troca de conhecimentos que tiveram com as professoras e supervisoras das escolas em que atuaram, como destacado nos trechos que seguem:

Ananda é uma mulher incrível, aprendi muito com ela, desde como ser uma professora “fofa” até a manter a vontade de fazer bem o seu trabalho em todos os anos, tendo consciência do que ele representa. [...] Enfim, ela nos apoiou, nos deu ideias, ouviu as nossas, foi um belo trabalho em conjunto e eu tive muita sorte de ter conhecido essa profissional maravilhosa. (Bianca)

Em relação à professora, não poderia ter trabalhado com uma melhor, fui super bem recebida desde o início. A professora, em diversas situações, me deixou a frente da sala como responsável, em situações que independiam de ser minhas regências. (Elidia)

Tais falas nos levam a refletir sobre o fato de que a troca de saberes entre bolsistas e professoras vai além da aproximação entre universidade e escola. É algo que perpassa pela dimensão das relações e do clima social que se estabelece entre esses sujeitos no cotidiano escolar, possibilitando, por meio do diálogo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de compartilhamento de saberes entre os envolvidos.

Creemos que o Pibid deu possibilidades para que professores e supervisores das escolas básicas também refletissem sobre sua formação, sobre o seu fazer pedagógico, tendo em vista os momentos em que as bolsistas desenvolviam as atividades de regência em sala de aula. Dessa forma, além de contribuir para a formação inicial dos licenciandos, o Programa é um instrumento de colaboração para a formação em serviço dos professores regentes de turma que, em suas salas de aula, recebem os bolsistas.

Mediante tal contexto, é notável a importância da participação do professor nesse processo. É ele o responsável por orientar, juntamente com o supervisor, as ações desenvolvidas pelos bolsistas na escola, funcionando como sujeito coformador (COSTA, 2016). Para a referida autora, “a participação de professores da escola básica no Pibid significa a abertura de uma possibilidade de ampliar a sua formação e, ainda, uma atuação deste na formação do licenciando, podendo colocá-lo como coformador” (COSTA, 2016, p. 27).

A interação cotidiana entre bolsistas, alunos e professoras das escolas onde as pibidianas desenvolviam suas atividades, era então um campo fértil, onde os aprendizados adquiridos emergiam e eram partilhados uns com os outros. A instituição escolar constituía um espaço de troca e compartilhamento de experiências, aprendizagens coletivas, momento de ouvir as diferentes perspectivas dos sujeitos atuantes neste contexto e de construir redes de saberes e fazeres coletivamente.

Fica, Pibid!

Algo que nos chamou atenção foi o fato de que, de forma recorrente nos relatos, apareceram manifestações pedindo a permanência do Pibid. O momento era de incertezas, pois não se sabia se o Programa abriria um novo Edital no próximo ano, e havia uma grande possibilidade de fechamento do mesmo. Percebemos como as alunas lamentavam a impossibilidade de que outros licenciandos tivessem a mesma oportunidade e experiências que elas. Não se sabia se o Edital em vigência, de n. 61/2013, seria renovado no ano seguinte, o que causou entre as envolvidas certa insegurança no que se referia à continuidade das atividades para o próximo ano.

Devido a esse fato, em vários relatos apareceram manifestações em prol da permanência do Pibid, demonstrando a insatisfação e a tristeza das bolsistas com essa situação e lamentando o fato de que outros estudantes, caso o Programa fosse mesmo encerrado, não tivessem a mesma oportunidade de formação.

No relato de uma delas, a frase *“Fica, Pibid”* nos chamou atenção por significar muito mais que um pedido de permanência. Essa frase, atrelada a outras como *“Ao Pibid, deixo minha gratidão! Uma pena que mais estudantes não tenham a oportunidade que tivemos”* pode expressar o descontentamento das estudantes por vivenciarem a descontinuidade e precariedade das políticas educacionais, o que não garante a continuidade dessa oportunidade a outros estudantes, para aprimorarem suas habilidades para a profissão.

De fato, no mês de fevereiro de 2017, encerrou-se o Edital n. 61/2013 e um novo Edital é aberto, o de n. 7/2018, para seleção de Universidades interessadas em participar do Pibid. Porém, esse Edital traz mudanças significativas em relação aos que foram encerrados, como, por exemplo, a inclusão e o incentivo de voluntários no Programa, o que não era permitido nos Editais anteriores e que significa uma precarização na formação discente.

Reduzir o número de bolsas e incentivar o voluntariado nos faz perceber como são tratadas as políticas públicas educacionais no Brasil, de forma a desvalorizar a formação inicial para a docência, o que pode ter grandes consequências para a educação, principalmente no que tange à desqualificação e

ao desestímulo para a profissão docente, movimento que se põe contrário aos objetivos iniciais do Pibid (da forma como até então conhecíamos).

Considerações finais

Percebemos como o fato de adentrar o espaço escolar e poder ali desenvolver atividades pensadas e organizadas pelas próprias alunas contribuiu para a autonomia dessas Pibidianas, fator muito importante para o desenvolvimento profissional. Ficou evidente também como a ampliação do tempo dentro da escola, proporcionado pelo Pibid, contribuiu para o conhecimento sobre a organização escolar, as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, a constituição do currículo, dentre outros fatores.

Acreditamos que o teor da atividade proposta às Pibidianas pela coordenadora, o exercício de refletir sobre sua própria prática, evidencia um processo de autorreflexão, instrumento necessário à prática profissional docente. Consideramos que o fato de as alunas realizarem esse exercício, elaborar os relatórios explicitando as atividades desenvolvidas, e o processo de socialização coletiva dos trabalhos são uma boa prática educativa, tendo em vista que contribuíram para o possível desenvolvimento e/ou ampliação do senso crítico das estudantes.

Podemos entender, dessa forma, que as reuniões semanais, bem como as práticas na escola, munidas pelas teorias discutidas, constituíram-se também como práticas educativas positivas que favoreceram e contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal das licenciandas que delas participaram. Como salientado por Gatti *et al.* (2014), é importante que práticas pedagógicas sejam construídas para que ocorra o afastamento de reducionismos tanto teóricos quanto práticos e, na visão dos autores, o Pibid auxilia nesta construção. Pelo exposto, consideramos importante a aproximação entre os cursos de licenciatura e as escolas na perspectiva de fortalecer os processos de formação docente de professores, articulando teoria e prática. Tal aspecto pode significar uma melhoria da qualidade do ensino tanto nas escolas da educação básica quanto no ensino superior, possibilitando, assim, espaço para que boas práticas educativas sejam construídas e desenvolvidas.

Referências

AMBROSETTI, N. B *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun.2013.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. *Novamérica*, n. 122, 2008. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em: 29 abr. 2018.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

COSTA, M. A. B. C. *A dimensão formativa do PIBID para o professor supervisor*. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

GATTI, B. *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *TEXTOS FCC*, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

PIRES, F. C. de O.; SAÇÇO, T. A. S. Reflexões sobre formação docente e realidade escolar. In: CALDERANO, M. da A.; MARTINS, E. B. de A.; MARQUES, G. F. C. (org.) *Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 75-89.

RAMOS, R. L. Ciência com leveza: o WhatsApp como artefato pedagógico na disciplina metodologia do trabalho científico. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Editus, 2017, p. 275-292.

SANTOS, R.; CARVALHO, F. S. P.; MADDALENA, T. L. Conversas ubíquas via WhatsApp: ambiências formativas multirreferenciais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Editus, 2017, p. 193-214.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

ZINKE, I. A; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de Geografia. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, [Anais...]. Paraná, 2015. p. 28654 - 28663, 2015.